



TARTU ÜLIKOOL

haridusteaduste instituut

Kaasava hariduskorralduse tõhusus üldhariduses 2023

Uuringu lõppraport

2024

Uuringu valmimisse on panustanud mitmed inimesed, keda soovime siinkohal tänada. Intervjuusid viisid lisaks autoritele läbi Krete Hurt, Lii Kaudne, Marleen Krill, Eneli Liblik, Merle Ružits, Triinu Saar, Marie-Helene Saaver, Carolina Šuman ja Piret Tislar.

Täname kõiki, kes panustasid oma aega ja osalesid intervjuudes või vastasid küsitlusele.

Uuringuosas, mis puudutab registriandmete sidumist, oleme tänulikud Kadri Rootalule ja tema kolleegidele Statistikaametist.

Haridus- ja Teadusministeeriumist täname koostöö ja abi eest Eda Tagametsa.

Autorid: Gerli Silm, Liina Lepp, Tiina Kivirand, Äli Leijen, Margus Pedaste, Pille Nelis, Liisa Rikanson, Ami Sild, Annika Kutti

Raportile viitamine:

Silm, G., Lepp, L., Kivirand, T., Leijen, Ä., Pedaste, M., Nelis, P., Rikanson, L., Sild, A., & Kutti, A. (2024). *Kaasava hariduskorralduse tõhusus üldhariduses 2023. Uuringu lõppraport*. Tartu Ülikool. Haridusteaduste Instituut.

SISUKORD

Tabelite loetelu.....	5
Jooniste loetelu.....	8
LÜHENDID	13
MÕISTED	14
LÜHIKOKKUVÕTE	15
EXECUTIVE SUMMARY	20
SISSEJUHATUS	26
1. UURINGU TAUST	27
1.1. Uuringu eesmärk ja uurimisküsimused	27
1.2. Ülevaade uurimuse metoodikast	29
2. TÄHENDUSLIKU KAASAVA HARIDUSE KRITEERIUMID	31
2.1. Kaasava hariduse mõiste ja selle kooskõla õigusaktidega	31
2.2. Ühised arusaamad kaasava hariduse olulisusest	32
2.3. Kultuurilised ja struktuursed tegurid kaasava hariduse rakendamisel	34
2.4. Koostöö kui eduka kaasamise võtmetegur	37
2.5. Kaasava hariduse tõhususe monitoorimine ja hindamine	37
3. KAASAVA HARIDUSE RAHASTAMINE	43
4. KAASAV HARIDUSKORRALDUS EESTIS	46
4.1. Kaasava hariduskorraldusega seotud õigusaktide muudatused (2010–2023) ja kehtivad õigusaktid	46
4.1.1. Õigusaktid alushariduses	46
4.1.2. Muudatused õigusaktides ja kehtivad õigusaktid üldhariduskoolides.....	47
4.1.2.1. Kaasava hariduse mõiste.....	47
4.1.2.2. Haridusliku erivajadusega õpilase mõiste ja erivajaduse määramine.....	48
4.1.2.3. Hariduslike erivajadustega õpilaste õppekorralduse erisused.....	50
4.1.2.4. Õpilase arengu toetamine koolis.....	52
4.2. Kaasava hariduse rahastamine	59
4.2.1. Hariduslike erivajadustega õpilaste õppekorralduse rahastamine	59
4.2.2. Muud projektid ja toetused	61
5. KAASAV HARIDUSKORRALDUS TEISTES RIIKIDES. Viie riigi kaasava hariduspoliitika võrdlus: Leedu, Poola, Soome, Island ja Portugal	64
5.1. Leedu.....	65
5.1.1. Kaasava hariduse kontseptuaalsed lähenemised ja kaasav haridus õigusaktides ...	65
5.1.2. Tugisüsteemide olemasolu ja rakendamine	66
5.1.3. Rahastamine	66
5.1.4. Õpetajakoolitus	67
5.2. Poola.....	67
5.2.1. Kaasava hariduse kontseptuaalsed lähenemised ja kaasav haridus õigusaktides ...	67
5.2.2. Tugisüsteemide olemasolu ja rakendamine	68
5.2.3. Rahastamine	68
5.2.4. Õpetajakoolitus	69
5.3. Soome.....	69
5.3.1. Kaasava hariduse kontseptuaalsed lähenemised ja kaasav haridus õigusaktides ...	69
5.3.2. Tugisüsteemide olemasolu ja rakendamine	70
5.3.3. Rahastamine	70
5.3.4. Õpetajakoolitus	71
5.4. Island	71

5.4.1. Kaasava hariduse kontseptuaalsed lähenemised ja kaasav haridus seadusandluses	71
5.4.2. Tugisüsteemide olemasolu ja rakendamine	72
5.4.3. Rahastamine	73
5.4.4. Õpetajakoolitus	74
5.5. Portugal	74
5.5.1. Kaasava hariduse kontseptuaalsed lähenemised ja kaasav haridus seadusandluses	74
5.5.2. Tugisüsteemide olemasolu ja rakendamine	75
5.5.3. Rahastamine	75
5.5.4. Õpetajakoolitus	76
5.6. Riikide kaasava hariduse rakendamise kokkuvõtlik võrdlus, sarnasused ja erinevused Eestiga	76
6. KAASAVA HARIDUSE RAKENDUMINE EESTIS	82
6.1. Toe vajadusega õppijad eesti alus- ja üldhariduses ning neile pakutav tugi. Ülevaade EHIS-e andmete põhjal	82
6.1.1. Erivajadustega lapsed lasteaias ja nende andmete kajastumine EHIS-es	82
6.1.1.1. Erivajadustega laste hulk alushariduses	83
6.1.2. Kooliõpilased ja hariduslike erivajaduste kajastamine EHISes	101
6.2. Toe vajadusega õpilaste edasine haridustee ja kaasatus tööturul	125
6.2.1. Toe vajadusega õppijate haridustee jätkumine	126
6.2.2. Toe vajadusega õppijate käekäik tööturul	132
6.2.3. Toe vajadusega õppijate jõudmine sotsiaalhoolekande süsteemi	136
6.3. Kaasava hariduse rakendumine Eestis – empiiriline uuring osapoolte arvamustest ja hoiakutest	137
6.3.1. Uuringu metoodika	137
6.3.1.1. Uuringusse kaasatud sihtrühmad	137
6.3.1.2. Kvantitatiivne uuring	138
6.3.1.3. Kvalitatiivne uuring	143
6.3.2. Uuringu tulemused	146
6.3.2.1. Sihtrühmade hoiakud kaasava hariduse suhtes	146
6.3.2.2. Sihtrühmade hinnangud kaasava hariduse rakendumisele eestis üldiselt	157
6.3.2.3. Kaasav haridus lasteaias	186
6.3.2.4. Kaasav haridus koolis	209
6.3.2.5. Õpilaste arvamused kaasavast haridusest	245
6.3.2.6. Ettepanekud ja võimalikud lahendused kaasava hariduse paremaks rakendumiseks	252
7. JÄRELDUSED JA ETTEPANEKUD	272
Lisa 1. Intervjuu kavade näited	289
Lisa 2. Õpilastega läbi viidavate intervjuude puhul eetikanõuetega arvestamine	295
Lisa 3. Erinevate sihtrühmade hinnangud hariduslike erivajadustega õppijate kaasatusele Eesti lasteaedades	296

TABELITE LOETELU

Tabel 1. Uurimisküsimustele vastamiseks kasutatavad meetodid	29
Tabel 2. Haridusliku erivajadusega õpilase definitsioonid	48
Tabel 3. Eriklasside loetelu ja klassi täituvuse piirnormid 2010. aastal	50
Tabel 4. Erinevate tugispetsialistide ülesanded	52
Tabel 5. Haridusliku erivajadusega õpilase õppe koordineerija (HEVKO) ülesanded 2010. ja 2018. aastal	53
Tabel 6. Üldpädevuste sõnastuse võrdlus erinevates riiklike õppekavades.....	56
Tabel 7. Individuaalse õppekava koostamise regulatsioonid.....	57
Tabel 8. Põhikooli lõpueksamitel rakendatavad erisused.....	58
Tabel 9. Õpetaja tööjõukulu toetuskoeffitsiendid kuni aastani 2018	59
Tabel 10. Täiendavad koeffitsiendid tõhustatud ja erituge vajavatele õpilastele.....	60
Tabel 11. Kaasava hariduse määratlus seadusandluses ja strateegilistes dokumentides	77
Tabel 12. HEV määratlus seadusandluses või poliitilistes dokumentides	78
Tabel 13. Õppijate rühmitus/gruppideks jaotamine	78
Tabel 14. Ametlikult määratletud HEV õppijate osakaal (% õppijate koguarvust)	79
Tabel 15. Ametlikult määratletud HEV õppijate õppekorraldus (% õppijate koguarvust).....	79
Tabel 16. Mittekaasatud (tavalasteaia/tavakooli tavarühmas/tavaklassis mitte õppivad) õppijad (% õppijate koguarvust).....	80
Tabel 17. EHIS-es märgitavad erivajadused koolieelses lasteasutuses	83
Tabel 18. Erivajaduste märged alushariduses EHIS-e andmetel (2015/2016–2022/2023 õa kohta, iga aasta 10. novembri seisuga)	84
Tabel 19. Vähemlevinud erivajaduste osakaal (%) alushariduses (2015/2016–2022/2023 õa)	86
Tabel 20. Erivajaduse märgete arv lastel alushariduses (2022/2023 õa andmetel)	86
Tabel 21. Enamesinevad erivajaduse märgete kombinatsioonid erivajadustega lastel (2022/2023 õa andmetel)	86
Tabel 22. Sobitusrühmades käivate erivajadustega laste arv ja osakaal ajavahemikul 2015/2016–2022/2023 õa.....	93
Tabel 23. Sobitusrühmades käivate erivajadustega laste osakaalud (%) õppekeelte kaupa	95
Tabel 24. Laste osakaal (%) erirühmades vastavalt õppekeelele.....	96
Tabel 25. Õppijate osakaal (%) erirühmades vastavalt soole, 2015/2016 – 2022/2023 õa	97
Tabel 26. EHISes märgitavad toe liigid ja hariduslikud erivajadused.....	101

Tabel 27. Erivajaduse märgete arvud põhikooli õpilastel EHS-es õppeaastatel 2015/2016 kuni 2022/2023	103
Tabel 28. Erivajaduse märgete kombinatsioonide arv ja nende esinemissagedus 2022/2023 õa	106
Tabel 29. Erivajaduse märged gümnaasiumiastme õpilastel EHS-es õppeaastatel 2015/2016 kuni 2022/2023	106
Tabel 30. Erinevate erivajaduste märgetega õpilaste õppimine tavakooli eriklassis, erikoolis või tavakooli tavaklassis 2022/2023. õppeaastal	113
Tabel 31. Erivajaduste ja toe liikide märkimine EHS-es ajavahemikul 2018/2019–2022/2023 õa.....	116
Tabel 32. Tugimeetmed toe vajadusega õpilastele põhikoolis	122
Tabel 33. Tugimeetmed toe vajadusega õpilastele gümnaasiumis	124
Tabel 34. Üldise toe õpilaste valimi õppurid klassi liigiti	126
Tabelis 35 on toodud erinevates klassides õppimise ülevaade tõhustatud ja eritoe valimi kohta. Nendest õppis 40% tavakooli tavaklassis, 27% tavakooli eriklassis ning 33% erikoolis.	
Tabel 35. Tõhustatud ja eritoe valimi õppurid klassi liigiti	126
Tabel 36. Üldise toe valimi õpilaste õppe jätkamine gümnaasiumis.....	127
Tabel 37. Tõhustatud ja eritoe valimi õpilaste õppe jätkamine gümnaasiumis	127
Tabel 38. Üldise toe valimi õpilaste õppe jätkamine kutsehariduses	127
Tõhustatud ja eritoe õpilastele sobitatud valimist jõudis kutseharidusse 28%, tõhustatud ja eritoe valimist 53%. Kutseharidusse jõudmise osakaalud on klassi liigiti sarnased, enim jõudsid tõhustatud ja eritoe valimist kutseharidusse õpilased, kes on õppinud tavakooli eriklassis (57%) (vt tabel 39).	
Tabel 39. Tõhustatud ja eritoe valimi õpilaste õppe jätkamine kutsehariduses	
127	
Tabel 40. Üldise toe valimi õpilaste õppe jätkamine kõrghariduses	128
Tabel 41. Tõhustatud ja eritoe valimi õpilaste õppe jätkamine kõrghariduses.....	129
Tabel 42. Gümnaasiumisse jõudvate õpilaste osakaal (%) vastavalt soovitud ja rakendatud tugimeetmetele.....	130
Tabel 43. Lisaõppes õppivad õpilased, 2015/2016–2022/2023 õa	131
Tabel 44. Põhikooli lihtsustatud riikliku õppekava alusel õppivad õpilased, kes ei osalenud lisaõppes, 2015/2016–2022/2023 õa.....	131
Tabel 45. Lisaõppes mitte osalenud PLRÕK alusel õppivate õpilaste jõudmine kutseharidusse, 2015/2016–2022/2023 õa	132

Tabel 46. Erikoolis õppinud õpilaste jõudmine kutseharidusse, lisaõppes osalenud võrrelduna võrdlusgrupiga (PLRÕK alusel õppivad, kes ei osalenud lisaõppes)	132
Tabel 47. Üldise toe õpilaste valimisse kuuluvate õpilaste töövõime	132
Tabel 48. Tõhustatud ja eritoe õpilaste valimisse kuuluvate õpilaste töövõime.....	133
Tabel 49. Üldise toe õpilaste valimi keskmised brutosissetulekud pärast põhikooli lõpetamist või katkestamist, arvestades, kas nad jätkasid õppimist gümnaasiumis või kutsekoolis.....	133
Tabel 50. Tõhustatud ja eritoe toe õpilaste valimi keskmised brutosissetulekud peale põhikooli lõpetamist või katkestamist arvestades, kas jätkasid õppimist gümnaasiumis või kutsekoolis	135
Tabel 51. Üldise toe õppurite jõudmine sotsiaalhoolekandesüsteemi (toimetulekutoetuse saamine)	136
Tabel 52. Tõhustatud ja eritoe õppurite jõudmine sotsiaalhoolekandesüsteemi (toimetulekutoetuse saamine).....	137
Tabel 53. Uuritavad sihtrühmad ja andmekogumine	138
Tabel 54. Vastajate hulk koolipersonali sihtrühmade lõikes (eristatud on vastajad, kes vastasid vähemalt esimese küsimustiku sisuploki ja need, kes vastasid küsimustiku lõpuni)	140
Tabel 55. Vastajate hulk lasteaiapersonali sihtrühmade lõikes (eristatud on vastajad, kes vastasid vähemalt esimese küsimustiku sisuploki ja need, kes vastasid küsimustiku lõpuni)	140
Tabel 56. Valimi iseloomustus sihtgrupiti (arvestatud on vastajatega, kes on vastanud küsimustiku lõpuni)	140
Tabel 57. Valimi iseloomustus vanuse lõikes (arvestatud on vastajatega, kes on vastanud küsimustiku lõpuni)	141
Tabel 58. Küsimustikes käsitletud teemaplokid erinevates sihtrühmades (sinisega on märgitud sihtrühmas kaetud teemad)	142
Tabel 59. Koolipersonali suurimate vastajate arvuga sihtgruppide vastused küsimusele “Kas sooviksid rohkem teada, milline on kaasava hariduse mõju nii erivajadustega kui erivajadusteta õppijatele teadusuuringute põhjal?”	155
Tabel 60. Haridusasutuse pidajate vastused küsimusele, millal suunatakse õpilane erikooli (n = 69).....	164
Tabel 61. Vastused küsimusele, kui paljud erirühma soovitusel saanud lapsed oleksid toime tulnud ka sobitusrühmas	168
Tabel 62. Soovitused tõhustatud tuge vajavatele õpilastele (PRÕK alusel õppivale) ja hinnangud tavaklassis õppimise võimekusele	168
Tabel 63. Rajaleidja tugispetsialistide rollid (n = 37).....	177

Tabel 64. Õpetajate ja abiõpetajate/assistentide kogemused lisatuge vajavate laste õpetamisel	187
Tabel 65. Vastused küsimustele, kas ja kuidas olete kohandanud tegevusi, et toetada lisatuge vajavaid lapsi (n = 451)	189
Tabel 66. Lasteaia personali hinnangud, millised kohandused või toe rakendused oleks võimaldanud tavarühmast erirühma suundunud lastel jätkata õppimist tavarühmas (n = 178)	191
Tabel 67. Siirdumised sobitus- ja tavarühma (n = 366).....	192
Tabel 68. Vastused küsimusele, mis muutis siirdumise tavarühmast sobitusrühma edukaks (n = 98).....	193
Tabel 69. Vastused küsimusele: “Millised täiendavad kohandused või toe rakendused oleksid neil võimaldanud õppimise jätkamist tavaklassis?” (n = 398).....	217
Tabel 70. Vastused küsimusele “Millised täiendavad kohandused või toe rakendused oleks neil õpilastel võimaldanud jätkata tavakoolis õppimist?” (n = 55).....	219
Tabel 71. Lapsevanemate vastused küsimusele: “Millised täiendavad kohandused või toe rakendused oleks võimaldanud tema lapsel jätkata tavaklassis õppimist?” (n = 24)	220
Tabel 72. Vastused küsimusele: “Millised tegurid toetasid edukat kaasamist tavaklassi?” (n = 106)	222
Tabel 73. Vastused küsimusele: “Millised tegurid muutsid kaasamise tavaklassi ebaedukaks?” (n = 81)	223
Tabel 74. Täienduskoolituste kestused, kogumaht viimase kolme aasta jooksul (n = 837) ..	229
Tabel 75. Hinnangud täiendkoolitustele, kus vastajad on osalenud	229
Tabel 76. Hinnang Centar 2016 uuringus toodud ettepanekute rakendumisele	276

JOONISTE LOETELU

Joonis 1. Laste arv lasteaia õppeaastatel 2015/2016–2022/2023	82
Joonis 2. Erivajadustega laste arv ja osakaal kõikidest alushariduses õppivatest lastest (2015/2016–2022/2023 õa).....	85
Joonis 3. Enamlevinud erivajaduse märged alushariduses (2015/2016–2022/2023 õa), osakaal kõikidest erivajaduse märkega lastest alushariduses	85
Joonis 4. Erivajadustega laste vanuseline jaotus alushariduses (2015/2016–2022/2023 õa) .	87
Joonis 5. Erivajaduse märgete jaotus sugude kaupa (2015/2016–2022/2023 õa)	88
Joonis 6. Erivajadustega laste osakaal kõikidest alushariduses osalevatest lastest (võrrelduna 2015/2016 ja 2022/2023 õa)	89

Joonis 7. Sobitus- ja erirühmades käivate erivajadustega laste jagunemine piirkonniti (võrrelduna 2015/2016 ja 2022/2023 õa).....	90
Joonis 8. Erivajadustega laste arvud ja osakaalud õppekeelte kaupa	91
Joonis 9. Erirühmades õppivate laste hulk ja osakaal (2015/2016–2022/2023 õa)	92
Joonis 10. Erivajadustega laste jaotus rühmaliikide vahel erinevates maakondades (2022/2023 õa)	93
Joonis 11. Sobitus- ja erirühmades käivate erivajadustega laste arvud piirkonniti (2022/2023 õa)	94
Joonis 12. Erivajadustega laste arv sobitus- ja erirühmades, 2015/2016 - 2022/2023 õa	95
Joonis 13. Eesti ja vene õppekeelega erivajadustega lapsed sobitus- ja erirühmades, 2015/2016 - 2022/2023 õa	96
Joonis 14. Erivajadustega õppijad sobitus- ja erirühmades õppekeele ja piirkondade kaupa, 2022/2023 õa.....	97
Joonis 15. Sobitus- ja erirühmades käivad erivajadustega lapsed sugude kaupa, 2015/2016 - 2022/2023 õa.....	98
Joonis 16. Erivajaduse märgete jagunemine erirühmas, sobitusrühmas ja tavarühmas käivate laste vahel, 2022/2023 õa.....	98
Joonis 17. Tugiteenuste pakkumine erivajadustega lastele alushariduses, 2015/2016 – 2022/2023 õa.....	99
Joonis 18. Õpilaste üldarvud põhikoolis ja gümnaasiumis õppeaastatel 2015/2016 kuni 2022/2023	102
Joonis 19. EHIS-es erivajaduse mäkega ja haridusliku erivajadusega õpilaste arv ja osakaal põhikoolis, 2015/2016 – 2022/2023 õa.....	105
Joonis 20. Enamlevinud hariduslikud erivajadused põhikoolis EHIS-e märgete alusel, 2015/2016 – 2022/2023 õa.....	105
Joonis 21. EHIS-es erivajaduse mäkega ning haridusliku erivajadusega õpilaste arv ja osakaal gümnaasiumis, 2015/2016 – 2022/2023 õa	107
Joonis 22. Gümnaasiumis enimlevinud erivajaduse märged EHIS-es , 2015/2016 – 2022/2023 õa.....	108
Joonis 23. EHIS-es erivajaduse mäkega õpilaste jagunemine kooliastmeti osakaaluna kõikidest vastava kooliastme õpilastest, 2015/2016 – 2022/2023 õa	109
Joonis 24. Erivajaduse märgete jaotus sugude lõikes põhikoolis, 2022/2023 õa	110
Joonis 25. Erivajaduse märgete jaotus sugude lõikes gümnaasiumis, 2022/2023 õa	111
Joonis 26. EHIS-es erivajaduse mäkega õpilaste osakaal kõikidest sama õppekeelega õpilastest põhikoolis, 2015/2016 – 2022/2023 õa.....	112
Joonis 27. Erivajaduse mäkega õpilaste jagunemine klassi liigiti.....	113

Joonis 28. Põhikooli õpilaste arv, kellele rakendatakse üldist, tõhustatud või erituge EHIS-e andmetel, 2018/2019 – 2022/2023 õa.....	117
Joonis 29. Gümnaasiumiõpilaste arv, kellele rakendatakse üldist, tõhustatud või erituge EHIS-e andmetel.....	117
Joonis 30. Haridusliku erivajadusega õpilaste sooline jaotus põhikoolis õppeaastal 2022/2023	118
Joonis 31. Haridusliku erivajadusega õpilaste jaotus õppekeele alusel põhikoolis 2022/2023 õa.....	118
Joonis 32. Haridusliku erivajadusega põhikooli õpilaste osakaal piirkonna kogu õpilaste arvust õppeaastal 2022/2023	119
Joonis 33. Haridusliku erivajadusega põhikooli õpilased tavakooli tavaklassis, tavakooli eriklassis ja erikoolis 2018/2019–2022/2023 õa.....	119
Joonis 34. Haridusliku erivajadusega põhikooli õpilaste jagunemine soo ja klassi liigi kaupa, 2022/2023 õa.....	120
Joonis 35. Haridusliku erivajadusega põhikooli õpilaste jagunemine õppekeele ja klassi liigi kaupa, 2022/2023 õa	121
Joonis 36. Haridusliku erivajadusega põhikooli õpilased tavakooli tavaklassis, tavakooli eriklassis ja erikoolis piirkondade kaupa, 2022/2023 õa	122
Joonis 37. Lisaõppes osalemine, 2015/2016 - 2022/2023 õa.....	131
Joonis 38. Vastajate jaotused maakonniti (arvestatud on vastajad, kes vastasid küsimustikus vähemalt esimese sisuploki)	139
Joonis 39. Hoiakud kaasavasse haridusse erinevate sihtrühmade kaupa.....	148
Joonis 40. Kooli ja lasteaia lapsevanemate hinnangud kaasava haridusega seonduvatest riskidest ja kasudest erinevatele õppijatele	153
Joonis 41. Erinevate sihtrühmade huvi rohkem teada saada kaasava hariduse mõju kohta teadusuuringute põhjal.....	155
Joonis 42. Hoiakute võrdlus lähtuvalt vastusest küsimusele “Kas sooviksid rohkem teada, milline on kaasava hariduse mõju nii erivajadustega kui erivajadusteta õppijatele teadusuuringute põhjal?”	156
Joonis 43. Haridusasutuse pidajate hinnangud hariduskorralduslikele aspektidele, mis toetavad lisatoe vajadusega laste õpetamist tava- või sobitusrühmas (keskmised hinnangud 95% usalduspiiridega), n = 39 (46)*.....	159
Joonis 44. Haridusasutuste personali liikmete (eristatud nn tavakool ja erikool), haridusasutuste pidajate esindajate ning Rajaleidja spetsialistide hinnangud erineva toe vajadusega õpilaste kaasatusele Eesti koolides (vastavalt eritoe ja tõhustatud toe kohta)	160
Joonis 45. Haridusasutuse pidajate hinnangud hariduskorralduslikele aspektidele, mis toetavad täiendava toe vajadusega laste õpetamist tavaklassis, n = 38 (45)*	165

Joonis 46. Rajaleidja spetsialistide hinnangud sellele, mil määral mõjutavad erinevad tegurid koolivälise nõustamismeeskonna otsust, n = 36 (37)*	169
Joonis 47. Rajaleidja spetsialistide hinnangud teguritele, mis takistavad edukat kaasamist (n = 37)	170
Joonis 48. Rajaleidja keskuste roll Rajaleidja spetsialistide hinnangul, n = 31	176
Joonis 49. Hinnangud kehtivale erivajaduste süsteemile	180
Joonis 50. Hinnangud riiklikule haridustoetusele kaasava hariduse kontekstis	181
Joonis 51. Hinnangud haridusasutuse pidajatele	183
Joonis 52. Lasteaia personali kogemused erineva lisatõe vajadusega õppijatega (osakaal personali liikmetest, kes märkis, et neil on kogemus nimetatud lisatõe vajadusega)	188
Joonis 53. Hinnangud tavarühmast sobitusrühma siirdumise edukusele (n = 157)	193
Joonis 54. Lasteaia personali hinnangud enda teadmistele ja oskustele erineva lisatõe vajadusega õppijate õpetamiseks/nõustamiseks	196
Joonis 55. Tugiteenuste pakkujad lasteaedades (lasteaia õpetajate ja juhtkonna vastustel põhinevalt, n = 427 (473)*)	198
Joonis 56. Tugispetsialistide teenuse kättesaadavus lasteaia õpetajate ja juhtkonnaliikmete hinnangul (n = 483)	199
Joonis 57. Lasteaia lapsevanemate hinnangud tugiteenuste kättesaadavusele (n = 629)	200
Joonis 58. Tugiteenuste kättesaadavus lasteaia õpetajate jaoks õpetajate ja juhtkonnaliikmete hinnangul (n = 483)	203
Joonis 59. Lasteaia õpetajate ja juhtkonna liikmete hinnangud tugiteenustele (vastajate arv erinevate küsimuste puhul varieerus vahemikus 23–438)	204
Joonis 60. Õppematerjalide piisavus erinevatele õppijatele lasteaia vastajate hinnangul	208
Joonis 61. Tavakooli õpetajate kogemused täiendavat tuge vajavate õpilastega	210
Joonis 62. Tavakooli tugispetsialistide kogemused täiendavat tuge vajavate õpilastega	211
Joonis 63. Tavakooli klassiõpetajate, aineõpetajate ja abiõpetajate kogemused hariduslike erivajadustega õpilastega	212
Joonis 64. Tavakooli tugispetsialistide kogemused hariduslike erivajadustega õpilastega	213
Joonis 65. Õpetajate kogemus erinevates klassikomplektides õpetamisel	214
Joonis 66. Õpetajate tehtavad kohandused toevajadusega õpilase õppe toetamiseks tavaklassi tingimustes	215
Joonis 67. Hinnangud eriklassist tavaklassi siirdumise edukusele (n = 185)	222
Joonis 68. Hinnangud erikoolist tavakooli siirdumise edukusele (n = 19)	224
Joonis 69. Kooli õpetajate hinnangud enda teadmistele toe vajadusega laste õpetamiseks/nõustamiseks	226

Joonis 70. Kooli tugispetsialistide hinnangud enda teadmiste toe vajadusega laste õpetamiseks/nõustamiseks	227
Joonis 71. Hinnangud täienduskoolitustele sihtgruppide kaupa	229
Joonis 72. Hinnangud kaasava hariduse käsitlemisele õpetajakoolituses, keskmised 95% usalduspiiridega	232
Joonis 73. Tugiteenuste pakkumine erikoolides (n = 67)	233
Joonis 74. Erikooli õpetajate ja juhtkonna hinnangud tugiteenuste kättesaadavuse kohta (n = 68)	234
Joonis 75. Tugiteenuste pakkumine tavakoolides.....	235
Joonis 76. Tavakooli õpetajate ja juhtkonna hinnangud tugiteenuste kättesaadavuse kohta (n = 889)	235
Joonis 77. Lastevanemate hinnangud tugiteenuste kättesaadavusele tavakoolides	236
Joonis 78. Toe kättesaadavus õpetajate jaoks	237
Joonis 79. Tavakooli personali hinnangud erinevatele tugiteenustele.....	239
Joonis 80. Erikooli personali hinnangud tugiteenustele	240
Joonis 81. Õppematerjalide piisavus koolis erinevatele õpilastele.....	243
Joonis 82. Hinnangud võimalikele lahendustele kaasava hariduse paremaks rakendamiseks lasteaedades 5-pallisel skaalal (1-üldse mitte, 5-väga suurel määral)	252
Joonis 83. Hinnangud võimalikele lahendustele kaasava hariduse paremaks rakendamiseks koolides	254

LÜHENDID

ATH – aktiivsus- ja tähelepanuhäire (ingl k *attention deficit hyperactivity disorder (ADHD)*)

EEKHA – Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur (*European Agency for Special needs and Inclusive Education*)

EHIS – Eesti Hariduse Infosüsteem

EMTA – Eesti maksu- ja tolliamet

HEV – hariduslik erivajadus

HEVKO – hariduslike erivajadustega õpilaste õppe koordineerija

HTM – Haridus- ja Teadusministeerium

IAK – individuaalne arenduskava

IÕK – individuaalne õppekava

KELS – koolieelse lasteasutuse seadus

KH – kaasav haridus

KOV – kohalik omavalitsus

OECD – Majanduskoostöö ja Arengu Organisatsioon (*Organization for Economic Co-operation and Development*)

PGS – põhikooli- ja gümnaasiumi seadus

PLRÕK – põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava

PRÕK – põhikooli riiklik õppekava

STAR – sotsiaalteenuste ja -toetuste andmeregister

TALIS – rahvusvaheline õpetajate ja õpetamise uuring (*Teaching and Learning International Survey*)

TSD – Tulu- ja sotsiaalmaksu, kohustusliku kogumispensioni ja töötuskindlustusmakse deklaratsioon

UNESCO – Ühinenud Rahvaste Hariduse, Teaduse ja Kultuuri Organisatsioon (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*)

MÕISTED

Erivajadusega laps lasteaias

Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava järgi on erivajadustega laps (KLRÕK, 2008, § 8): “... laps, kelle võimetest, tervises seisundist, keelelisest ja kultuurilisest taustast ning isiksuseomadustest tingitud arenguvajaduste toetamiseks on vaja teha muudatusi või kohandusi lapse kasvukeskkonnas (mängu- ja õppevahendid, ruumid, õppe- ja kasvatusmeetodid jm) või rühma tegevuskavas.”

Koolieelse lasteasutuse seaduse kohaselt luuakse erivajadusega lapsele arengutingimused sobitusrühmas koos teiste lastega või kui see ei ole võimalik, lubab seadus moodustada erirühma või asutada erilasteaia (KELS, 1999, § 14), millest võib järeldada, et erivajadusega lapsed koolieelse lasteasutuse seaduse tähenduses on need, kes koolivälise nõustamismeeskonna soovitusel käivad sobitus- või erirühmas (KELS, 1999, § 6) või erilasteaias. Uuringus oleme peamiselt lähtunud laiemast määratlusest KLRÕK järgi. EHIS andmete analüüsis on eraldi välja toodud ka ainult sobitus- ja erirühmades/lasteaedades õppivad lapsed.

Haridusliku erivajadusega õpilane koolis

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (PGS, 2018) järgi loetakse haridusliku erivajadusega õpilasteks need õpilased, kes vajavad tõhustatud või erituge. EHIS-es märgitakse lisaks ka üldise toe vajadus või muu hariduslik eripära (nt õppekeelest erinev kodune keel), millega ei pruugi alati kaasneda toe vajadust.

PGS (2018, § 49) järgi:

Tõhustatud tuge rakendatakse õpilasele, kes oma püsiva õpiraskuse, psüühika- ja käitumishäire või muu tervises seisundi või puude tõttu vajab vähemalt üht järgmistest teenustest:

- 1) pidevat tugispetsialistide teenust ja individuaalset õppekava ühes, mitmes või kõikides ainetes;
- 2) pidevat tugispetsialistide teenust ja osaajaga õpet individuaalselt või rühmas;
- 3) pidevat tugispetsialistide teenust ja individuaalset tuge klassis toimuva õppetöö ajal;
- 4) õpet eriklassis.

Erituge rakendatakse õpilasele, kes tulenevalt tema raskest ja püsivast psüühikahäirest, intellekti- või meelepuudest või liitpuudest vajab:

- 1) puudespetsiifilist õppekorraldust, -keskkonda, -metoodikat ja -vahendeid ning õppes osalemiseks pidevat tugispetsialisti teenust;
- 2) osaajaga õpet individuaalselt või rühmas või pidevat individuaalset tuge klassis või õpet eriklassis.

Õpilasele, kellel tekib takistusi koolikohustuse täitmisel või mahajäämus õpitulemuste saavutamisel, annab kool **üldist tuge**, mis kujutab endast õpetaja pakutavat individuaalset lisajuhendamist, tugispetsialistide teenuse kättesaadavust ning vajaduse korral õpiabitundide korraldamist individuaalselt või rühmas (PGS, 2018, § 46).

Siinses raportis hõlmab määratlus “toe vajadusega õpilased” õpilasi, kellele rakendatakse kas üldist, tõhustatud või erituge.

LÜHIKOKKUVÕTE

Kaasav haridus on Eesti hariduskorralduse juhtiv põhimõte, mis sõnastati põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses aastal 2010. Viis aastat peale seda viidi läbi uurimus (Räis *et al.*, 2016), mis kaardistas, kuidas on kaasav haridus rakendunud, sealhulgas, millised on erinevate sihtrühmade hoiakud selle osas. Uurimuse tulemusel tehti mitmeid ettepanekuid kaasava hariduse tõhusamaks rakendamiseks. Käesoleva uuringu eesmärk on anda järgmine ülevaade kaasava hariduse rakendumisest alus- ja üldhariduses, sealhulgas muutustest, mis on toimunud alates 2015. aastast. Võimalikult mitmekülgse pildi saamiseks kasutame erinevaid andmeid ja meetodikaid. Raporti alguses toome välja uurimisküsimused, millele vastuseid otsisime ning milliste meetoditega seda tegime (ptk 1). Jätkame viie kaasava hariduse rakendumist kirjeldava kriteeriumi avamisega (ptk 2): kaasava hariduse mõiste ja selle kooskõla õigusaktidega; ühised arusaamad kaasava hariduse olulisusest; kultuurilised ja struktuursed tegurid kaasava hariduse rakendamisel; koostöö kui eduka kaasamise võtmetegur; kaasava hariduse tõhususe monitoorimine ja hindamine. Eraldi anname kirjandusele tuginevalt ülevaate kaasava hariduse rahastamise võimalikest põhimõtetest (ptk 3). Seejärel kirjeldame, millised õigusaktid reguleerivad kaasava hariduse rakendumist Eestis ning analüüsime, milliseid seadusandlikke muudatusi on neis tehtud (ptk 4). Olukorda Eestis kõrvutame ka teiste riikidega, selleks kirjeldame kaasava hariduse rakendumist viies Euroopa riigis (Leedu, Poola, Soome, Island, Portugal), et näha, millistes aspektides nad Eestile sarnanevad või eristuvad (ptk 5).

Käesoleva raporti empiiriline osa (ptk 6) koosneb omakorda kahest osast, mis põhinevad: 1) registriandmete analüüsil, 2) küsitlustel ja intervjuudel erinevate sihtrühmade esindajatega. Registriandmete analüüsiga anname ülevaate, kui palju on Eestis toe vajadusega õppijaid, milline on nende õppekorraldus ja millist tuge neile rakendatakse Eesti Hariduse Infosüsteemi (EHIS) andmetel. EHIS-e andmete sidumine teiste registritega võimaldas analüüsida lisaks haridustee jätkumisele peale põhikooli ka seda, milline on täiendavat tuge vajanud õpilaste käekäik tööturul (milline on töövõime, keskmine sissetulek, kuivõrd jõutakse sotsiaalhoolekandesüsteemi).

Küsitluse ja intervjuude läbiviimisel võeti aluseks Centar 2016. a uuring (Räis *et al.*, 2016) ning võimaluse korral on analüüsitulemusi ka kõrvutatud. Kahe uuringu erinevuseks on aga asjaolu, et siinsesse uuringusse kaasati lisaks põhiharidusele ka alus- ja üldkeskharidusega seotud sihtrühmad. Kui eelmises uuringus koguti lapsevanematelt infot vaid intervjuudega, siis antud uuringus on ka sellelt sihtrühmalt lisaks intervjuudele kogutud andmeid küsimustikuga. Lisaks intervjuueerisime õpilasi. Seega ei ole kahe uuringu meetodikad alati võrreldavad, antud raportis oleme proovinud välja tuua üksnes asjakohased võrdlused ning piirangute esinemisel lisaselgitused. Küsitluse ja intervjuude tulemusel näeme, kuidas on erinevate osapoolte hinnangul kaasav haridus rakendunud, millised on uuringus osalenute hoiakud, milliseid takistusi ja võimalikke lahendusi nähakse kaasava hariduse edukamaks rakendamiseks.

Niisiis koosnes siinne uurimus erinevatest osadest: kirjandusülevaate koostamine, dokumendianalüüs, registriandmete analüüs, küsitluste ning intervjuude läbiviimine ning analüüs. Lõpuks sünteesiti uuringu kõikide etappide tulemused ning koostati järeldused ja poliitikasoovitused. Järgnevalt toome välja uuringu peamised tulemused uurimisküsimuste kaupa ja ettepanekud (põhjalikumalt avatud raporti peatükkides 6 ja 7).

1. Kuidas on Eesti alushariduses ja üldhariduses rakendunud kaasav hariduskorraldus?

EHIS-e andmete põhjal näeme, et alushariduses ning põhikooliastmetes on haridusliku erivajadusega laste ja õpilaste hulk vaatlusel aastatel (2015/2016–2022/2023 õppeaasta) olnud kasvutrendis. 2022/2023 õppeaastal on võrreldes varasemaga suurenenud EHIS-es haridusliku erivajaduse märgete arv, kuid see on suures osas seotud Ukraina päritolu uussisserändaja staatuse märkimisega. Kuid ka haridusliku erivajadustega õpilaste (õpilased,

kellele rakendatakse tõhustatud või erituge) arv ja osakaal kõikidest õpilastes on kasvanud 5,9%-lt aastal 2018, 8,3%-ni aastal 2022. Toe liigiti on põhikoolis enim kasvanud tõhustatud toe rakendamise märkimine. Küsitluse tulemused näitasid, et valdavalt ei nõustata, et tõhustatud toe ja eritoe vajadusega õpilaste kaasamine on olnud Eestis optimaalne. Erinevate sihtrühmade vastuseid kõrvutades ilmnesid siiski suured erinevused. Olulise kaasamise takistusena toodi erinevate sihtrühmade poolt esile ressursside puudus. Lisaks rahaliste ressurssidele toodi teravalt välja tugispetsialistide puudus, eriti maapiirkondades. Samuti toodi eraldi välja vajadus õppeasutuste füüsilise keskkonna muutmiseks. Lasteaedades hinnati tugispetsialistidest kõige kättesaadavamaks logopeedi ja eripedagoogi. Võrreldes asutuse väliste spetsialistide ja lasteaiaavälise nõustamismeeskonna teenustega, hinnati asutuse siseste tugispetsialistide tööd kõrgemalt. Koolides hinnati kõige kättesaadavamaks sotsiaalpedagoogi ja eripedagoogi. Erikoorides hinnati toe kättesaadavust õppijatele ja õpetajatele paremaks kui tavakoolides. Rahulolu Rajaleidja tööga oli lasteaedade ja koolide personali hinnangul suhteliselt madal. Oodatakse, et Rajaleidja nõustaks õpetajaid rohkem ja sisulisemalt ning teeks otsuseid enam tuginedes otsestele tõenditele, sh haridusasutuses läbi viidud vaatlustele ja hindamistele.

Kõik sihtrühmad rõhutasid, et ülikoolides tuleb koolitada piisavalt tugispetsialiste, et katta lasteaedade ja koolide vajadus nende järele. Eriti toodi esile logopeedide ja eripedagoogide suurema järelkasvu vajadust. Samuti leiti, et õpetajakoolituse esmaõppes tuleks oluliselt rohkem tähelepanu pöörata kaasava hariduse teemadele ning õpetajate ja tugispetsialistide ettevalmistuses peaks olema piisavalt võimalusi ühistööks juba õpingute ajal. Lisaks rõhutati haridusasutuste juhtide ja õpetajate professionaalse arengu vajadust kaasava haridusega seotud hoiakute, teadmiste ja oskuste valdkonnas. Senised täienduskoolitused on uuringus osalenute hinnangul olnud pigem tagasihoidlikud erinevate õppijate koostöötamise käsitlemisel.

2. Milline on Eesti kaasava hariduskorralduse olukord võrdluses Eestile sarnase kultuuritausta ja arengutasemega riikide vastavate arengutrendidega?

1990-ndate alguses hakkasid Leedu, Poola, Soome, Island, Portugal ja Eesti suuremat tähelepanu pöörama erivajadustega õppijate õigustele hariduses, eelkõige seadusandlikul tasandil. Kuigi seadusandlikud muudatused on tehtud, pole need alati taganud kaasava hariduse põhimõtete tähenduslikku rakendamist nendes riikides. Peaaegu kõigis nimetatud riikides on taas esile kerkinud vajadus hariduspoliitiliste muudatuste ja kaasavama haridussüsteemi järele. Üldiselt järgivad kõik vaadeldud riigid ühtset riiklikku raamõppekava, mida kohandatakse vastavalt õppijate vajadustele, välja arvatud erivajadustega õppijate puhul, kes vajavad spetsiaalselt kohandatud arenguvaldkondade programmi. Eesti eristub sellega, et põhihariduses kehtib kaks riiklikku õppekava: põhikooli riiklik õppekava ja põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava. Erivajadustega õpilaste õppekorraldus Eestis on kõige sarnasem Soomega, kus suurel määral rakendatakse segregeerivat ehk eraldatud õpet. TALIS uuring (OECD, 2019) näitas, et ligi pooled Eesti ja Leedu õpetajatest osalesid viimase aasta jooksul erivajadustega õppijate õpetamisele suunatud professionaalse arengu tegevustes, samas kui Portugalis, Islandil ja Soomes oli selliseid õpetajaid umbes kolmandik. Samuti hindasid ligi kolmandik Portugalis ja Eesti õpetajatest oma koolitusvajadust erivajadustega õppijate õpetamisel väga kõrgeks. Portugali õpetajate kõrget koolitusvajadust kaasava hariduse teemadel kinnitavad ka hilisemad ülevaated (Flores, 2024).

3. Millised on erinevate sihtrühmade hoiakud ning rahulolu seoses kaasava hariduskorraldusega ning kuidas on need muutunud võrreldes 2016. aastaga?

Erinevate sihtrühmade hoiakute kohta kaasava hariduse suhtes võib esiteks välja tuua, et kaasava hariduse põhimõtte osas (kaasava hariduse visioon) on hoiakud pigem positiivsed.

Lasteaia personali hoiakud on kaasava hariduse põhimõtete suhtes omakorda mõnevõrra soosivamad kui kooli personali omad. Samas esineb nii lasteaia kui kooli personali hulgas ka väga negatiivseid hoiakuid kaasava hariduse suhtes. Lapsevanematest on lasteaia lapsevanemad soosivamad kaasava hariduse suhtes kui kooli lapsevanemad. Erivajadustega laste vanemad hindavad lasteaia kontekstis kõrgemaks kaasava hariduse kasu ja kooli kontekstis madalamaks kaasava hariduse riske võrreldes teiste vanematega.

Õpilastega läbi viidud intervjuud näitasid, et kuuluvustunde (sõprade olemasolu, turvatunne klassis, ühise klassikollektiivi tunne jne) toetamisega on vaja süsteemsemalt tegeleda. Eriti tuleks tähelepanu pöörata kuuluvustunde ja sõprussuhete toetamisele üks-ühele õppes, väikeklassides ja õpiabitundides osalevate õpilaste puhul. Uuringu tulemusel ilmnes, et osa õpilasi ei olnud teadlikud, miks nad teatud viisil õpivad ja kuidas see nende õppimist toetab. Seega tuleks õpilasi rohkem kaasata neid puudutavate õppekorralduslike otsuste tegemisse ning selgitada neile, miks teatud õppetöö korraldus on nende õppimisele ja arengule kasulik.

Tulemused näitavad, et Eestis tuleb jätkuvalt tegeleda positiivsete hoiakute kujundamisega kaasava hariduse suhtes. Negatiivsemad hoiakud kaasava hariduse rakendamise praktilise teostatavuse osas võivad olla tingitud tajutud ressursside puudusest (vastava ettevalmistusega inimesed ja füüsiline keskkond) nii rühma- kui klassiruumis, mida erinevad sihtrühmad korduvalt välja töid. Käesolevas uuringus leitud hoiakud on üsna sarnased eelmise, 2016. aasta uuringu tulemustega (Räis *et al.*, 2016), kus enamus sihtgrupe pooldasid mõtet, et õppijad peaksid saama õppida oma kodulähedases koolis, kuid sageli nähti parima võimalusena eriklasse. Juba siis toodi probleemina esile ressursside puudust. Kokkuvõtvalt võib öelda, et üldiselt ollakse nõus kaasava hariduse aluseks oleva ideega, kuid nähakse suuri puudujääke selle praktilises rakendamises.

4. Mis teguritega on seotud rühma, lasteaia, klassi ja kooli valik haridusliku erivajadusega õppijatele ning kuidas on need valikud seotud tema edasise käekäiguga haridusteel, tööelus ja/või sotsiaalhoolekande süsteemis?

Kaasava hariduse rakendamiseks lasteaias on võimalus õppida sobitusrühmades, kus erivajadusega ja -vajaduseta õppijad õpivad koos väiksemas rühmakoosseisus. Maakondade vahel esineb suuri erinevusi selles, kuivõrd sealsed erivajadustega lapsed õpivad sobitusrühmades. 2022/2023 õppeaastal õppis Tartu linnas kõige rohkem erivajadustega lapsi sobitusrühmades, samas kui Pärnu, Lääne ja Hiiu maakonnas ei olnud ühelgi lapsel märgitud õppimist sobitusrühmas. Erirühmades õpivad pigem poisid ja vene õppekeelega õppijad, samas kui sobitusrühmades õpivad pigem tüdrukud ja eesti õppekeelega õppijad. Ida-Viru maakonnas on kõige suurem erirühmades õppivate erivajadustega laste osakaal.

Kooli kontekstis näeme, et meelepuuetega, liikumispuude või intellektipuudega õpilased õpivad peamiselt erikoolis või tavakooli eriklassis. Märkimisväärne hulk spetsiifilise lugemis-, kirjutamis- või arvutamiskõhustega õpilasi õpib samuti kas tavakooli eriklassis või erikoolis. Piirkonniti on erinevusi selles, kui suur osakaal toe vajadusega õpilastest õpib erikoolis või tavakooli eriklassis.

Toe vajadusega õpilaste haridustee jätkumisel peale põhikoolist lahkumist näeme, et sellised õpilased jõuavad sagedamini kutseharidusse kui gümnaasiumisse. Kutseharidusse suunduvad mõnevõrra suuremas osakaalus need, kes on õppinud tavakooli eriklassides, kuid suhteliselt sarnases osakaalus ka need, kes on õppinud tavakooli tavaklassis või erikoolis. Gümnaasiumisse jõuavad toevajadusega õppijatest peamiselt üldise toe õppijad, kes on õppinud tavakooli tavaklassis. Edasi kõrgkooli jõuavad peamiselt üldise toe õppijad, kes on õppinud tavakooli tavaklassis, kuid nende osakaal on siiski oluliselt väiksem kui nendele sobitatud valimis.

Tööturu käekäigu analüüs näitas, et juba üldine tugi on seotud mõnevõrra sagedamini töövõime vähenemisega. Tõhustatud ja eritoe vajadus on üldisest toest veelgi sagedamini

seotud vähenenud töövõimega. Samuti jõuavad sotsiaalhoolekandesüsteemi tuge vajanud õpilased sagedamini kui tuge mitte vajanud õpilased. Toe vajadusega õpilaste sissetulek peale põhikoolist lahkumist on üldiselt mõnevõrra väiksem kui tuge mitte vajanud õppijatel.

5. Missuguseid meetmeid riigi või kohalikul tasandil tuleks muuta või lisada, et iga õppija saaks oma vajadustele vastavat kvaliteetset haridust ning vajaduse korral tuge elukohajärgses lasteaias/koolis ning millised riskid võivad takistada meetmete tulemuslikkuse saavutamist?

Centar 2016 (Räis et al., 2016) uurimus tõi välja mitmeid ettepanekuid kaasava hariduse paremaks rakendamiseks, millest enamik on rakendunud osaliselt või üldse mitte. Käesoleva uuringu põhjal sõnastasime järgmised ettepanekud, mida on põhjalikumalt avatud raporti 7. peatükis.

Ettepanek 1: Ühtlustada kaasavat haridust puudutavad arusaamad ja uuendada õigusakte. Eestis tuleb selgelt kokku leppida, mida kaasav haridus tähendab. Uuringust ilmneb, et kaasav haridus võib hõlmata nii tavaklassis, väikeklassis kui ka erikoolis õppimist. Vajalik on algtada dialoog erinevate osapoolte vahel, et kujundada ühtne arusaam kaasavast haridusest. Seejuures on oluline kokku leppida, et kaasava hariduse põhimõtteid tuleb rakendada kõigile lastele ja õpilastele, mitte ainult haridusliku erivajadusega lastele ja õpilastele.

Ettepanek 2: Kujundada süsteemselt kaasavat haridust toetavaid hoiakuid. Kuigi suhtumine kaasavasse haridusse on muutunud positiivsemaks, on endiselt vaja teadlikult tegeleda kaasava haridusega seotud hoiakute kujundamisega ühiskonnas. Jätkuvalt on oluline tegeleda koolijuhtide, õpetajate ja tugispetsialistide ning teiste koolis õpilasi toetavate inimeste hoiakute kujundamisega, eriti juhtumites, kus erivajadusi peetakse kasvatamatuses või kohandusi õppetöös tarbetuks lisakoormaks. Samuti ilmnes lapsevanemate hoiakute kujundamise vajadus.

Ettepanek 3: Töötada välja rahastusmudel, mis soodustaks kaasava hariduskorralduse rakendamist. Kaasava hariduse paremaks rakendamiseks on vajalik rahastuse suurendamine või olemasolevate ressursside (täiendav tööjõukulu ja tegevustoetus) paindlikum kasutamine, et toetada kõikide õpilaste koosõpet kaasavas klassiruumis. Praegune rahastus ei võimalda motiveeriva töötasu maksmist ega piisavalt tugipersonali, näiteks tugispetsialistide, abiõpetajate ja tugiisikute palkamist. Tuleks edasi uurida, millised hariduskorralduslikud praktikad toetaksid kõige paremini erinevate õppijate koosõpetamist kaasavas rühmas või klassis, et tagada kõigile kvaliteetne ja vajadustele vastav haridus.

Ettepanek 4: Kaasata lisapersonali haridusasutustesse ja haridusasutuse välisesse tugisüsteemi (hindamis- ja nõustamissüsteemi). Uuringu tulemustest selgus, et riikliku rahastuse suurendamine on vajalik, et võimaldada lisapersonali palkamist haridusasutustesse. Kuna kaasava hariduse rakendamise võimalikkuse peamiseks takistuseks on tugispetsialistide vähesus ja õpetajate valmisoleku puudulikkus, näeme ühe võimalusena erikoolide õpetajate ja tugispetsialistide töö ümberkujundamist selliselt, et sellest saaks senisest suuremat tuge ka lasteaedade ja tavakoolide õpetajad ja lapsed/õpilased.

Ettepanek 5: Vähendada toevajadusega õpilaste arvu rühmades/klassides ja kehtestada rühma/klassi täituvuse piirnormid suurendamisvõimaluseta ning arvestada toevajadusega õppijatega tööd täiendavalt õpetaja koormuses. Uuringus osalejad rõhutasid, et suure laste/õpilaste arvuga rühmad ja klassid ei sobi kaasava hariduse tõhusaks rakendamiseks. Koolikontekstis toodi välja, et klasside täituvuse ülemine piirnorm peaks olema seadusandlikult kindlalt määratud ilma võimaluseta seda hoolekogu nõusolekul suurendada. Uuritavate hinnangul aitaks väiksem laste arv rühmades ja klassides paremini toetada tuge vajavaid lapsi. Lisaks tuleb arvestada toevajadusega õppijatega tööd täiendavalt õpetaja koormuses, et tagada kõigile õpilastele piisav tähelepanu ja tugi.

Ettepanek 6: Toetada õpetajate omavahelist koostööd lasteaias/koolis ja võimaldada õpetajatele toetavaid teenuseid. Õpetajate hulgas on vajalik ühtse arusaama kujundamine nii õppimise eesmärkidest kui ka tõhusatest tegevustest tuge vajavate laste/õpilaste toetamisel. Koostöine lähenemine võimaldaks leida ka uusi ja efektiivsemaid viise nende arengu toetamiseks.

Ettepanek 7: Koolitada õpetajaid ja tugispetsialiste kaasava hariduse valdkonnas nii esma- kui ka jätkuõppes. Vajalik on koolitada ülikoolides piisavalt tugispetsialiste, eriti logopeede ja eripedagooge, et vastata lasteaedade ja koolide nõudlusele. Kaasava hariduse temaatika peaks olema õpetajakoolituse esmaõppes rohkem ja paremini kajastatud. Lisaks on oluline, et õpetajakoolituse ja tugispetsialistide koolitustes oleks rohkem ühistööd, et luua alus edasiseks tõhusaks koostööks. Kaasava hariduse täienduskoolitused peaksid pakkuma praktilisi soovitusi, sealhulgas tuge vajavate laste/õpilaste teistega ühes rühma- ja klassiruumis õpetamise kohta ja võimaldama kogemuste vahetamist, et õpetajad ja tugispetsialistid saaksid oma oskusi ja teadmisi pidevalt täiendada ja rakendada parimaid praktikaid.

Ettepanek 8: Suurendada koostööd erinevate sektorite vahel ja ühildada infosüsteemid.

Haridus-, sotsiaal- ja tervishoiuvaldkonna koostöö tuge vajava lapse ja tema pere toetamiseks pole piisavalt tõhus. Suur vastutus lasub lapsevanemal, kes peab haldama dokumentatsiooni ja koordineerima erinevate spetsialistide ning asutuste vahel liikumist. Selle koormuse vähendamiseks tuleks suurendada koostööd erinevate sektorite vahel ja ühildada infosüsteemid.

Ettepanek 9: Koostada üks riiklik õppekava. Vajalik oleks koostada ühtne põhikooli riiklik õppekava, mis ühendaks praeguse põhikooli riikliku õppekava ja põhikooli lihtsustatud riikliku õppekava. Selline õppekava võimaldaks õpetajatel koos tugimeeskonnaga paremini vastata iga õppija individuaalsetele vajadustele, luues ja kohandades individuaalseid õppekavasid.

Ettepanek 10: Teha tuge vajavatele õpilastele suunatud kvaliteetne õppevara kättesaadavaks. Kaasava hariduse tõhusamaks rakendamiseks on oluline riiklikult toetada erinevate õppematerjalide loomist, mis vähendaksid õpetajate ja tugispetsialistide koormust õppematerjalide kohandamisel. Kvaliteetsete, tuge vajavatele õpilastele suunatud õppematerjalide kättesaadavus aitaks tagada, et kõik õpilased saavad oma vajadustele vastava hariduse ning õpetajad saavad vähendada õppematerjalide loomise ja kohandamise koormust ja selle arvelt keskenduda enam õpilaste õpetamisele ja individuaalsele juhendamisele.

Ettepanek 11: Analüüsida Rajaleidja tegevusi ja teha ettepanekud tööprotsesside tõhustamiseks ja koostöö edendamiseks haridusasutustega. Uuringus osalenud sihtrühmad tõid esile mitmeid kitsaskohti Rajaleidja tegevuses. Samuti olid Rajaleidja esindajad kohati kriitilised koolide ja lasteaedade kui partnerite tegevuse suhtes. Tulemused viitavad ebakõladele tööprotsessides ja koostöös ning parendamisvajadustele. Vajalik on põhjalik analüüs Rajaleidja tegevuste kohta ning ettepanekute tegemine tööprotsesside tõhustamiseks.

Ettepanek 12: Suurendada tõenduspõhisust kaasavat haridust puudutavates poliitilistes otsustes. Kaasava haridusega seotud otsuste tegemisel võiks olla suurem roll riiklikul statistilisel ülevaatel valdkonna kohta, sealhulgas rahastuse, tulemuste analüüsi ja nende tulemuste ühiskonnas levitamise osas. Lisaks on vaja suurendada teaduspõhisust kaasava hariduse teemadega seonduvate otsuste tegemisel. Kaasava hariduse põhimõtete rakendumist tuleb järjepidevalt monitoorida ja selleks on vajalik sobiva metoodika väljatöötamine ning selle rakendamise integreerimine kitsamalt haridusasutuste ja laiemalt haridussüsteemi põhiprotsessidesse.

EXECUTIVE SUMMARY

Inclusive education is a guiding principle of Estonian education, which was formulated in the Basic School and Upper Secondary School Act in 2010. Five years after its introduction, a study was conducted (Räis et al., 2016) to map how inclusive education has been implemented, including the attitudes of different target groups towards it. As a result of the study, a number of suggestions were made for a more effective implementation of inclusive education. The aim of the current study is to provide a follow-up overview of the implementation of inclusive education in early childhood education and general education, including changes since 2015. We use various data and methodologies to provide as comprehensive a picture as possible. At the beginning of the report, we set out the research questions we sought to answer and the methods we used to do so (chapter 1). We go on to outline five criteria for the implementation of inclusive education (chapter 2): the concept of inclusive education and its compatibility with legislation; common perceptions of the importance of inclusive education; cultural and structural factors in the implementation of inclusive education; cooperation as a key factor for successful inclusion; and monitoring and evaluation of the effectiveness of inclusive education. Separately, we provide a literature-based overview of possible approaches for funding inclusive education (chapter 3). We then describe the legislation governing the implementation of inclusive education in Estonia and analyse what legislative changes have been made to it (chapter 4). We will also compare the situation in Estonia with other countries by describing the implementation of inclusive education in five European countries (Lithuania, Poland, Finland, Iceland, and Portugal) to see in which aspects they are similar or different from Estonia (chapter 5).

The empirical findings of this report (chapter 6) consist of two sections based on 1) an analysis of register data and 2) surveys and interviews with representatives of different target groups. The analysis of the register data provides an overview of the number of learners with support needs in Estonia, their learning arrangements and the support provided to them, as reported in the Estonian Education Information System (EHIS). Linking the EHIS data with other registers has made it possible to analyse not only the continuation of education beyond primary school but also the labour market outcomes of pupils who need additional support (work capacity, average income, receiving social welfare services).

The survey and interviews were based on the Centar 2016 survey (Räis et al., 2016), and the results of the analyses were compared where possible. The difference between the two studies is, however, that in the present study, in addition to basic education, target groups related to early childhood education and general secondary education were included. While in the previous study, information from parents was collected only through interviews, this study also collected data from them with a questionnaire. In addition, we interviewed students. Therefore, the methodologies of the two studies are not always comparable.

The results of the questionnaire and interviews will show how inclusive education has been implemented according to the different parties involved, what the attitudes of the survey participants are, and what obstacles and possible solutions are seen to reach a more successful implementation of inclusive education.

Thus, the research here consisted of different parts: a literature review, a document analysis, an analysis of register data, surveys and interviews. Finally, the results of all the study steps were synthesised, and conclusions and policy recommendations were drawn. The main findings and recommendations of the study are set out below (for a more detailed overview, see chapters 6 and 7 of the report).

1. How has inclusive education been implemented in early childhood education and general education in Estonia?

Based on EHIS data, we can see that the number of children and pupils with special educational needs in early childhood education and lower secondary education has increased in the years under review (2015/2016-2022/2023 academic years). The higher number and share of learners with special educational needs in the school year 2022/2023 is largely due to the inclusion of Ukrainian refugees who are identified as learners with special educational needs. The number and share of students with special educational needs (students who receive enhanced or special support) among all students has increased from 5.9% in 2018 to 8.3% in 2022. By type of support, the most notable increase in basic education is the indication of a need for enhanced support. The survey results showed that there is overwhelming disagreement that the inclusion of learners with enhanced support and special support needs has been optimal in Estonia. However, when comparing the responses of different target groups, large differences emerged. Lack of resources was highlighted by different target groups as a major barrier to inclusion. In addition to financial resources, the lack of support specialists, especially in rural areas, was also highlighted. Speech therapists and special needs teachers were rated as the most available support specialists in kindergartens. The work of in-house support specialists was rated higher than that of external specialists. In schools, social pedagogues and special education teachers were rated as the most accessible. In special schools, the availability of support for pupils and teachers was rated higher than in general education schools. Satisfaction with the work of the national educational counselling system specialists (Rajaleidja) was rated relatively low by staff in kindergartens and schools.

It is expected that the national educational counselling system specialists will provide more and better advice to teachers and base their decisions more on direct evidence, including observations and evaluations carried out in the educational institution.

All target groups stressed the need to prepare enough support specialists in universities to cover the needs of kindergartens and schools. In particular, the need for speech therapists and special needs teachers was highlighted. It was also felt that much more attention should be paid to inclusive education in initial teacher preparation and that there should be sufficient opportunities for teachers and support specialists to work together during their studies. In addition, the need for professional development of educational leaders and teachers in the area of inclusive education was highlighted. In-service training so far has, according to respondents, been rather modest in addressing how to teach different learners in inclusive settings.

2. How does the situation of inclusive education in Estonia compare with trends in countries with similar cultural backgrounds and levels of development?

At the beginning of the 1990s, Lithuania, Poland, Finland, Iceland, Portugal and Estonia started to pay more attention to the rights of learners with special needs in education, especially at the legislative level. Although legislative changes have been made, they have not always ensured a meaningful implementation of inclusive education principles in these countries. In almost all of these countries, the need for changes in education policy and developing a more inclusive education system has re-emerged. In general, all the observed countries follow a single national curriculum, which is adapted to the needs of learners, with the exception of learners with special needs, who require a specially adapted programme of developmental areas. Estonia stands out in having two national curricula for basic education: the national curriculum for basic schools and the simplified national curriculum for basic schools. The curricular arrangements for pupils with special needs in Estonia are most similar to those in Finland, where segregated teaching is largely applied. The TALIS survey (OECD, 2019) showed that nearly half of teachers in Estonia and Lithuania had participated in professional development

activities aimed at teaching learners with special needs in the past year, while in Portugal, Iceland and Finland around a third had done so.

3. What are the attitudes and satisfaction of different target groups towards inclusive education and how have they changed compared to 2016?

Regarding the attitudes of the different target groups towards inclusive education, it can firstly be pointed out that attitudes towards the principle of inclusive education (vision of inclusive education) are rather positive. In turn, the attitudes of kindergarten staff towards the principles of inclusive education are somewhat more favourable than those of school staff. At the same time, there are also very negative attitudes towards inclusive education among both kindergarten and school staff. Among parents, kindergarten parents are more supportive of inclusive education than school parents. Parents of children with special needs rate the benefits of inclusive education higher in the kindergarten context and the risks of inclusive education lower in the school context compared to other parents.

Interviews with students showed that there is a need for a more systematic approach to fostering a sense of belonging (having friends, feeling safe in class, feeling part of a class community, etc.). Particular attention should be paid to supporting a sense of belonging and friendships for pupils participating in one-to-one lessons, small classes and having study assistance. The survey showed that some students were not aware of why they learn in a particular way and how this supports their learning. Therefore, pupils should be more involved in the decisions about the learning arrangements that affect them, and should be explained why certain learning arrangements are beneficial to their learning and development.

The results show that Estonia needs to continue to develop positive attitudes towards inclusive education. Attitudes about the practical feasibility of implementing inclusive education are a function of whether the necessary resources (trained people and physical environment) are in place. The attitudes found in the present study are quite similar to the results of the previous study in 2016 (Räis et al., 2016), where the majority of the target groups were in favour of the idea that learners should be able to study in their home school, but often saw special classes as the best option. Even then, lack of resources was highlighted as a problem. In summary, there is general agreement with the idea of inclusive education, but major shortcomings in its practical implementation.

4. What are the factors associated with the choice of group, kindergarten, class and school for learners with special educational needs and how are these choices related to their future educational, employment and/or social welfare outcomes?

Inclusive education in kindergartens can be implemented through the use of integration groups, where learners with and without special needs learn together in smaller groups. In the 2022/2023 school year, the city of Tartu had the highest number of children with special needs in integration groups, while the counties of Pärnu, Lääne and Hiiu did not have any children in integration groups. Boys and learners of Russian are more likely to be in special needs groups, while girls and learners of Estonian are more likely to be in integration groups. Ida-Viru County has the highest proportion of children with special needs in special groups.

In the school context, we see that pupils with sensory impairments, mobility impairments or intellectual disabilities are mainly enrolled in special schools or special classes in general education schools. A significant number of pupils with specific reading, writing or numeracy difficulties also attend either a special class in general education school or a special school. There are regional differences in the proportion of pupils with special needs in special schools or special classes in general education school.

In the case of pupils with support needs who continue their education after leaving basic school, we see that pupils with general, enhanced and specific support needs are more likely to

enter vocational education than upper secondary education. Slightly higher proportions of those who have been in special classes in general education schools, but relatively similar proportions of those who have been in regular classes or special classes in general education schools, enter vocational education. Among those with support needs, general support learners who have been in regular classes are the most likely to go on to upper secondary school. Further on, general support learners who have attended a regular class in a general education school are the main group of learners with support who go on to tertiary education, but their share is still significantly lower than in the matched sample.

The labour market performance analysis showed that already general support is somewhat more often associated with reduced employability. The need for intensified and specific support is even more often associated with reduced work capacity than general support. Similarly, learners needing support at school are more likely to be referred to the social welfare system than learners not needing support. The income of learners with additional support needs is generally somewhat lower than that of learners without support.

5. What measures at the national or local level should be changed or added to ensure that every learner receives a quality education that meets his/her needs and, where appropriate, support in the kindergarten/school of his/her place of residence, and what risks might prevent these measures from being effective?

The Centar 2016 (Räis et al., 2016) study identified a number of recommendations for better implementation of inclusive education, most of which have been partially or not at all implemented. On the basis of this study, we formulated the following recommendations, which are further discussed in Chapter 7 of the report.

Recommendation 1: Unify understanding of inclusive education and update legislation on inclusive education. There is a need for a clear understanding of what inclusive education means in Estonia. The study shows that inclusive education can include learning in general education classrooms, special classrooms in general education schools and special schools. Dialogue between the different actors is needed to develop a common understanding of inclusive education. In this context, it is important to agree that the principles of inclusive education must be applied to all children and pupils, not just those with special educational needs.

Recommendation 2: Systematically develop attitudes supportive of inclusive education. Although attitudes towards inclusive education have become more positive, there is still a need to consciously address the attitudes towards inclusive education in society. It is still important to address the attitudinal change of school leaders, teachers and support professionals and other people who support learners, especially in cases where special needs are perceived as uneducable or where adaptations to learning are seen as an unnecessary additional burden. The need to develop parents' attitudes also emerged.

Recommendation 3: Develop a funding model to facilitate the implementation of inclusive education. Increased funding is necessary to better implement inclusive education. The current funding does not allow for motivational salaries or for the recruitment of sufficient support staff, such as support specialists and assistant teachers. Further research should be carried out into which educational practices would best support the teaching of diverse learners in inclusive settings to ensure a quality education for all that meets their needs.

Recommendation 4: Involve additional staff in educational institutions and in the external support system (assessment and counselling system). The results of the study showed that an increase in public funding is necessary to allow for the recruitment of additional staff in educational institutions. As a key obstacle to the feasibility of implementing inclusive education is the lack of support specialists and the lack of preparedness of teachers, one option

is to redesign the work of teachers and support specialists in special schools so that they also provide greater support to teachers and children/students in kindergartens and general schools.

Recommendation 5: Reduce the number of learners with support needs in groups/classes, set limits on group/class occupancy without the possibility of increase, and include pupils with support needs in the additional teacher workload. Survey participants stressed that groups/classes with a large number of children/students are not suitable for the effective implementation of inclusive education. In the school context, it was pointed out that the upper limit for class sizes should be fixed by law without the possibility of increasing it with the agreement of the Board of Governors. According to respondents, a smaller number of children in groups and classes would better support children in need of support. Moreover, additional teacher workloads related to learners with support needs should be taken into account to ensure that all learners receive adequate attention and support.

Recommendation 6: Encourage collaboration between teachers in the kindergarten/school and provide support services for teachers. There is a need for teachers to develop a common understanding of both the aims of learning and effective practices in supporting children/students in need of support. Encourage collaboration and support teachers to work together to provide support services and support for kindergarten/preschool teachers. A collaborative approach would also enable them to find new and more effective ways to support learners' development.

Recommendation 7: Prepare teachers and support specialists in inclusive education, both in pre-service and in-service training. There is a need to train sufficient numbers of support specialists in universities, particularly speech therapists and special needs teachers, to meet the demand from kindergartens and schools. Inclusive education should also be more and better reflected in initial teacher training. In addition, it is important that there is more joint work between teacher training and training of support specialists in order to lay the foundations for further effective collaborations. In-service training in the area of inclusive education should provide practical recommendations, cover how to teach children/students with special needs in inclusive settings and support the exchange of experiences so that teachers and support specialists can continuously update their skills and knowledge and implement best practices.

Recommendation 8: Increase cooperation between different sectors and integrate information systems. Cooperation between the education, social and health sectors to support children in need and their families is not effective enough. A major responsibility lies with the parent, who has to manage documentation and coordinate the flow between different professionals and agencies. To reduce this burden, cooperation between different sectors should be increased and information systems integrated.

Recommendation 9: Develop a single national curriculum. There is a need for a single national curriculum for basic education, combining the current national curriculum for basic education and the simplified national curriculum for basic education. Such a curriculum would allow teachers, together with the support team, to better respond to the individual needs of each learner by creating and adapting personalised curricula.

Recommendation 10: Make quality learning resources available for pupils in need of support. In order to implement inclusive education more effectively, it is important to provide public support for the creation of a range of learning materials that would reduce the burden on teachers and support specialists in adapting learning materials. The availability of quality teaching materials for pupils with support needs would help to ensure that all pupils receive an education that meets their needs and that teachers can reduce the burden of creating and adapting teaching materials to focus more on teaching and individualised guidance.

Recommendation 11: Analyse the activities of the national educational counselling system specialists (Rajaleidja) and make proposals to streamline working processes and

promote cooperation with educational institutions. The target groups that participated in the survey highlighted a number of bottlenecks in the activities of the Rajaleida. The representatives of Rajaleidja were also sometimes critical of kindergartens and schools as their partners. The results point to inconsistencies in working processes and cooperation and to the need for improvement. An in-depth analysis of Rajaleidja's activities and proposals for improving working processes are needed.

Recommendation 12: Increase the evidence base for policy decisions on inclusive education. National statistical overviews of the field, including funding, analysis of results and dissemination of results to society, could play a greater role in inclusive education decision-making. In addition, there is a need to increase the evidence base in decision-making on inclusive education issues. The implementation of the principles of inclusive education needs to be monitored on a continuous basis by developing appropriate methodologies and integrating their implementation into the mainstream processes of educational institutions and the wider education system.

SISSEJUHATUS

Kaasava hariduse tähenduslik ja tõhus rakendamine on viimastel aastakümnetel olnud oluline nii rahvusvaheliselt kui ka Eestis. Kaasava hariduse eesmärgiks on tagada kõikidele võrdne õigus haridusele ja sotsiaalsele kaasatusele, laiemalt on fookuses püüdlus sotsiaalselt kaasavamate ja sidusamate ühiskondade loomiseks. Kaasava hariduse ja kaasavate haridussüsteemide arendamisel on esmatähtis omada ühist ja selget arusaama sellest, mida kaasav hariduskorraldus tegelikult tähendab (vt nt Häidkind & Oras, 2016; Kivirand *et al.*, 2020). Seega on oluline erinevates haridusega seotud sihtgruppides teada tähendusliku kaasava hariduse kriteeriume ning seda, mil viisil on tähenduslik kaasav haridus Eesti haridusasutustes rakendunud.

Kuna kaasava hariduse rakendamine sõltub valdkonda reguleerivast seadusandlusest, on oluline ka seadusandlusest tulenev võimalik mõju kaasava hariduse rakendamisele. Eestis sätestati kaasava hariduse põhimõtte põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses (edaspidi PGS) 2010. aastal (PGS, 2010). Aastal 2018 tehti nimetatud seaduses olulisi muudatusi, sh seoses kaasava hariduskorraldusega. Kui 2010. aasta PGS-is toodi kaasava põhimõtte selgitusena selgelt välja, et haridusliku erivajadusega õpilane õpib üldjuhul elukohajärgse kooli tavaklassis, siis 2018. aasta PGS-i muudatustes rõhutatakse jätkuvalt kaasava hariduse põhimõtte olulisust, aga kaasava hariduse mõistes on jäetud erinevaid rakendamise tõlgendamise võimalusi. Haridus- ja Teadusministeeriumi kodulehel selgitatakse (Toe vajadusega õpilased..., 2024, § 3): “Õppekorralduses tähendab kaasava hariduse põhimõtte järgimine seda, et õpilase elukohajärgses haridusasutuses arvestatakse õppurite individuaalsete akadeemiliste ja sotsiaalsete võimete ja vajadustega ning tagatakse vajalike tugisüsteemide kättesaadavus”. Lisaks kaasava hariduse mõiste selgitusele muudeti PGS-is ka haridusliku erivajadusega õpilase määratlust. Kui 2010. aasta PGS-is defineeriti haridusliku erivajadusega õpilast laia spektrina, st kõiki õpilasi, kellele on vaja teha kohandusi kogu klassiga tehtavas töös või rakendada täiendavaid tugiteenuseid määratleti erivajadustega õpilasteks, siis 2018. aasta seadusemuudatustes mõiste määratlus kitsenes vaid neile õpilastele, kellele on koolivälise nõustamismeeskonna otsusega soovitatud rakendada tõhustatud või erituge (PGS, 2018). Eelnevalt kirjeldatu tulemusena on toimunud muudatused nii selles, keda erivajadusega õpilaseks silmas peetakse kui ka toetusmeetmetes ning nende rakendamise tingimustes.

Sellest, kus õpivad Eestis toe vajadusega, sh hariduslike erivajadusega õppijad (kas kaasavas klassis/rühmas, eriklassis/rühmas vm), võimaldab ülevaate saada Eesti Hariduse Infosüsteem (EHIS). Lisaks annab ülevaate kaasava hariduse rakendumisest Eestis 2016. aastal rakendusuuringu keskuse Centar loodud raport “Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus” (Räis *et al.*, 2016), mille tulemuste alusel koostati soovitusel kaasava hariduskorralduse arendamiseks. Viimasest on möödunud aga rohkem kui viis aastat ning sealt edasi on hariduse rakendamise soodustamiseks tehtud erinevaid tegevusi. Näiteks on Tartu ja Tallinna Ülikoolis välja arendatud kaasava hariduse täienduskoolitusprogramm koolide meeskondadele ja kaasava hariduse magistriõppekava. Riiklikult on muutunud tõhustatud ja erituge vajavate õppijate õppekorralduse rahastamise alused. Lisaks on riik suunanud olulises mahus rahalisi ressursse kaasava hariduse valdkonna toetamiseks (Toe vajadusega õpilased..., 2024). Edasiste tegevuste kavandamiseks on oluline analüüsida kaasava hariduse rakendumise hetkeolukorda Eestis ja Centar 2016. uuringu (Räis *et al.*, 2016) soovitude rakendumist ning vastavalt siinse uuringu tulemustele seada tõenduspõhiselt uued sihid kaasava hariduse tähenduslikuks rakendamiseks.

1. UURINGU TAUST

1.1. Uuringu eesmärk ja uurimisküsimused

Käesoleva uuringu eesmärgiks on selgitada välja, kuidas on Eestis rakendunud kaasav hariduskorraldus ning milliseid meetmeid tuleks kavandada kaasava hariduskorralduse edasiseks toetamiseks ja arendamiseks.

Eesmärgi täitmiseks on püstitatud järgmised uurimisküsimused koos täpsustavate küsimustega.

1. Kuidas on Eesti alushariduses ja üldhariduses rakendunud kaasav hariduskorraldus?

- 1.1. Millised on tähendusliku kaasava hariduse kriteeriumid teaduskirjanduse põhjal?
- 1.2. Kuidas on välja toodud tähendusliku kaasava hariduse kriteeriumid Eestis rakendunud?
- 1.3. Millised muudatused seoses kaasava hariduskorraldusega (sh rahastamisega) on tehtud Eesti seadusandluses vahemikus 2010–2022?
- 1.4. Kuidas Eesti seadusandluses tehtud muudatused ajavahemikus 2010–2022 õppekorralduses ja -rahastuses toetavad kaasava hariduse rakendamist?
- 1.5. Milline on hetkeolukord kaasava hariduse rakendamisel Eestis tuginedes statistikale? Täpsemalt, milline on toe vajadusega õppijate hulk ja jaotus ning kuidas on nad haridussüsteemis toetatud (sh kuidas jaotuvad toe liigiti). Kuidas on see muutunud põhihariduses võrreldes 2016. aastaga, mil tehti eelmine sarnane ülevaade?
- 1.6. Kuidas on erineva toe vajadusega õppijad (koolis) ja eakaaslastest eristuvad lapsed (koolieelses lasteasutuses) haridussüsteemis toetatud erinevate osapoolte hinnangutele ja arvamustele tuginedes?
- 1.7. Mis soodustab/takistab Eestis kaasava hariduse rakendamist erinevate sihtgruppide (haridusasutuste pidajad, haridusasutuste juhid, õpetajad, abiõpetajad/assistendid/õpetaja abid, tugiisikud, tugispetsialistid (sh Rajaleidja spetsialistid), hariduslike erivajaduste koordinaatorid (HEVKO-d), õpilased, lapsevanemad; ülikoolide õppejõud) arvates?
- 1.8. Kuivõrd toetab haridusasutuse siseste ja -väliste tugiteenuste süsteem (tugispetsialistid (sh Rajaleidja spetsialistid); abiõpetajad/assistendid/õpetaja abid; tugiisikud; HEVKO-d) tuge vajavat õppijat ja millised on erinevate sihtrühmade poolt tajutud kitsaskohad ning ettepanekud süsteemi arendamiseks?
- 1.9. Kuidas on ülikoolid toetanud kaasava hariduse rakendamist lasteaedades ja koolides? Milline on õpetajate, tugispetsialistide ja haridusasutuste juhtide ettevalmistus kaasava hariduse valdkonnas?
- 1.10. Kuidas tajuvad õpetajad, tugispetsialistid ja haridusasutuste juhid kaasava hariduse teemaliste täiendkoolituste/õppe tõhusust?

Esimese uurimisküsimuse alaküsimustele vastatakse raporti erinevates peatükkides. Alaküsimusele 1.1. vastatakse raporti 2. peatükis. Alaküsimustele 1.3. ja 1.4. vastatakse raporti 4. peatükis. Rahastusega seotud küsimusele vastatakse ka peatükis 3. Alaküsimusele 1.5. vastatakse raporti peatükis 6.1. Alaküsimustele 1.2., 1.6., 1.7., 1.8., 1.9. ja 1.10. vastatakse raporti peatükis 6.3.

2. Milline on Eesti kaasava hariduskorralduse olukord võrdluses Eestile sarnase kultuuritausta ja arengutasemega riikide vastavate arengutrendidega?

- 2.1. Milline on kaasava hariduse rakendamise olukord viies Eestile sarnase kultuuritausta ja arengutasemega riigis?
- 2.2. Kuidas on valitud riigid panustanud kaasavasse hariduskorraldusse?

Teise uurimisküsimuse alaküsimustele vastatakse raporti 5. peatükis.

3. Millised on erinevate sihtrühmade hoiakud ning rahulolu seoses kaasava hariduskorraldusega ning kuidas on need muutunud võrreldes 2016. aastaga?

- 3.1. Kuidas tajuvad kaasava hariduse rakendumist õpilased (sh HEV) ja nende laste vanemad (koolieelsetes lasteasutustes ja koolides)?
- 3.2. Millised on teiste seotud sihtrühmade (haridusasutuste pidajad, haridusasutuste juhid, õpetajad, abiõpetajad/assistendid/õpetaja abid, tugiisikud, tugispetsialistid (sh Rajaleidja spetsialistid), HEVKO-d) hoiakud ja rahulolu seoses kaasava hariduse rakendamisega koolis ja lasteaias?
- 3.3. Millised on erinevate sihtgruppide hoiakud ja rahulolu seoses kaasava hariduskorraldusega võrrelduna Centar 2016 (Räis *et al.*, 2016) uuringuga?

Kolmanda uurimisküsimuse esimesele ja teisele alaküsimusele vastakse peatükis 6.3. ja viimasele alaküsimusele raporti järelduste peatükis 7.

4. Mis teguritega on seotud rühma, lasteaia, klassi ja kooli valik haridusliku erivajadusega õppijatele ning kuidas on need valikud seotud tema edasise käekäiguga haridusteel, tööelus ja/või sotsiaalhoolekande süsteemis?

- 4.1. Milliste teguritega (nt õppekeel, geograafiline piirkond, erivajaduse tüüp jm) on seotud rühma/klassi/lasteaia/kooli valik haridusliku erivajadusega õppijale?
- 4.2. Kus jätkavad haridusliku erivajadusega õppijad (sõltuvalt rakendatud hariduskorraldusest) oma haridusteed peale põhihariduse omandamist võrrelduna mitte õppijatega, kellel ei ole hariduslikku erivajadust (sh üldtuge vajavad õppijad)? Kuidas on see seotud sellega, milliseid tugimeetmeid on neile õppe jooksul rakendatud?
- 4.3. Kuidas on toetatud üleminekut ühelt haridustasemelt teisele, sh kuidas on rakendunud lisa-aasta?
- 4.4. Milline on endiste haridusliku erivajadusega õpilaste käekäik (sõltuvalt rakendatud hariduskorraldusest) tööturul võrreldes teiste õpilastega (sh mil määral ollakse tööturul kaasatud, milline on keskmine palk)?
- 4.5. Milline osa haridusliku erivajadusega õpilastest jõuab sotsiaalhoolekandesüsteemi ja millised tegurid on sellega seotud?

Neljanda uurimisküsimuse alaküsimustele vastatakse peatükis 6.2.

5. Missuguseid meetmeid riigi või kohalikul tasandil tuleks muuta või lisada, et iga õppija saaks oma vajadustele vastavat kvaliteetset haridust ning vajaduse korral tuge elukohajärgses lasteaias/koolis ning missugused on olulised piirkondlikud vm eripärad, mida tuleks edasiste poliitikameetmete kavandamisel arvestada?

- 5.1. Kuidas on rakendunud Centar 2016. aasta uuringus (Räis *et al.*, 2016) tehtud soovitused?
- 5.2. Millised on uuringu tulemustele tuginevalt kaasava hariduse rakendumise kitsaskohad ja ettepanekud kaasava hariduse tähenduslikuks rakendamiseks (sh toe võimaldamiseks) sõltuvalt piirkondlikest ja omavalitsuse eripäradest?

Viiendale uurimisküsimuse alaküsimustele vastatakse peatükis 6.3.

6. Millised riskid võivad takistada meetmete tulemuslikkuse saavutamist?

- 6.1. Millised on olulisemad riskid kaasava hariduse tähenduslikul rakendamisel ja kuidas neid maandada?

Kuuendale uurimisküsimusele vastatakse raporti järelduste peatükis 7.

1.2. Ülevaade uurimuse metoodikast

Uurimisküsimustele vastamiseks kombineeriti järgnevaid kvalitatiivseid ja kvantitatiivseid uurimismeetodeid:

- 1) **Kirjanduse analüüs.** Analüüsiti teaduskirjandust, aruandeid (nt TALIS raportit (OECD, 2020), Centar eelmise kaasava hariduse teemalise uuringu raporteid (Räis *et al.*, 2016)) ja ülevaateid erinevate riikide haridussüsteemide kohta (Eurydice, *s.a.*, European Agency..., *s.a.*), et tuua välja tähendusliku kaasamise kriteeriumid ning anda ülevaade kaasava hariduse rakendamisest teistes riikides.
- 2) **Dokumendianalüüs.** Selgitati välja, millised muutused on toimunud kaasavat õppekorraldust reguleerivates seadustes.
- 3) **Eesti hariduse infosüsteemi (EHIS) andmete analüüs.** Koostati ülevaade HEV õppijatest ja rakendatud toetusmeetmetest EHIS andmete põhjal.
- 4) **EHISe andmete sidumine teiste registriandmetega** (nt Sotsiaalteenuste ja -toetuste andmeregister (STAR), tulu- ja sotsiaalmaksu deklaratsioon (TSD)). Analüüsiti HEV õppijate edasisist haridusteed, käekäiku tööturul ning jõudmist sotsiaalhoolekandesüsteemi võrrelduna toevajaduseta õppuritega.
- 5) **Kvantitatiivne andmekogumine.** Lähtuvalt uurimisküsimustest, kirjanduse ülevaatest ja Centar 2016. aasta uuringus (Räis *et al.*, 2016) kasutatud küsimustikust loodi uued küsimustikud, millega koguti erinevatelt sihtrühmadelt infot nende hinnangute kohta kaasava hariduse rakendatusest, hoiakutest ja rahulolust seoses kaasava haridusega.
- 6) **Kvalitatiivne andmekogumine.** Individuaal- ja fookusgrupi intervjuudega ning küsimustiku avatud küsimuste vastustega koguti erinevatelt sihtrühmadelt andmeid kaasava hariduse rakendamise ja rakendamise kogemuste ja ettepanekute kohta, sh kaasava hariduse õpetamise kohta ülikoolides.

Tabelis 1 on kokkuvõtlikult näidatud, milliseid uurimismetoodikaid kasutati uurimisküsimustele vastamiseks.

Tabel 1. Uurimisküsimustele vastamiseks kasutatavad metoodikad

Uurimisküsimus	Metoodika
1. Kuidas on Eesti alushariduses ja üldhariduses rakendunud kaasav hariduskorraldus?	teaduskirjanduse analüüs, dokumendianalüüs, küsitlus, intervjuud, EHIS andmete analüüs
2. Milline on Eesti kaasava hariduskorralduse olukord võrdluses Eestile sarnase kultuuritausta ja arengutasemega riikide vastavate arengutrendidega?	teaduskirjanduse analüüs, dokumendianalüüs (EEKHA, TALIS, Eurydice)
3. Millised on erinevate sihtrühmade hoiakud ning rahulolu seoses kaasava hariduskorraldusega ning kuidas on need muutunud võrreldes 2016. aastaga?	küsitlus, intervjuud, dokumendianalüüs

4. Mis teguritega on seotud rühma, lasteaia, klassi ja kooli valik haridusliku erivajadusega õppijatele ning kuidas on need valikud seotud nende edasise käekäiguga haridusteel, töölus ja/või sotsiaalhoolekande süsteemis?	Seostatud andmete analüüs järgnevatest registritest: • Eesti Hariduse Infosüsteem (EHIS) • Tulu- ja sotsiaalmaksu, kohustusliku kogumispensioni makse ja töötus-kindlustusmakse deklaratsioon (TSD) • Sotsiaalteenuste ja toetuste andme-register (STAR) • Töötukassa Töövõime hindamise ja töövõimetoetuse andmekogu
5. Missuguseid meetmeid riigi või kohalikul tasandil tuleks muuta või lisada, et iga õppija saaks oma vajadustele vastavat kvaliteetset haridust ning vajaduse korral tuge elukohajärgses lasteaias/koolis ning missugused on olulised piirkondlikud vm eripärad, mida tuleks edasiste poliitikameetmete kavandamisel arvestada?	küsitlus, intervjuud, uuringutulemuste (uurimisküsimused 1–4) süntees
6. Millised riskid võivad takistada meetmete tulemuslikkuse saavutamist?	küsitlus, intervjuud, uuringutulemuste (uurimisküsimused 1–4) süntees

Valdkonna tundlikkuse tõttu on oluline uuringus uurimisalustena osalevate inimeste tervise, inimväärikuse, identiteedi, isikupuutumatus ja teiste põhiõiguste ja vabaduste kaitse. Uuringu planeerimisel ja läbiviimisel lähtusime heast teadustavast (Hea Teadustava, 2023). Registriandmete sidumiseks koostasime koostöös HTM-iga andmekaitsealise mõjuhinna ning taotlesime luba Andmekaitse Inspeksioonilt (otsus nr 2.2.-1/23/22-10) ja Tartu Ülikooli Inimuurigute eetika komiteelt (otsus nr 383/T-8).

Kasutatud kirjandus

- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (s.a.). <https://www.european-agency.org/>
- Eurydice. (s.a.). <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/>
- Häidkind, P., & Oras, K. (2016). The notion of inclusive education and challenges for the teacher in kindergartens and the first stage of school. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 4(2), 60–88.
- Kivirand, T., Leijen, Ä., Lepp, L., & Malva, L. (2020). The meaning of inclusive education and factors for effective implementation in the Estonian context: a view of specialists who train or advise teachers. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 8(1), 48–71.
- OECD (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Põhikooli riiklik õppekava (2010). Riigi Teataja I 2010 <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>
- Räis, M.-L., Kallaste, M., & Sandre, S.-L. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Lõppraport*. <https://centar.ee/uus/wp-content/uploads/2017/01/Pohiraport-final.pdf>
- Toe vajadusega õpilased: õppekorraldus ja tugiteenused (2024) <https://www.hm.ee/uldharidus-ja-noored/alus-pohi-ja-keskharidus/toe-vajadusega-opilased-oppekorraldus-ja-tugiteenused>

2. TÄHENDUSLIKU KAASAVA HARIDUSE KRITEERIUMID

Siinne peatükk keskeneb esimesele uurimisküsimusele, täpsemalt toome välja: **1.1. Millised on tähendusliku kaasava hariduse kriteeriumid teaduskirjanduse põhjal?**

Kaasav haridus ja selle tähenduslik rakendamine on olnud viimastel aastakümnetel väga aktuaalne teema nii rahvusvaheliselt kui ka Eestis. Olenemata püüdlustest on kaasava hariduse rakendamine osutunud keeruliseks paljudes maades, sest see ei eelda ainult erivajadustega õppijate paigutamist nn tavakooli või -lasteaeda, vaid on oluliselt keerulisem ja mitmetahulisem protsess (Mitchell, 2015). Arcidiacono ja Baucal (2020) tõstavad esile, et kaasava hariduse rakendamine eeldab põhjalikke muutusi nii mõtteviisis kui ka hariduskorralduses. Kuna tähenduslik kaasamine on kogu haridusasutust ja -süsteemi hõlmav kompleksne ja mitmetahuline sotsiokultuuriline pikaajaline protsess, mitte muutumatu nähtus, siis see eeldab konkreetsete strateegiliste tegevuste planeerimist nii organisatsiooni kui ka riigi tasandil (Mitchell, 2015; Schuelka, 2018; Schuelka & Ensig, 2020; United Nations, 2016). Käesolevas peatükis antakse teaduskirjanduse põhjal ülevaade olulisematest teguritest, mis omavad võtmetähtsust kaasava haridussüsteemi kujundamisel. Esmalt on siinjuures oluline, et kõikide võtmetegurite praktikasse rakendamisse peavad võrdselt panustama nii riik, kohalikud omavalitsused kui ka haridusasutused. Teisalt, samad põhimõtted ja seadusandlik raamistik peavad olema sidusalt sarnased kõikidel haridustasemetel. Alljärgnevalt esitatakse ja avatakse järgmised tähendusliku kaasava hariduse kriteeriumid:

- 1) kaasava hariduse mõiste ja selle kooskõla õigusaktidega;
- 2) ühised arusaamad kaasava hariduse olulisusest;
- 3) kultuurilised ja struktuursed tegurid kaasava hariduse rakendamisel;
- 4) koostöö kui eduka kaasamise võtmetegur;
- 5) kaasava hariduse tõhususe monitoorimine ja hindamine.

2.1. Kaasava hariduse mõiste ja selle kooskõla õigusaktidega

Ainscow ja Sandill (2010) rõhutavad, et ühine arusaam kaasava hariduse tähendusest on esmaseks eeltingimuseks, et tagada kõikide õppijate akadeemiline ja sotsiaalne kaasatus. Paljudes uuringutes rõhutatakse, et esmaseks takistuseks kaasava hariduse rakendamisel on sageli ühise arusaama puudumine selle tähendusest (Cameron, 2017; Ramberg & Watkins, 2020; Schuelka, 2018). Ühe põhjusena võib siinkohal välja tuua, et erinevates uuringutes ja rahvusvahelistes dokumentides on kaasava hariduse mõistet defineeritud erineval viisil (Schuelka, 2018). See on viinud olukorrani, kus arusaamad kaasava hariduse tähendusest võivad riigiti olla erinevad ja erineva isegi riigisisestelt erinevate sihtrühmade lõikes (Haug, 2017; Van Mieghem *et al.*, 2018). Ka Eestis läbiviidud uuringud tõendavad, et kaasava hariduse tähendust mõistetakse erinevalt õpetajate ja koolijuhtide seas ning isegi kooli nõustavate ja õpetajakoolitust läbiviivate spetsialistide seas (Häidkind & Oras, 2016; Kivirand *et al.*, 2020). Olulise tunnuseks rõhutatakse võimetekohase ja kvaliteetse hariduse kättesaadavust kõikidele õppijatele, kuid rakenduslikku poolt mõistetakse erinevalt. Täpsemalt, kaasava hariduse tähendust on mõistetud nii kõikide õppijate koosõppena tavakooli tavaklassis, õppena tavakooli eriklassis kui ka õppena erikoolis (Kivirand *et al.*, 2020). Black-Hawkins ja Florian (2021) tõstavad esile, et haridussüsteemid ja -asutused, kus püütakse luua tingimusi erivajadustega õppijate õppeks nn tavaharidusasutuste tingimustes, moodustades seal eriklasse või -rühmi, peavad end olevat kooskõlas kaasava hariduse põhimõtetega. Centari 2016. aastal läbiviidud uuring näitab sama tendentsi ka Eestis (Räis *et al.*, 2016).

Kaasava hariduse mõiste kasutuselevõtul peale Salamanca 1994. aasta deklaratsiooni rõhutati eeskätt kõikide õppijate, sh puuetega õppijate koosõppimise võimaldamist tavakoolides, eesmärgiga vähendada diskrimineerimist ja luua võrdsed võimalused kõigile õppijatele (UNESCO, 1994). Siiski, kaasava hariduse mõiste defineerimisel rahvusvahelistes poliitilistes dokumentides on aegade jooksul olnud erinevaid rõhuasetusi nii sihtrühma osas, kellele kaasav haridus on suunatud, kui ka haridussüsteemi erinevate komponentide osas, et kaasavat haridust oleks võimalik edukalt rakendada. Nii on sihtrühmana algselt olnud fookuses ametlikult määratletud erivajadustega või puuetega õppijad (Arduin, 2015; Haug, 2017), kuid hiljem on rõhutatud kaasava hariduse olulisust kõikidele haridusest kõrvalejäämise ohus õppijatele (Thomas, 2013). Kaasava hariduse rakendamise võtmeteguritena on rõhutatud eeskätt kaasava hariduse ideoloogiale vastavat hariduspoliitikat ja seadusandlust, paindlikku õppekava, muudatusi õpetamise strateegiates ja tugiteenuste kättesaadavust, mis on lõpuks päädinud tõdemusega, et kvaliteetse hariduse võimaldamine kaasaval viisil on pidev ja süsteemne kogu haridussüsteemi võimekuse tugevdamise protsess (UNESCO, 2005; 2009).

Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuuri liikmesriikides on kokkuleppeliselt kasutusel järgnev kaasava hariduse definitsioon: „Igas vanuses õppuritele pakutakse kohalikus kogukonnas koos sõprade ja klassikaaslastega sisukaid ning kvaliteetseid haridus-võimalusi“ (Euroopa Eriõppe ja ..., 2022). Kusjuures, ametlikult määratletud erivajadustega õppijaid loetakse kaasatuks, kui nad vähemalt 80% nädalakoormusest õpivad koos erivajadusteta õppijatega ühes rühma- või klassiruumis (European Agency for ..., 2022a). Lisaks demokraatlikele väärtustele ja sotsiaalsele õiglusele tuleb arvestada ka kaasava hariduse rakendusliku tähendusega, st kõikidele õppijatele võimaluste loomisele õppida koos eakaaslastega nn tavarühma või -klassi tingimustes. See omakorda eeldab kogu haridussüsteemi erinevate komponentide sidusust (Mitchell, 2015; Nelis & Pedaste, 2020; Schuelka & Engsig, 2020; United Nations, 2016). Seega, eduka kaasamise üheks põhielemendiks on üheselt mõistetav kaasava hariduse definitsioon ja selle hariduskorralduslik rakendamine (Schuelka, 2018).

Lisaks kaasava hariduse tähenduslikule ja kõikidele osapooltele üheselt mõistetavale defineerimisele on oluline, et sellega oleksid kooskõlas ka kehtivad seadused. Meijer ja Watkins (2016) on analüüsinud erinevate riikide kaasava hariduspoliitika vastavust õigusaktidele ja leidnud, et sageli ei ole need kooskõlas. Täpsemalt, kaasava hariduse põhimõte on küll õigusaktides sätestatud, aga traditsiooniliselt on erivajadustega õppijatele eraldi sätted õppekorralduseks, mille aluseks on sageli meditsiinilised diagnoosid. Tuginedes rahvusvahelistele kokkulepetele, mis on erinevate riikide poolt ratifitseeritud, peavad nii hariduskorraldust reguleerivad kui ka teiste sektorite õigusaktid tagama puuetega õppijatele võrdväärsed võimalused haridussüsteemis osalemiseks kaasava hariduse põhimõtete kohaselt (United Nations, 2016).

2.2. Ühised arusaamad kaasava hariduse olulisusest

Lisaks arusaamisele kaasava hariduse mõiste tähendusest ja kaasava hariduse põhimõtte vastavusele õigusaktidega on vajalik mõista, miks on kaasamine oluline. Kaasava hariduse idee põhineb võrdse kohtlemise põhimõttel, mis tähendab, et inimesed on oma õigustelt võrdsed. Võrdse kohtlemise eesmärk on tagada **sotsiaalne õiglus**, mille kohaselt peavad kõigil inimestel olema võrdsed võimalused täisväärtuslikuks eluks ja oma potentsiaali realiseerimiseks ühiskonnas, olenemata nende taustast, võimetest või puuetest (UNESCO, 2017). Hariduslike erivajadustega ja puuetega õppijate seisukohalt on kaasava hariduse olulisimate eelistena rõhutatud paremate õpitulemuste saavutamist, sõprussuhete kujunemist eakaaslastega ja paremat ettevalmistust iseseisvaks eluks (Soukakou *et al.*, 2018). Erivajadusteta õppijatel aga seevastu aitab koosõppimine arendada tolerantsi ja erisuste aktsepteerimist, mis

lõpptulemusena soodustab sidusama ühiskonna kujunemist (UNESCO, 2020). Uuringud näitavad, et üldiselt on õpilased avatud sõprussuhetele HEV-õpilastega, kuid võib esineda ka kiusamist ning barjääre suurema hooldusvajadusega puuetega õppijate suhtes (Bates *et al.*, 2014).

Kaasava hariduse mõju osas hariduse kvaliteedile levivad sageli arvamused, et puuetega õppijad ei saavuta kaasavas klassiruumis oma täit potentsiaali ja kuna õpetajal kulub põhiline aeg erivajadustega õppija toetamisele, siis halvenevad ka nn tavaõppijate õpitulemused. Paljud rahvusvahelised uuringud seda siiski ei tõenda, vaid pigem rõhutatakse, et koosõpetamisest võivad kasu saada nii hariduslike erivajadustega kui ka erivajadusteta õppijad (Van Miegheam, 2018). Erinevate uuringute põhjal üldistusi tegevates metaanalüüsides on leitud, et üldiselt saavad haridusliku erivajadusega õpilased kaasavas klassiruumis õppimisest kasu. Krämer jt (2021) on leidnud, et kergema õpiraskusega õpilastel on paremad tulemused kaasavas klassiruumis võrreldes eriklassis õppinutega ja ka mõõduka ning raske õpiraskusega õpilaste puhul on akadeemilised saavutused ja ülekantavad oskused paremad neil, kes õppisid kaasavas klassiruumis. Samas uuringus ei täheldatud kaasava õppe negatiivset efekti ka nn tavaõpilaste õpitulemustele. Poola teadlased analüüsisid eri riikides läbi viidud uuringu tulemusi ning leidsid, et tavaõpilaste akadeemilised tulemused kaasavas klassiruumis on isegi paremad kui homogeenses klassis õppides (Szumski *et al.*, 2017). Siinjuures tasub aga silmas pidada, et antud ülevaate pea kõikides analüüsitud uuringutes (va üks) toetasid õpetajaid õppe läbiviimisel eripedagoogid. Siiski, Soomes läbiviidud uuringust selgus, et tavaõpilaste õpitulemused võivad langeda, kui hariduslike erivajadustega õpilaste osakaal tavaklassis on suur või kui nad õpivad klassides, mis on komplekteeritud tasemeühiselt madalamate õpivõimete alusel koos erivajadustega õpilastega (Hienonen, 2018). Lisaks on Dalgaard jt (2022) oma hiljutises uurimuses leidnud, et osadele hariduslike erivajadustega õppuritele on kaasamine tulemuslik, kuid teatud osale võib sobivamaks õpikeskkonnaks osutuda siiski eriklass. Samas rõhutavad nad, et selle tõendamiseks oleks vaja edasisi uuringuid.

Ka alushariduses läbiviidud uuringud (Kwon *et al.*, 2017; Noggle *et al.*, 2018) näitavad kaasava hariduse rakendamise positiivset mõju lapse arengule ja tolerantsete hoiakute kujunemisele erivajadustega kaaslaste suhtes. Kaasaval õpikeskkonnal on märkimisväärselt positiivne mõju lapse sotsiaal-emotsionaalsele arengule. Erivajadustega eakaaslastega koos õppimine toetab eakohaselt arenenud laste sotsiaalseid oskusi, sest nad õpivad suhtlema ja suhestuma erinevate kaaslastega. Samuti saavad nad teadlikumaks erivajadustest ja oskavad seetõttu erivajadustega eakaaslastega sobival viisil suhelda või neid vajadusel aidata (Noggle *et al.*, 2018).

Kaasav haridus ei tähenda ainult kvaliteetse hariduse tagamist kohustusliku hariduse omandamisel, vaid on eelduseks ka edasiste õpingute jätkamisel, tööhõives ja kogukonnas osalemisel (European Agency for ..., 2018). Kui HEV õpilastele on kohustusliku põhihariduse käigus rakendatud piisavalt tugiteenuseid, siis on neil suuremad eeldused jätkata õpinguid kutseõppes ning omandada elukutse, mis omakorda tagab parema töökohal püsimise (Cimera, 2010; Pallisera *et al.*, 2012). Uuringud näitavad, et õppijatel, kes on õppinud kaasavas koolis, on rohkem võimalusi tööle saada võrreldes noortega, kes on hariduse omandanud segregeerivas õppes (Kefallinou *et al.*, 2020). Kaasavas õppes osalemine võib julgustada õppijaid, eriti neid, keda ähvardab varajane koolist väljalangemine, olema osa nende kogukonnast, kujundada ühtekuuluvustunnet ja olla täiskasvanueluks paremini ette valmistatud (European Agency for ..., 2016; 2019; Leijen *et al.*, 2021). Kefallinou jt (2020) tõstavad esile, et elukohajärgses kogukonnas elamine nõuab sageli finantsilist iseseisvust ning sõprus- ja suhtlusvõrgustike olemasolu. Lisaks on Symeonidou ja Mavrou (2019) rõhutanud, et erikoolides või -klassides õppe korraldamine võib puuetega õppijad nende edasises iseseisvas elus muuta liialt sõltuvaks sotsiaalhoolekande süsteemist. Seega, sotsiaalse kaasatuse vaatekohast on kaasaval haridusel mitmeid eeliseid, segregeeriv õppekorraldus seevastu võib aga takistada sotsiaalset kaasatust.

2.3. Kultuurilised ja struktuursed tegurid kaasava hariduse rakendamisel

Markina jt (2020) on analüüsinud kaasava hariduse kultuurilisi ja struktuurseid tunnuseid ja leidnud, et kvalitatiivsed muutused kaasava hariduse rakendamise praktika kõikides aspektides omavad olulist tähtsust. Esmaseks eelduseks on siinkohal kaasava kultuuri arendustegevused, sest just organisatsioonikultuur peegeldab ühiselt jagatud visiooni ja väärtusi, mis mõjutab kaasava hariduse tähenduslikku rakendamist (Kinsella, 2020). Nelis ja Pedaste (2020) toovad kirjandusanalüüsi põhjal välja, et organisatsioonikultuur hõlmab sotsiaal-kultuurilisi väärtusi ja uskumusi, kaasamise filosoofiat ja kaasamise mõiste tõlgendamist ning infrastruktuuri tuge. Asutuse kultuur sisaldab ka personali toetamist nende püüdlustes saada pädevateks, enesekindlateks spetsialistideks. See tähendab koostööle orienteeritud kultuuri: professionaalset koostööd, meeskonnana tegutsemist, kollegiaalset tuge, suhtlemist, mentorlust, juhendamist ja juhendeid ning head info liikumist (Nelis & Pedaste, 2020). Eredics (2018) rõhutab, et kaasavat kultuuri iseloomustab erisuste aktsepteerimine ja väärtustamine kõigi haridusega seotud osaliste poolt, nende positiivne suhtumine kõikide õppijate koosõppimisse ja valmisolek oma praktikate kohandamiseks, et luua võimalused kõikide õppijate arengupotentsiaali realiseerimiseks ning kaasavaks osaluseks õppetegevustes ja kogukonna üritustel. Seetõttu on oluline, et haridusasutuse tasandil oleks väga selgelt sõnastatud kaasava hariduse tähendus, visioon ja väärtused, mille poole püüdleme (Eredics, 2018; Mitchell, 2015). Siinjuures tuleb aga arvestada asjaoluga, et haridusasutuste arendustegevused kaasava kultuuri kujundamisel sõltuvad suuresti riiklikust hariduspoliitikast, seadusandlusest ja ühiskonna väärtushinnangutest (Haug, 2017).

Booth ja Ainscow (2002) toovad kaasava haridusasutuse kultuuri kujundamisest rääkides välja kaks olulist aspekti: **kaasavate väärtuste kujundamine ja kaasava kogukonna kujundamine**. Kaasavate väärtuste kujundamisel peetakse eeskätt silmas kõikide haridusasutusega seotud osaliste võrdset väärtustamist ning ühise arusaama kujundamist kaasava hariduse tähendusest. Kaasava kogukonna kujundamise all mõeldakse kaasava kultuuri kujundamist nii asutuse sees kui ka asutusest väljaspool, arvestades lastevanemaid ja laiemalt kogu kogukonda. Uuringud näitavad, et koolides, kus sotsiaalset õiglust ja erisusi aktsepteeritakse, rakendatakse kaasavat poliitikat, mis tagab kõikide õppijate võrdse osaluse õppes. Seetõttu on väärtused otseselt seotud kultuuriga ja kujundavad hoiakuid, käitumist ja soovi pühenduda pidevale kaasamisele (Alexaki *et al.*, 2022).

Lisaks haridusasutuse filosoofia määratlusele ja selgele sõnastusele kõikide õppijate kaasamisel tuleb keskenduda ka sellele, kuidas organisatsiooni tasandil tagatakse kaasava hariduse rakendamine praktikas. Õppijate seisukohalt on oluline, et oleks tagatud vajalik tugi ja personaalne õpitee kõikidele, olenemata erivajaduse olemasolust. Seetõttu on haridusasutusel oluline kujundada selline hariduspoliitika ja õppekorraldus, mis soodustab kaasamist. Haridusasutuse õppekorralduse tähtsaimaks alusdokumendiks on **õppekava**, mis lähtub riiklikult kehtestatud õppekavast. Kaasava hariduse kontekstis peetakse oluliseks, et riiklikul tasandil oleks välja töötatud ühtne paindlik õppekavaraamistik, mis on aluseks kõigi õppijate asjakohaste õppimisvõimaluste planeerimiseks. Erivajadustega õppijatele loodud eraldi õppekavad võivad piirata ootusi ja võimalusi mõnede haavatavatele rühmadele nende üldpädevuste ja muude õpitulemuste omandamisel (European Agency for..., 2021). Alves jt (2020) järeldavad: kui koole julgustatakse olema kaasavad, kuid nad peavad järgima riiklikult reguleeritud eriõppekava, mis ei võimalda õpetajatel kohandada sisu, pedagoogilisi lähenemisviise ega hinnata õpilaste erinevaid omadusi ja vajadusi, siis võib sellest tulenev paradoks takistada tõelist kaasatust. Kaasav õppekava arvestab kõigi õppijate erinevate vajaduste, varasemate kogemuste, huvide ja isikuomadustega. See püüab tagada, et kõik õpilased saavad võrdselt osa jagatud õpikogemustest klassiruumis. Õppekava rakendamine on

tihedalt seotud hindamisega. Siinjuures peetakse protsessipõhist kujundavat hindamist olulisemaks kui akadeemiliste saavutuste kokkuvõtvat hindamist. ÜRO puuetega inimeste õiguste komitee märgib, et standardsed hindamised tuleb asendada paindlike ja mitmekesiste hindamisvormidega ning tunnustada tuleb individuaalseid edusamme eesmärkide saavutamisel, mis võimaldavad alternatiivseid võimalusi õppimiseks (United Nations, 2016).

Organisatsiooni struktuursed omadused tähendavad organisatsiooni süsteemi ümberkorraldamist, et võimaldada ressursse ja tugiteenuseid kõigile lastele ja õpetajatele. Struktuursed omadused hõlmavad eestvedamist ja juhtimist, haldusküsimusi, ametialaseid otsuseid ja haridusasutuse võimalusi personalitöös (Nelis & Pedaste, 2020). Kaasava õppekava rakendamise eelduseks on **professionaalne ja koostööline personal**. Õppijate seisukohalt on kaasava klassi- või rühmaruumi praktikas kõrged ootused **õpetajatele**. Esmalt peab õpetajatel olema positiivne suhtumine kõikidesse õppijatesse, väärtustades erisusi ja omades valmisolekut õpetada mitmekesises klassiruumis (European Agency for ..., 2022b), kuid samas peavad neil olema ka teadmised ja oskused, kuidas toetada erivajadustega õppijaid, kuidas kohendada õppekava ning korraldada kõikide õppijate koosõpet (Santiago *et al.*, 2016). Need õpetajate ees seisvad väljakutsed eeldavad uutmoodi lähenemist õpetajate ettevalmistuses nii põhikoolituse kui ka täienduskoolituse raames (European Agency for ..., 2022c). Florian (2014) on välja töötnud kaasava pedagoogika raamistiku, mille kohaselt õpetamise ja õppimise protsessis arvestatakse küll õppijate individuaalsete erinevustega ja tehakse vajalikke kohandusi, kuid välditakse siiski marginaliseerimist. Kaasava pedagoogika põhimõtte järgimisel ei grupeerita õppijaid võimete alusel, vaid luuakse õpikeskkond, mis on sobiv ja kättesaadav kõikidele õppijatele ning diferentseerimine toimub viisil, mis arvestab kõikide õppijate erinevusi. Nende põhimõtete järgimine eeldab eeskätt muutunud mõtteviisi kaasamise olemusest (kaasamine **kõigile**, mitte **osale**), muutusi õpetajate uskumustes, et osa õppijate õpetamine ei ole nende vastutus, ja teadmisi sobivatest õpetamismeetoditest (sh universaalsest õpidisainist), mida kaasavas klassi- või rühmaruumis rakendada (Florian, 2014; Florian & Spratt, 2013; Leijen *et al.*, 2021).

Siiski, õpetajad ei saa olla üksi vastutavad eduka kaasamise eest. Uuringud on näidanud, et õpetajad, kes ei ole rahul kaasava hariduse rakendamise jõupingutustega, tunnevad sageli puudust koostöolisest meeskonnatööst organisatsiooni tasandil (Juma *et al.*, 2017). Koostöine meeskonnatöö on kaasava hariduse kontekstis väga oluline, sest nii on võimalik koordineeritult ja terviklikult panustada õppijate akadeemiliste ja sotsiaalsete tulemuste saavutamisse (Finkelstein *et al.*, 2021). Finkelstein jt (2021) toovad välja, et koostöise meeskonnatöö korraldamise viise on väga erinevaid, aga üheks olulisemaks ja tõhusamaks kaasava klassiruumi praktikaks peetakse koosõpetamist. Koosõpetamine on tava, kus kaks õpetajat või õpetaja ja eripedagoog töötavad koos rühmas või klassis, et jagada õpetamise planeerimist ning õppijate juhendamise ja hindamise kohustusi. Koosõpetamise korral peetakse õpetajaid rühma- või klassiruumis toimuva eest võrdselt vastutavaks. Kahe õpetaja olemasolu klassis võimaldab õppijate vajadustele efektiivsemalt reageerida ja mõjub seepärast positiivselt nende akadeemilisele ja sotsiaal-emotsionaalsele arengule. Lisaks on leitud, et koosõpetamine tõstab ka õpetaja enesekindlust ning teadmisi, eriti juhul, kui õpetamine toimub koos eripedagoogiga (Bešić *et al.*, 2017). Kuna kahe õpetaja või õpetaja ja eripedagoogi üheaegse olemasolu tagamine klassiruumis on väga ressursimahukas, siis üheks levinumaks alternatiiviks on koostöine õpetamine abiõpetajaga, mis aga ei asenda õpetaja ja eripedagoogi koostöö olulisust (Finkelstein *et al.*, 2021). Õpetaja ja eripedagoogi partnerlust soodustab aga juhtkonna toetus professionaalseks arenguks ja ühiseks ajaks (Paulsrudi & Nilholm, 2020). Seega on õpetajatel õigustatud ootus saada tuge organisatsiooni tasandil nii tugispetsialistidelt kui ka haridusasutuse juhtidelt.

Esmaseks õppija ja õpetaja toetajaks kaasavas klassiruumis toimetulekul ongi **tugispetsialistid** (eripedagoogid, logopeedid, sotsiaalpedagoogid, psühholoogid). Üleminek

integratsioonilt kaasamisele eeldab kontseptuaalseid muutusi tugispetsialistide rolli määratlemisel. See tähendab, et kui traditsiooniliselt on tugispetsialistide ülesandeks olnud individuaalne tegelemine erivajadustega õppijatega (Kirpatric *et al.*, 2019), siis viimastel aegadel on nähtud tugispetsialistide suurenevat rolli õpetajate, lapsevanemate ja koolijuhtide nõustamises (Fitzgerald *et al.*, 2021; Perez *et al.*, 2017). Siiski tuleb silmas pidada, et teatud erivajadustega õppijatele on vajalik ka eripedagoogiline teenus individuaalselt või grupis lisaks kaasavas klassiruumis toimuvale tegevusele (European Agency for ..., 2021). Tugispetsialistide vähesust, ajalise ressursi nappust ja ebaselget ametiprofiili on peetud üheks oluliseks takistuseks tugispetsialistide töös kaasava hariduse rakendamise toetamisel nii rahvusvaheliselt kui ka Eestis (Bešić *et al.*, 2016; European Agency for ..., 2022c; Räis *et al.*, 2016; Sundquist *et al.*, 2014). Tugispetsialistide kättesaadavuse suurendamiseks on hakatud looma piirkondlikke nõustamiskeskuseid, kuhu koondatakse erinevad spetsialistid ja kelle ülesandeks on toetada haridusasutusi, et arendada koolijuhtide ning õpetajate pädevusi ja nende suutlikkust kõikide õppijate vajadustega arvestamisel. Veelgi enam, õppija ja perede seisukohalt on lisaks tugispetsialistide kättesaadavusele haridusasutuse tasandil oluline tagada ka sidusalt toimiv sotsiaalhoolekande, rehabilitatsiooni, tervishoiu, varajase sekkumise ja karjäärinõustamise tugiteenuste süsteem (European Agency for ..., 2021). See omakorda eeldab koostööd erinevate ministeeriumide vahel, haridusasutuste koostööd nõustamisteenuseid pakkuvate institutsioonidega, haridusasutuste koostööd peredega jne (European Agency for ..., 2022b).

Lisaks õpetajatele ja tugispetsialistidele on kaasava hariduse rakendamiseks vajalike tingimuste loomisel kriitiline roll **koolijuhtidel** (Ainscow & Sandill, 2010; Al-Mahdy & Emam, 2018; Amin & Yasin, 2018). Skoglund ja Stäcker (2016) peavad koolijuhtide olulisimateks ülesanneteks õppeasutuse arendussuuniste määramist, personali ja kogu organisatsiooni arendustegevust. Mitmed teadlased (Schuelka, 2018; Sherab *et al.*, 2015) rõhutavad, et koolid on edukad ja tagavad kõrgekvaliteedilist haridust kõikidele õppijatele, kui koolijuhid ise kannavad kaasava hariduse visiooni ja väärtusi ning motiveerivad kogu töötajaskonda. Seega, koolijuhid peaksid võtma eestvedava rolli, tagamaks positiivse suhtumise kaasavasse haridusse ning loomaks eeldused kaasava praktika rakendamiseks (Urton *et al.*, 2014). Paljudes uuringutes ja rahvusvahelistes suunistes on tõstetud esile, et senisest suuremat tähelepanu tuleb pöörata koolijuhtide koolitusele, et suurendada nende võimekust kujundada kaasavat kultuuri ja arendada oskusi, kuidas kaasavat haridust komplekselt koolipraktikas rakendada (European Agency for ..., 2022c; Khaleel *et al.*, 2021; Schuelka, 2018). Seega, kõikidele haridusasutuste osalistele vajalike koolitusvõimaluste loomine on kaasava hariduse rakendamisel võtmetähtsusega. Veelgi enam, Eestis läbiviidud uuringud on näidanud, et kaasava hariduse teemalist arendustegevust haridusasutuse tasandil toetab pikaajaline meeskondlik täienduskoolitus, kus osalevad nii õpetajad, tugispetsialistid kui ka haridusasutuse juhid (Kivirand *et al.*, 2021; 2022; Tammemäe *et al.*, 2023). Siinjuures tuleb silmas pidada asjaolu, et õpetajate, tugispetsialistide ja koolijuhtide erialase õppe tõhustamine nõuab ka koolitajate arendamist viisil, et neil oleksid teadmised ja kogemused kaasavast haridusest ning selle rakendamisest haridusasutuse tasandil (European Agency for ..., 2021).

Lisaks õppekorralduslikele aspektidele mõjutab kaasava hariduse tähenduslikku rakendamist ka **füüsiline õpikeskkond**. Kirjanduse põhjal on keskkonna korraldamine seotud ruumi, sisustuse ja õppematerjalidega ning tähendab nende kohandamist ja seda, kuidas õppijad ruumi ja vahenditega suhestuvad (Nelis & Pedaste, 2020). Schuelka (2018) toob välja, et üheks olulisemaks takistuseks kaasava hariduse rakendamisel on kõiki erisusi mitteamestav õpikeskkond. Ka paljudes teistes uuringutes rõhutatakse, et esmane eeldus kaasava hariduse rakendamisel on barjäärivaba füüsilise õpikeskkonna olemasolu. Sageli osutub takistuseks teatud spetsiifiliste erivajadustega õppijatele (füüsilised puuded, nägemispuuded) füüsiline ligipääs õppeasutusele, aga ka vajalike ja sobivate õpperuumide olemasolu kõikide õppijate

kaasamiseks. Siinjuures tõstetakse esile, et ligipääsetavuse tagamiseks tuleb tegutseda proaktiivselt, mitte reaktiivselt (Kinsella, 2020; Markina *et al.*, 2020).

2.4. Koostöö kui eduka kaasamise võtmetegur

Hariduspoliitika kujundamine on muutunud tsentraliseeritud ülevalt alla juhtimiselt suunas, kus üha rohkem arvestatakse erinevate sidusrühmade ootuste ja arvamustega (Viennet & Pont, 2017). See on toonud kaasa ka muutused poliitika rakendamise lähenemisviisides, sealhulgas õpetajate, koolijuhtide, õppijate, kohalike ja piirkondlike hariduspoliitika kujundajate suurema läbirääkimise ja kaasamise (OECD, 2020).

Kasava hariduse rakendamisel on kollektiivne vastutus (Yodo, 2020) ning seetõttu peetakse erinevate riiklike sektorite ja kõikide osapoolte vahelist koostööd kasava poliitika rakendamise võtmeteguriks (European Agency for ..., 2021). Selleks on vaja käivitada struktuurselt toimivaid protsesse, mis võimaldavad koostööd ja tõhusat suhtlust kõikidel tasanditel: ministeeriumide, piirkondlike ja kohalike otsustajate vahel ning erinevate institutsioonide vahel, sealhulgas valitsusväliste organisatsioonide ja koolide vahel (European Agency for ..., 2021). Suhtlemine on selgelt oluline kanal nii sõnumite edastamiseks kui ka tagasiside kogumiseks. Samuti on see oluline sidusrühmade vahelise kokkuleppe saavutamiseks, üldsuse toetuse saamiseks ja poliitilise vastutuse edendamiseks (OECD, 2020).

Kasava haridussüsteemi kujundamisel on mitmetes uuringutes esile tõstetud ka koolidevahelise koostöö olulisust (Ainscow *et al.*, 2006; Ainscow, 2015). Seega tuleks kohalikul tasandil luua rohkem koostööl põhinevaid koolidevahelisi õpikogukondi, et edendada enesearendamise protsessi kaudu kaasavate koolide arengut. Siinjuures on määrava tähtsusega riigi ja kohaliku omavalitsuse pühendumus ja panus. Piirkondlike õpikogukondade loomine, kuhu on kaasatud riigi, kohaliku omavalitsuse, koolide ja ülikoolide esindajad, aitaks arendada ühiseid arusaamu kasava hariduse kontseptsiooni tähendusest ning luua erinevaid mudeleid selle rakendamiseks oma riigi kontekstis (Ainscow *et al.*, 2020). Samuti aitaks see tõhustada kasava hariduse rakendamist nii organisatsiooni tasandil kui ka haridussüsteemis tervikuna, nagu Kinsella (2020) on oma uuringus rõhutanud.

2.5. Kasava hariduse tõhususe monitoorimine ja hindamine

Monitooring ja hindamine on vajalik kasava hariduse kvaliteedi tagamiseks. Pidev monitooring ja hindamine, mis sisaldavad ka kõigi kaasavas hariduses osalejate arvamusi, toetab kvaliteetse kaasamise rakendamist (Nelis & Pedaste, 2020). Kuigi kasava hariduse monitooringu ja hindamise poliitika ja praktika on riigiti väga erinev, saab üldiselt välja tuua, mida hinnata haridussüsteemi erinevatel tasanditel: 1) riiklik/piirkondlik tasand – andmed õppijate haridusele juurdepääsu ja hariduses osalemise kohta, tõendid pikaajaliste tulemuste kohta, peamised poliitilised prioriteedid ning probleemid võrdsuse ja kaasamisega seoses; 2) kooli (või ka koolieelse lasteasutuse) tasand – andmed koolielu (või ka lasteaiaelu) kvaliteedi kohta kõigi õppijate ja sidusrühmade osas, näiteks mitmekesisuse väärtustamine, toetuse pakkumine, vanemate kaasamine, kogukonna kaasamine, juhtkonna toetus kaasavale kultuurile ja kasava võimekuse loomine; 3) klassi-/rühmaruumi tasand – õppekorraldus, ressursside kasutamine, õpetajate teadmised, oskused, pädevused ja hoiakud; 4) õppija tasand – osalemine õppimises, akadeemiline edukus, isiklik, sotsiaalne ja emotsionaalne heaolu (Watkins & Ebersold, 2016).

Haridussüsteemi hindamine võib anda teavet poliitika väljatöötamiseks, õppekavade muutmiseks, ressursside planeerimiseks ja tulemuslikuks kasutamiseks. Piiratud ressursside kontekstis võib õige planeerimine olla otsustava tähtsusega (Cerna *et al.*, 2021). Hindamine võib toetada ka selgusele jõudmist sellistes poliitikates, programmides ja protsessides, mis vastavad kõige paremini õppijate vajadustele, ning võivad aidata kindlaks teha, milliseid

algatusi on kasulik toetada. Asjakohase info puudumisel kaasamise hetkeolukorra ja kaasamise suunas tehtud edusammude kohta võivad poliitikakujundajad hinnata süsteemi ja selle toimimist ebapiisavate andmete põhjal. See võib tekitada valesid järeldusi või andmete puudumise korral tähendada, et probleemidest ei olda teadlikud. Riigi tasandil on monitooring ja hindamine oluline, et teha kindlaks, kas poliitika avaldab soovitud mõju ja saada sisend vajalike kohanduste kohta. Kohalikul ja haridusasutuse tasandil on samuti oluline jälgida edusamme, mida tehakse kaasamise kvaliteedi tagamiseks. See aitab kindlaks teha, kuidas parandada oma sekkumist, et toetada kaasamist omavalitsuse piires või konkreetses haridusasutuses. Nii välis- kui ka sisehindamine võivad olla informatiivsed kaasamise parendamisel haridussüsteemis (OECD, 2023).

Kaasav haridus on kompleksne ja mitmetahuline. Seetõttu on loodud erinevaid mudeleid, mille põhjal kaasava hariduse rakendamist ja selle kvaliteeti hinnata. Näiteks võib haridussüsteemi hinnata sisendite, protsessi ja tulemuste põhjal:

- 1) sisend ehk olemasolevad ressursid, hetkeolukord (erivajadustega laste arv, poliitika, õppekava, kvalifitseeritud personal, tugispetsialistid, infrastruktuur, eestvedamine jms);
- 2) protsess ehk tegevused ja näitajad, mis aitavad hinnata protsessi (toesüsteemid õppijatele ja personalile, kuidas pakutakse tugiteenuseid, kasutusel olevad õpetamisstrateegiad, koostöö sidusrühmadega ja peredega, jagatud vastutus jms);
- 3) väljund ehk tulemused (õppijate kaasatus ja saavutused, koolivalmiduse saavutanud lapsed lasteaias, põhikooli lõpetajate arv, haridustee jätkajad, osalus tööturul, püstitatud eesmärkide saavutamine jms) (Euroopa Komisjon, 2020; Schuelka 2018).

Siinjuures on oluline, et sisendi, protsessi ja tulemuste hindamine toimuks nii riigi, kohaliku omavalitsuse kui ka haridusasutuse tasandil (Schuelka, 2018).

Monitoorimise ja hindamise puhul on oluline, et riiklikul tasandil oleks välja töötatud konkreetsete mõõdikutega nii haridusasutuste enesehindamise kui ka välishindamise raamistik. Siinjuures tuleb senisest rohkem tähelepanu pöörata lisaks statistiliste andmete kogumisele ka kvalitatiivsete andmete kogumisele (European Agency for ..., 2021). Mitchell (2015) toob oma mudelis välja kümme tunnust, mille põhjal kaasamise kvaliteeti hinnata. Need tunnused on: visioon, osalemine tavaharidusasutuses, juurdepääs haridusele, eesvedamine ja juhtimine, ressursid, tugisüsteem, kohandatud õppekava, kohandatud õpetamine, kohandatud hindamine ja aktsepteerimine. Kõiki nimetatud tunnuseid kirjeldavad täpsemalt indikaatorid, mida haridusasutus saab hinnata, et selgitada välja oma profiil kaasava hariduse rakendamisel.

Nelis ja Pedaste (2020) on süstemaatilise kirjandusanalüüsi põhjal loonud mudeli kaasava hariduse rakendamiseks, kus esitatakse 14 võtmetunnust haridussüsteemi viiel tasandil: 1) lapse omadustega arvestamine, füüsiline, sotsiaalne ja psüühiline kaasatus lapse tasandil; 2) õpetaja omadused ja oskused õpetaja tasandil; 3) pere kaasatus ja tugi peredele pere tasandil; 4) organisatsiooni kultuurilised ja struktuursed tunnused haridusasutuse tasandil; 5) poliitika ja seadusandlus, koostöö, ressursid ja tulemuslikkuse hindamine riigi (või ka kohaliku omavalitsuse) tasandil. Selle mudeli puhul on oluline, et kaasava hariduse rakendamine saaks alguse kaasamise mõiste sarnasest tõlgendamisest (Nelis & Pedaste, 2020). Ka seda mudelit on võimalik kasutada kaasava hariduse tõhususe monitoorimiseks ja hindamiseks. Lisaks on viimastel aastatel Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuuri poolt välja töötatud hulgaliselt erinevaid hindamisvahendeid, mida on igal riigil võimalik oma vajadustele vastavalt kohendada ja millega on võimalik hinnata kaasava hariduse poliitika ja praktika erinevaid aspekte nii riiklikul kui ka haridusasutuse tasandil. Hindamise ja monitoorimise tulemusel peaksid selguma kaasava hariduspoliitika ja praktika tugevused ning eesseisvad väljakutsed, mis omakorda annavad aluse selgelt määratletud ja mõõdetavate indikaatoritega konkreetse tegevuskava koostamiseks, et liikuda kaasavama haridussüsteemi ja ühiskonna suunas.

Kokkuvõtteks võib öelda, et tähendusliku kaasava hariduse rakendamine sisaldab endas nii filosoofilisi (ligipääs haridusele, inimõigused, kuuluvustunne, sotsiaalne kaasatus) kui ka praktilisi (osalemine hariduses, tugisüsteemid, õppija arengu toetamine) aspekte, nagu on süstemaatilise kirjanduse analüüsi põhjal välja toonud Nelis ja Pedaste (2020). Filosoofilise olemuse puhul on tegemist mõtteviisiga, milles arutletakse selle üle, miks kaasamine on väärtuslik ja kasulik nii tavapärastel arenenud õppijatele kui ka eakaaslastest eristuvatele õppijatele. Kaasamise praktiline olemus tähendab kõigi õppijate kaasamist tavarühmadesse ja -klassidesse, olenemata nende eripäradest.

Kasutatud kirjandus

- Ainscow, M. (2015). *Towards Self-Improving School Systems: Lessons From a City Challenge*. Routledge Publishing.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Studies of Education*, 6, 7–16.
- 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.
- Ainscow, M., Muijs, D., & West, M. (2006). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving Schools*, 9, 192–202.
- Alexaki, N., Foulidi, X., & Papakitsos, E. C. (2022) The Three Dimensions of Inclusive Education in the Attempt for Educational Change: Cultures, Policies and Practices. *Journal of Research Initiatives*, 6(1).
- Al-Mahdy, Y. F. H., & Emam, M. M. (2018). Much ado about something' how school leaders affect attitudes towards inclusive education: the case of Oman. *International Journal of Inclusive Education*, 22(11), 1154–1172.
- Alves, I. Pinto, P. C., & Pinto, T. J. (2020). Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *Prospects*, 49, 281–296.
- Amin, N. B. M., & Yasin, M. B. M. (2018). The Role of Instructional Leadership in Implementation of Inclusive Educational Programs for Special Needs Students. *International Journal of Educational Social Sciences*, 5, 10–12.
- Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2020). Towards teacher professionalization for inclusive education: reflection from the perspective of the socio-cultural approach. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 8, 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.
- Bates, H., McCafferty, A., Quayle, E., & McKenzie, K. (2014). Review: Typically developing students views and experiences of inclusive education. *Disability and Rehabilitation*, 37(21), 1–11.
- Bešić, E., Balczech, L., Krammer, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2016). Inclusive practices at the teacher and class level: the experts' view. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 329–345.
- Black-Hawkins, K., & Florian, L. (2021). Classroom Teachers' Craft Knowledge of their Inclusive Practice. *Teachers and Teaching*, 18, 567–584.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for INCLUSION: Developing Learning and Participation in Schools*. United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- 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.

- Cerna, L., Mezzanotte, C., Rutigliano, A., Brussino, O., Santiago, P., Borgonovi, F., & Guthrie, C. (2021). Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual Framework. *OECD Education Working Papers*, 260. OECD Publishing.
- Cimera, R. E. (2010). Can community-based high school transition programs improve the cost-efficiency of supported employment? *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 33(1), 4–12.
- Dalgaard, N. T., Bondebjerg, A., Viinholt, B. C. A., & Filges, T. (2022). *The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs*. Campbell Systematic Reviews.
- Eredics, N. (2018). *Inclusion in action: Practical Strategies to modify your curriculum* (5th ed.). Brookes Publishing Company.
- Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur. (2022). *Agentuuri seisukohavõtt kaasava hariduse süsteemide suhtes*. Teine väljalase. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Agency-Position-Paper-2022-ET_0.pdf
- Euroopa Komisjon. (2020). *Õppematerjalid kaasava alushariduse ja lapsehoiu (ECEC) kohta. Kvaliteetse hariduse andmine ja lapsehoiu osutamine kõigile väikelastele*. Luxemburg.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2016). *Early school leaving and learners with disabilities and/or special educational needs: A review of the research evidence focusing on Europe*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Early%20School%20Leaving%20Literature%20Review.pdf>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *Evidence of the link between inclusive education and social inclusion: A review of the literature*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Evidence%20%E2%80%93%20A%20Review%20of%20the%20Literature_0.pdf
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2019). *Preventing school failure: A review of the literature*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/psf_literature_review_v2.pdf
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2021). *Key Principles – Supporting policy development and implementation for inclusive education*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Key%20Principles%20%E2%80%93%20Supporting%20policy%20development%20and%20implementation>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022a). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018/2019 School Year Dataset Cross-Country Report*. <https://www.european-agency.org/resources/publications/EASIE-2018-2019-cross-country-report>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022b). *Profile for Inclusive Teacher Professional Learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile_for_Inclusive_Teacher_ProfessionalLearning.pdf
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022c). *Changing Role of Specialist Provision in Supporting Inclusive Education: Final Synthesis Report*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/CROSP_Final_Synthesis_Report.pdf
- Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2021). The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735–762.

- Fitzgerald, J., Lynch, J., Martin, A., & Cullen, B. (2021). Leading Inclusive Learning, Teaching and Assessment in Post-Primary Schools in Ireland: Does Provision Mapping Support an Integrated, School-Wide and Systematic Approach to Inclusive Special Education? *Education Sciences*, 11(168).
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294.
- Florian, L., & Spratt, J. (2013) Enacting Inclusion: A Framework for Interrogating Inclusive Practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28, 119–135.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217.
- Hienonen, N., Lintuvuori M., Jahnukainen M., Hotulainen R., & Vainikainen, M.-P. (2018). The effect of class composition on cross-curricular competences – Students with special educational needs in regular classes in lower secondary education. *Learning and Instruction*, 58, 80–87.
- Häidkind, P., & Oras, K. (2016). Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(2), 60–88.
- Juma, S., Lehtomäki, E., & Naukkarinen, A. (2017). Developing inclusive pre-service and in-service teacher education: Insights from Zanzibar primary school teachers. *International Journal of Whole Schooling*, 13(3), 67–87.
- Kefallinou, A., Symenidou, S., & Meier, C. (2020). Understanding the value of Inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 49(3), 135–152.
- Kinsella, W. (2020). Organising inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 24(12), 1340–1356.
- Kirkpatrick, L., Searle, M., Smyth, R.-E., & Specht, J. (2019). A coaching partnership: resource teachers and classroom teachers teaching collaboratively in regular classrooms. *British Journal of Special Education*, 47(1), 24–47.
- 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). Designing and implementing an in-service training course for school teams on inclusive education: reflections from participants. *Education Sciences*, 11(4), 166.
- Kivirand, T., Leijen, Ä., & Lepp, L. (2022). Enhancing Schools' Development Activities on Inclusive Education through In-service Training Course for School Teams: A Case Study. *Frontiers in Psychology*, 2685.
- Krämer, S., Möller, J., & Zimmermann, F. (2021). Inclusive Education of Students with General Learning Difficulties: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 91(3), 432–478.
- Kwon, K.-A., Hong, S.-Y., & Jeon, H.-J. (2017). Classroom Readiness for Successful Inclusion: Teacher Factors and Preschool Children's Experience with and Attitudes Toward Peers with Disabilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 360–378.
- Leijen, Ä., Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2021). The Dilemma of Inclusive Education: Inclusion for Some or Inclusion for All. *Frontiers in Psychology*, 12, 633066.
- Markina, I., Zhuravskab, N., Yashchuk, S., Opaliuk, T., & Karapuzova, N. (2020). Structural and Functional Model of Formation of an Inclusive Education Management System: World Experience. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 11(5), 184–199.
- Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multifaceted concept. *CEPS Journal*, 5(1), 9–30.

- Nelis, P., & Pedaste, M. (2020). Kaasava hariduse mudel alushariduse kontekstis: süstemaatiline kirjandusülevaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(2), 138–163.
- Noggle, A. K., & Stites, M. L. (2018). Inclusion and Preschoolers Who Are Typically Developing: The Lived Experience. *Early Childhood Education Journal*, 46, 511–522.
- OECD (2020). *Education Policy Perspectives no. 9. An implementation framework for effective change in schools*. OECD Publishing.
- OECD (2023). *Equity and Inclusion in Education. Finding Strength through Diversity*. OECD Publishing.
- Pallisera, M., Vilà, M., & Fullana, J. (2012). Beyond school inclusion: Secondary school and preparing for labour market inclusion for young people with disabilities in Spain. *International Journal of Inclusive Education*, 16(11), 1115–1129.
- Paulsrud, D., & Nilholm, C. (2020). Teaching for inclusion – a review of research on the cooperation of regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 541–555.
- Perez, J. S., Llanos, M. N., & Guasp, J. J. M. (2017). Inclusive practices: the role of the support teacher. *University of Oviedo*, 46, 49–56.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010). *Riigi Teataja I*, 2010, 41, 240.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>
- Ramberg, J., & Watkins, A. (2020). Exploring inclusive education across Europe: some insights from the European Agency Statistics on Inclusive Education. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 6(1), 85–101.
- Räis, M.-L., Kallaste, M., & Sandre, S.-L. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Lõppraport*.
<https://centar.ee/uus/wp-content/uploads/2017/01/Pohiraport-final.pdf>
- Santiago, P., Levitas, A., Radó, P., & Shewbridge, C. (2016). *OECD Reviews of School Resources: Estonia 2016*. OECD Publishing.
- Schuelka, M. J. (2018). Implementing inclusive education. *Helpdesk Report, K4D, Knowledge, evidence and learning environment*.
https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5c6eb77340f0b647b214c599/374_Implementing_Inclusive_Education.pdf
- Schuelka, M. J., & Engsig, T. T. (2020). On the question of educational purpose: complex educational systems analysis for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 26(5), 448–465.
- Sherab, K., Dorji, K., Dupka, D., Lhamo, K., Thapa, R., & Tshomo, S. (2015). *Opportunities and Challenges of Implementing Inclusive Education in Bhutanese Schools: A Case Study*. Paro College of Education, Centre for Educational Research and Development.
- Skoglund, P., & Stäcker, H. (2016). How can Education Systems Support All Learners? Tipping-Point Leadership Focused on Cultural Change and Inclusive Capability. *International Perspectives of Inclusive Education*, 8, 111–136.
- Sundqvist, C., Ahlefeldt Nisser, D., & Ström, K. (2014). Consultation in special needs education in Sweden and Finland: a comparative approach. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 297–312.
- Soukakou, E., Evangelou, M., & Holbrooke, B. (2018). Inclusive Classroom Profile: A Pilot Study of its Use as a Professional Development Tool. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1124–1135.
- Symeonidou, S., & Mavrou, K. (2019). Problematising disabling discourses on the assessment and placement of learners with disabilities: Can interdependence inform an alternative narrative for inclusion? *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 70–84.

- Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 21, 33–54.
- Tammemäe, T., Lilleoja, L., & Nelis, P. (2023). Osalejate hinnangud meeskonnakoolitusele kaasava hariduse tähenduslikust rakendamisest koolieelses lasteasutuses. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 11(1), 75–102.
- 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.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>
- UNITED NATIONS. (2016). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities. General comment No. 4 on Article 24 – the right to inclusive education*. <https://digitallibrary.un.org/record/1313836>
- Van Miegheem, A., Verschuren, K., Petry, K., & Stuyf, E. (2018). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and metareview. *International Journal of Inclusive Education*, 24, 1–15.
- Viennet, R., & Pont, B. (2017). *Education policy implementation: A literature review and proposed framework*. OECD Publishing.
- Watkins, A., & Ebersold, S. (2016). Efficiency, Effectiveness and Equity within Inclusive Education Systems. In A. Watkins, & C. Meijer (Eds.) *Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy-Practice Gap (International Perspectives on Inclusive Education, 8)*. Emerald Group Publishing Limited.

3. KAASAVA HARIDUSE RAHASTAMINE

Rahastamine on kaasava hariduse rakendamisel siiani üks olulisi arutelu teemasid. Mitmetes rahvusvahelistes uuringutes rõhutatakse, et just rahastamismehhanismid on kaasava haridussüsteemi arendamisel otsustava tähtsusega (European Agency for ..., 2016; OECD, 2012; UNESCO, 2009). Haug (2017) väidab, et tähendusliku kaasava hariduse rakendamise tõlgendamisel pööratakse küll suurt tähelepanu hariduslike erivajadustega õpilaste paigutamisele tavaklassidesse, kuid vähem keskendutakse sellele, kuidas toetada koole, et saavutada tõeliselt kaasav õpikeskkond. Barret (2014) tõstab esile, et paindlikud ja jätkusuutlikud rahastamismehhanismid on kaasava hariduse peamine hoob, mis võimaldab õpetajatel kaasavas klassiruumis rakendada uuenduslikke ja mitmekesiseid õpetamise viise ning uusi tehnoloogiaid.

Erinevates riikides kasutusel olevate kaasava hariduse rahastamissüsteemide võrdlemisel on leitud, et üldistatult saab välja tuua kolm enimlevinud rahastamismudelit: sisendrahastamine, läbilaskevõime rahastamine ja väljundrahastamine. **Sisendrahastamise** puhul eraldatakse kohalikele omavalitsustele või koolidele täiendavaid rahalisi vahendeid tulenevalt hariduslike erivajadustega õpilastele ametlikult diagnoositud puude raskusastmest. **Läbilaskevõime rahastamise** puhul arvestatakse hariduslike erivajadustega õpilaste proportsionaalset keskmist osakaalu (arvestamata piirkondlikku demograafiat) ning lisaraha

jagatakse vastavalt teenustele, mida koolilt oodatakse kogukonna vajaduste rahuldamiseks. **Väljundrahastamine** on tulemuspõhine ja täiendavaid vahendeid eraldatakse konkreetsete riiklikult väljatöötatud väljundkriteeriumide täitmisel, mida koolidelt eeldatakse (Sharma *et al.*, 2019).

Kuigi erinevates riikides kasutatakse vastavalt hariduspoliitikale väga erinevaid ja sageli ka kombineeritud kaasava hariduse rahastamismudeleid, näitavad uuringud, et kõige rohkem kriitikat kaasava hariduse rakendamise tulemuste osas esineb riikides, kus toimub nn otsene hariduslike erivajadustega õpilaste diagnoosidel põhinev sisendrahastamine (Ebersold & Meijer, 2016). Ebersold ja Meijer (2016) toovad selle rahastamismudeli olulisimate puudustena välja järgmised asjaolud: suureneb hariduslike erivajadustega õpilaste märgistamine ja isegi „ülediagnoosimine“; koolidel napib võimalusi ennetustegevusteks ja paindlike õpivõimaluste loomiseks kõikidele õppijatele; soodustab eriklasside moodustamist ja erikoolide olemasolu vajadust.

Meijer ja Watkins (2019) analüüsisid kaasava hariduse rahastamise sätteid Euroopa Eriõppe ja Kaasava Agentuuri liikmesriikides. Nende uurimistöös võrreldi kahe uuringu tulemusi 17 erinevas Euroopa riigis: esimene uuring viidi läbi 1999. aastal ja teine 2016. aastal. Uuringust selgus, et kuigi sel ajavahemikul on riikides algatatud erinevaid rahastamisviise, on kaasavate haridussüsteemide rahastamisel siiani vajadus tasakaalustada erinevate rahastamismudelite kombineeritud kasutamist ning leida viise, kuidas senisest enam toetada kaasava haridussüsteemi kujundamist. Uuringus rõhutati, et kaasava hariduse eesmärkide saavutamiseks on vaja rahastamissüsteemi, mis suudaks rahuldada kõigi õpilaste vajadusi, olenemata diagnoositud puudest, ning mis võimaldaks haridusasutustel edukalt rakendada asjakohaseid õppekorralduse viise.

Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuuri algatatud projekti „Kaasava hariduse rahastamispoliitika“ (European Agency for ..., 2018) tööühm analüüsis kaasava hariduse rahastamise kitsaskohti liikmesriikides ja tõi välja neli olulist põhimõtet, millele kaasava hariduse rahastamissüsteemi arendamisel tähelepanu pöörata:

- 1) tõrjuvate strateegiate vähendamine;
- 2) kooliarendusliku lähenemisviisi edendamine;
- 3) innovaatiliste ja paindlike õpikeskkondade tagamine;
- 4) läbipaistva ja vastutustundliku kaasava haridussüsteemi tagamine.

Tõrjuvate strateegiate vähendamine. Selle põhimõtte arvestamine tähendab, et vähendada tuleks ametlikult määratletud diagnoosipõhist rahastamismudelit, sest see võib takistada puuetega õppijate võrdset õigust haridusele. Veelgi enam, kuigi täiendavad hariduskulud võivad seoses hariduslike erivajadustega määratluste suurenemisega olla pidevas kasvutrendis, ei pruugi see suurendada kohalike omavalitsuste ja koolide võimekust kaasava hariduse põhimõtteid rakendada. Seega, lisaks hariduslike erivajadustega õppijatele suunatud vajaduspõhisele rahastusmodelile, tuleks keskenduda sellele, kuidas toetada kogu kooli hõlmavat kaasava hariduse arendustegevust.

Kooliarendusliku lähenemisviisi edendamine. Koolidele tuleks eraldada ressursse, mida nad saaksid paindlikult kasutada selleks, et rakendada innovatiivseid õpetamismeetodeid ja luua konteksti arvestades sobiv õpikeskkond. Ühtlasi peetakse siin silmas, et sel viisil suureneks koolide autonoomia kaasava hariduse rakendamisel, aga samas suureneks ka nende vastutus tagada kõikidele õpilastele, kellel tekib vajadus täiendava toe järele õpitulemuste saavutamisel, võimetele vastav kvaliteetne haridus.

Innovaatiliste ja paindlike õpikeskkondade tagamine. Rahastamisskeemid peaksid innustama koole rakendama kaasavat hariduskorraldust viisil, et nad tunnetaksid oma suutlikkust pakkuda personaliseeritud õpiteed kõikidele õpilastele. Kui rahastamispoliitika soodustab segregeerivat õppekorraldust tavakoolis, siis sidusrühmad, sh vanemad tunnevad, et

eriklassides ja -koolides on võimalik pakkuda paremaid tugisüsteeme ning eelistatakse erikoolides õppimise valikut. Seega, panustada tuleb koolide ja kohalike omavalitsuste võimekuse suurendamisele kaasavate õpikeskkondade ja kogukondade kujundamisel. Siinjuures on võtmetähtsusega, et erikoolide pädevus oleks suunatud ressursiks, mis toetaks tavakoole hariduslike erivajadustega õppijate kaasamisel. Selle põhimõtte järgimine tähendab ka panustamist õpetajate esma- ja täienduskoolitusse, kooli juhtimisalaste kompetentside suurendamisse ja lastevanemate kaasatusse ning koolitusse.

Läbipaistva ja vastutustundliku kaasava haridussüsteemi tagamine. Põhisõnumina tõstetakse siin esile, et tuleks tõhustada valdkondade vahelist koostööd (st tervishoiu- ja sotsiaalkaitseteenuste koostööd haridusvaldkonnaga), vältimaks teenuste dubleerimist ning kooskõlastamata lähenemisviise. See eeldab riiklike sektorite vahelisi selgeid õigusraamistikke, mis keskenduvad kogu süsteemi üldisele juhtimisele, vastutusele ja parandamisele. Siinjuures on oluline, et sektorite vaheliste rahastamissüsteemide planeerimise aluseks oleks tõenduspõhisus ja toimuks pidev monitoorimine, mis tugineb kaasava hariduse kvaliteedi hindamise kriteeriumidele.

Kuna kõikidele riikidele ühtviisi sobivat rahastamismudelit ei ole võimalik välja töötada, siis on iga riigi ülesandeks kujundada selline rahastamispoliitika, mis keskenduks mitte ainult diagnoosipõhisele hariduslike erivajadustega õpilaste toetamisele, vaid kogu kaasava haridussüsteemi kujundamise võimestamisele. Siinkohal võib olla abiks Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuuri poolt väljatöötatud rahastamispoliitika enesehindamise tööriist (Euroopa Eriõppe ja ..., 2018), mida riigid saavad kohandada vastavalt oma vajadustele ning kasutada seda kaasava haridussüsteemi rahastamise edendamise arutelude toetamiseks, kaasates erinevaid otsustustasandeid (riiklik, piirkondlik ja/või kohalik tasand).

Kokkuvõtteks võib öelda, et kaasavat haridust toetavad rahastamisstruktuurid peaksid olema suunatud kõigi õpilaste vajadustele, keskenduma haridustöötajate suutlikkuse suurendamisele, tagama paindliku õpikeskkonna ning olema välja töötatud õiguslikult reguleeritud raamistik, mis omakorda eeldavad pidevat tulemuskriteeriumidel põhinevat kaasava hariduse kvaliteedi hindamist.

Kasutatud kirjandus

- Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur. (2018). *Kaasavate haridussüsteemide rahastamispoliitika: rahastamispoliitika enesehindamise tööriist*. <https://www.european-agency.org/Eesti%20keel/publications>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2016). *Financing of Inclusive Education: Mapping Country Systems for Inclusive Education*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/financing_of_inclusive_education_mapping_country_systems_for_inclusive_education.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *Financing Policies for Inclusive Education Systems: Resourcing Levers to Reduce Disparity in Education*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/fpies-synthesis-report.pdf>
- Ebersold, S. and Meijer, C., 2016. 'Financing Inclusive Education: Policy Challenges, Issues and Trends. In A. Watkins, & C. Meijer (Eds.), *Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy-Practice Gap* (pp. 37–62). Emerald.
- Barrett, D. (2014). Resourcing inclusive education. In C. Forlin, & T. Loreman (Eds.) *Measuring inclusive education* (Vol. 3, pp. 75–91). Emerald Group Publishing Limited.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217.

- Sharma, U., Furlonger, B., & Forlin, C. (2019). The impact of funding models on the education of students with autism spectrum disorder. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 43(1), 1–11.
- Meijer, C. J. W., & Watkins, A. (2019). Financing special needs and inclusive education: From Salamanca to the present. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 705–721.
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. UNESCO.
- OECD. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing.

4. KAASAV HARIDUSKORRALDUS EESTIS

4.1. Kaasava hariduskorraldusega seotud õigusaktide muudatused (2010–2023) ja kehtivad õigusaktid

Siinses peatükis vastame uuringu esimese uurimisküsimuse kolmandale alaküsimusele: **1.3. Millised muudatused seoses kaasava hariduskorraldusega (sh rahastamisega) on tehtud Eesti seadusandluses vahemikus 2010–2023 ja neljandale alaküsimusele 1.4. Kuidas Eesti seadusandluses tehtud muudatused ajavahemikus 2010–2023 õppekorralduses ja -rahastuses toetavad kaasava hariduse rakendamist?**

4.1.1. Õigusaktid alushariduses

Kaasav hariduskorraldus on Eesti riigi hariduskorralduse juhtiv põhimõte (Haridus- ja Teadusministeerium, *s.a.*-a). Alushariduse valdkonda reguleerivad peamiselt kaks olulist riiklikku dokumenti: “Koolieelse lasteasutuse seadus” (1999) ja “Koolieelse lastesutuse riiklik õppekava” (2008). Kehtiv seadustik Eesti alushariduse valdkonnas on suuremate muudatusteta püsinud üsna pikka aega ja seetõttu ei kajastu kaasava hariduse põhimõtted väga selgelt nendes dokumentides. Samas saab Koolieelse lasteasutuse seadusest (1999) välja lugeda lapse individuaalsete vajadustega arvestamise alushariduse põhiülesandena. Seaduse § 3 sätestab, et

“Lasteasutuse põhiülesanne on lapse ealisi, soolisi, individuaalseid vajadusi ja iseärasusi arvestades:

- 1) luua võimalused ja tingimused tervikliku isiksuse kujunemiseks, kes on sotsiaalselt tundlik, vaimselt erk, ennastusaldav, kaasinimesi arvestav ja keskkonda väärtustav;
- 2) hoida ja tugevdada lapse tervist ning soodustada tema emotsionaalset, kõlbelist, sotsiaalset, vaimset ja kehalist arengut”.

Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) § 8 lg 1 sätestab erivajadusega lapse määratluse, mille kohaselt

“Erivajadustega laps käesoleva määruse tähenduses on laps, kelle võimetest, tervises seisundist, keelelisest ja kultuurilisest taustast ning isiksuseomadustest tingitud arenguvajaduste toetamiseks on vaja teha muudatusi või kohandusi lapse kasvukeskkonnas (mängu- ja õppevahendid, ruumid, õppe- ja kasvatusmeetodid jm) või rühma tegevuskavas.”

Eelnevast nähtub, et nii alushariduse põhiülesanne kui ka erivajadusega lapse määrtlus on pigem üldised ja annavad võimalusi erinevateks tõlgendusteks, sh toetada iga lapse arengut tema vajadusest lähtuvalt, pakkudes sobivat tuge tavarühmas, mis on kooskõlas kaasava hariduskorralduse põhimõttega. Samas, kui vaadata lähemalt kehtivas seadustikus toodud võimalusi iga lapse toetamiseks, siis peamiselt keskendutakse erivajadusega lapsele ja

erivajadusega lapse eraldi õpetamisele, mis kindlasti ei ole kooskõlas kaasava hariduskorralduse ideega. Näiteks Koolieelse lasteasutuse seaduses (1999) on sätestatud erivajadusega laste toetamiseks võimalus moodustada erirühmi ja aastal 2018 on seaduse muudatusena loodud eraldi paragrahv, mis sätestab tegevused lapse erivajaduse toetamiseks. Selles tuuakse välja lasteasutuse kohustus jälgida lapse arengut, pakkuda tugispetsialistide teenust ja luua võimalusel sobitusrühm, mis on väga sobiv viis kaasava hariduskorralduse rakendamiseks. Samas sätestab seadus, et sobitusrühma loomise võimaluse puudumisel on omavalitsusel õigus moodustada erirühm või asutada erilasteaed. Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuuri liikmesriikide kokkuleppele kohaselt toimub kaasamine, kui õppijad vähemalt 80% nädalakooormusest õpivad eakaaslastega koos (European Agency for ..., 2022). Selles osas seostub sobitusrühma loomise võimalus väga hästi kokkuleppega, aga seaduse sätestatud õigus moodustada erirühmi või erilasteaedu pigem selle kokkuleppega kooskõlas ei ole. Mõned kriitikud on väitnud, et eraldi algatused või kampaaniad erivajadustega inimeste toetamiseks võivad suuren-dada kaasamise asemel pigem kõrvalejäetust (Slee, 2005). Erivajaduste rõhutamisele kui ühele kaasamist takistavale tegurile on viidanud paari viimase aastakümne jooksul erinevad autorid (nt Ainscow, 2020; Ballard, 2013; Slee, 2005). Andrews jt (2021) toovad välja, et erivajadustega laste märgistamine võib kaasa tuua kõrvalejätmise, kuna see viitab spetsialistide vajadusele ja võib olla põhjuseks, miks õpetajad väidavad, et nad ei ole erivajadustega laste õpetamiseks piisavalt ette valmistatud. Samamoodi ei pruugi toetada individuaalsed tegevused lapsega, eakaaslastest eraldi, alati kaasamist ja võivad olla seotud kõrvalejätmise ja segregatsiooni ohuga (Andrews *et al.*, 2021; Brown, 2005). Seetõttu tuleks väga hästi läbi mõelda, millal saaks erivajadusega lapsele vajalik individuaalne töö logopeedi või eripedagoogi juures toimuda. Eesti lasteaedades läbiviidud uuringus (Nelis *et al.*, 2023) selgus samuti, et kaasava hariduse põhimõtted ei ole Eestis piisavalt selged, need ei kajastu seadustes või on kaasamise elluviimiseks liiga jäigad. Praegune Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008) keskendub liialt vaid ühe grupi, erivajadustega laste, kaasamisele. Samas on meil ka näiteks teise emakeelega lapsi ja teisi kõrvalejäämisohus olevate gruppide lapsi, keda tuleb kaasata. Peamise murekohana kaasava hariduse rakendamisel näevad hägusat poliitikat ja ebaselget arusaama kaasamisest ka teised autorid (Haug, 2020; Magnusson *et al.*, 2019). Seega tuleks pigem mõelda ka seadusandluses, millised on need rakendusmehhanismid, mis toetavad kaasava hariduskorralduse põhimõtte järgimist alushariduses ja mida tähendab kaasav hariduskorraldus Eesti ühiskonnas ja hariduskorralduses. Kõike eelnevat arvesse võttes on hea meel tõdeda, et seadusemuudatused alushariduses on toimumas ja valmimas on uus alushariduse seaduse eelnõu.

Uue seaduse eesmärk on muuta alushariduse korralduse süsteemi sidusamaks. Täiendatakse ja täpsustatakse alushariduse kättesaadavuse, tugiteenuste osutamise, õppe- ja kasvatuskeele, rühmade moodustamise, töötajate koosseisu ning lasteaia ja lastehoiu tegevuse aluseid. Eelnõu rakendamiseks kaasajastatakse õpi- ja kasvukeskkonna nõudeid ning alushariduse riiklikku õppekava. Uus alushariduse ja lastehoiu seadus on kavandatud jõustuma alates jaanuarist 2025 (Haridus- ja Teadusministeerium, *s.a.-b*).

4.1.2. Muudatused õigusaktides ja kehtivad õigusaktid üldhariduskoolides

4.1.2.1. Kaasava hariduse mõiste

Kaasava hariduse põhimõte sätestati Eestis esmakordselt 2010. aastal, mil põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 47 lg 1 sätestas:

„Haridusliku erivajadusega õpilase õppe korraldamisel lähtutakse kaasava õppe põhimõtetest, mille kohaselt üldjuhul õpib haridusliku erivajadusega õpilane elukohajärgse kooli tavaklassis“ (PGS, 2010).

2018. aastal muudeti seadust ja kaasava hariduse põhimõtte jäi endiselt fookusesse, kuid pisut teisiti sõnastatult. Kehtiva seaduse § 6 kohaselt:

„Õppe korraldamisel lähtuvad riik, koolide pidajad ja koolid järgmistest põhimõtetest:
1) kvaliteetne üldharidus järgib kaasava hariduse põhimõtteid ning on võrdväärselt kättesaadav kõigile isikutele, sõltumata nende sotsiaalsest ja majanduslikust taustast, rahvusest, soost, elukohast või hariduslikust erivajadusest“ (PGS, 2018).

Lisaks, põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 46 öeldakse täiendavalt:

„Kool lähtub õppe korraldamisel kaasava hariduse põhimõtetest. Tulenevalt õpilase individuaalsest vajadusest tagatakse õpilasele võimetekohane õpe ja vajalik tugi õpetajate, tugispetsialistide, abiõpetajate ja teiste spetsialistide koostöös“ (PGS, 2018).

Seega, ühelt poolt on kaasava hariduse põhimõtte sisu kehtivas seaduses kirjeldatud laiemalt, teisalt aga ei avata rakenduslikku külge, st millises õppevormis (tavaklassis, eriklassis, erikoolis) toimuv õpe vastab kaasava hariduse põhimõttele. Siiski, tuginedes Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuuri liikmesriikide kokkuleppele, et kaasatuks peetakse õpilasi, kes õpivad vähemalt 80% nädalakoormusest koos eakaaslastega tavaklassis (European Agency for ..., 2022), peetakse ka Eestis ametlikul tasandil statistilist ülevaadet sellise õppekorraldusliku viisi üle (vt Eesti Hariduse Infosüsteem, 2023).

4.1.2.2. Haridusliku erivajadusega õpilase mõiste ja erivajaduse määramine

Haridusliku erivajadusega õpilase mõiste osas on seaduses toimunud ajavahemikul 2010–2018 olulised muudatused. Kui 2010. aastal defineeriti haridusliku erivajadusega õpilaseks kõiki õpilasi, kes tulenevalt väga erinevatest põhjustest vajavad täiendavat tuge õpitulemuste saavutamiseks või õpetaja poolt klassiga töötamiseks koostatud töökavas, siis 2018. aastal vastuvõetud põhikooli- ja gümnaasiumi seaduse muudatustes kitsendati haridusliku erivajadusega õpilase määratlust oluliselt. Tabelis 2 on välja toodud nende definitsioonide erinevused.

Tabel 2. Haridusliku erivajadusega õpilase definitsioonid

2010. aastal sätestatud haridusliku erivajadusega õpilase definitsioon	2018. aastal sätestatud haridusliku erivajadusega õpilase definitsioon
PGS § 46 lg 1: Haridusliku erivajadusega õpilane on õpilane, kelle andekus, õpiraskused, tervises seisund, puue, käitumis- ja tundeeluhäired, pikemaajaline õppes eemalviibimine või kooli õppekeele ebapiisav valdamine toob kaasa vajaduse teha muudatusi või kohandusi õppe sisus, õppeprotsessis, õppe kestuses, õppekoormuses, õppekeskkonnas (nagu õppevahendid, õpperuumid, suhtluskeel, sealhulgas viipekeel või muud alternatiivsed suhtlusvahendid, tugipersonal, spetsiaalse ettevalmistusega pedagoogid), taotletavates õpitulemustes või õpetaja poolt klassiga töötamiseks koostatud töökavas (PGS, 2010).	PGS § 46 lg 6: Kui kooli tagatud üldine tugi ei anna õpilase arenguks soovitud tulemusi, siis võib rakendada koolivälise nõustamismeeskonna soovitusel tõhustatud või erituge. Sellisel juhul on õpilane käsitletav haridusliku erivajadusega õpilaseks (PGS, 2018).

Seega, 2010. aastal defineeriti haridusliku erivajadusega õpilast väga laia diapasoniga, sh andekad õpilased, aga alates 2018. aastast peetakse haridusliku erivajadusega õpilaseks ainult

õpilasi, kellele koolivälise nõustamismeeskonna poolt on antud ametlik soovitus rakendada tõhustatud või erituge.

Muudatused on toimunud ka **haridusliku erivajaduse väljaselgitamisel ja määratlemisel**. 2010. aasta põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse kohaselt oli maavanemal kohustus moodustada nõustamiskomisjonid, kuhu kuulus vähemalt viis liiget (eripedagoog, logopeed, koolipsühholoog, sotsiaaltöötaja ja vastavalt maa- või linnavalitsuse esindaja) (PGS, 2010) ja komisjoni pädevuses oli anda soovitusi:

- haridusliku erivajadusega isiku sobitus- või erirühma vastuvõtmiseks ja lapse arengut soodustavate vajalike tingimuste rakendamiseks;
- koolikohustusliku lapse arengust ja tervise seisundist tulenevalt koolikohustuse täitmise edasilükkamiseks ühe õppeaasta võrra;
- alla seitsmeaastase isiku kooli vastuvõtmiseks;
- lihtsustatud, toimetuleku või hooldusõppe rakendamiseks;
- seaduses ettenähtud eriklassides õppe korraldamiseks;
- hariduslike erivajadustega õpilasi kaasava õppe jaoks vajalike tingimuste loomiseks ja rakendamiseks koolis;
- tervise seisundist tulenevalt koduõppe rakendamiseks;
- ühele õpilasele keskendatud õppe rakendamiseks;
- põhikooli riiklikus õppekavas ettenähtud õpitulemuste asendamiseks või vähendamiseks või kohustusliku õppeaine õppimisest vabastamisest;
- koolikohustuslikule õpilasele mittetatsionaarse õppevormi rakendamiseks (Nõustamiskomisjonile taotluse esitamine ..., 2010).

Alates 2014. aastast reorganiseeriti nõustamiskomisjonide töökorraldust ning nõustamiskomisjonide tööd hakkas korraldama SA Innove. Moodustati maakondlikud nõustamiskomisjonid ja riiklik nõustamiskomisjon. Riikliku nõustamiskomisjoni ülesandeks sai eelpool olevast loetelust väikeklassi tingimustes õppe rakendamise ja ühe õpilase õppele keskendatud õppe rakendamise soovitamine (Nõustamiskomisjonile taotluse esitamine ..., 2014).

2018. aasta põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse kohaselt toimusid nõustamiskomisjonide töökorralduses taas muudatused ning kohustus korraldada soovitude andmist erivajadustega õpilaste õppekorralduseks ja tugiteenuste rakendamiseks läks Haridus- ja Teadusministeeriumile, kusjuures ministril oli õigus selle ülesande täitmiseks sõlmida haldusleping riigi allasutusega. Sõlmiti leping SA Innovega ja nimetatud sihtasutuse Rajaleidja keskuste näol moodustati piirkondlikud koolivälised nõustamismeeskonnad seaduskohaste ülesannete täitmiseks (PGS, 2018). Vastavalt ministri 2018. aasta määrusele (Koolivälisele nõustamismeeskonnale soovitusete ..., 2018) keskendutakse tõhustatud toe ja eritoe rakendamiseks ning õppe korralduseks, õpilase erivajadusi arvestava õpikeskkonna kujundamiseks ja tugispetsialistide teenuse rakendamiseks soovitude andmisele. Sama määruse § 6 sätestab:

„Soovitusena kaalutavaid tugimeetmeid analüüsitakse lapse huve arvestavalt lühi- ja pikaajalises perspektiivis ning kirjeldatakse vähemalt:

1) tugispetsialistide või teiste õpilast õppetöös abistavate spetsialistide teenuse vajadust, iseloomu ja mahtu; 2) õppekava ja õppevara kohandamise ning individualiseerimise vajadust; 3) kaasava õppekorralduse soovitusi, sh sobiva õpi- ja arengukeskkonna tagamiseks vajalikke tingimusi; 4) haridusasutuses lapse toimetuleku toetamiseks väljaspool kooli teadaolevalt lapsele pakutavaid sotsiaal- ja tervishoiuvaldkonna jm teenuseid (teraapiad, karjääriteenused jms); 5) muid lapse või õpilase haridusliku erivajaduse spetsiifikast tulenevaid õppekorralduslikke meetmeid ja nende rakendamise aega“ (Koolivälisele nõustamismeeskonnale soovitusete ..., 2018).

Ülejäänud pädevused on jäänud aastate lõikes samaks.

4.1.2.3. Hariduslike erivajadustega õpilaste õppekorralduse erisused

Õppekorraldus tavakoolis ja erikoolis. Hariduslike erivajadustega õpilastele õppekorralduse läbiviimiseks on aja jooksul olnud erinevaid võimalusi. Kuigi üheks võimaluseks nii 2010. aasta kui ka 2018. aasta põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses on **erivajadustega õpilaste õppe korraldamine tavaklassi tingimustes**, on siiski säilinud **eriklassides läbiviidava õppe praktika**. 2010. aasta seaduses on pikk loetelu klassitäituvuse piirnormiga eriklassidest (vt tabel 3).

Tabel 3. Eriklasside loetelu ja klassi täituvuse piirnormid 2010. aastal

Klassi liik	Klassi täituvuse piirnorm
Põhiharidust omandavatele käitumisprobleemidega õpilastele	12 õpilast
Somaatiliste haigustega õpilastele	12 õpilast
Kõne-, nägemis-, kuulmis- või liikumispuudega õpilastele	12 õpilast
Õpiraskustega põhiharidust omandavatele õpilastele	12 õpilast
Põhiharidust omandavatele lihtsustatud õppel olevatele õpilastele	12 õpilast
Tundeelu- ja käitumishäiretega põhiharidust omandavatele õpilastele	8 õpilast
Liitpuuetega põhiharidust omandavatele õpilastele	6 õpilast
Põhiharidust omandavatele toimetulekuõppel olevatele õpilastele	6 õpilast
Põhiharidust omandavatele õpilastele, kellele nõustamiskomisjon on spetsiifilistest hariduslikest erivajadustest tulenevalt soovitanud õppida väikeklassis, sealhulgas autismi spektri häiretega, aktiivsuse- ja tähelepanuhäiretega või sõltuvushäiretega õpilastele või õpilastele, kelle andekus kombineerituna mõne muu erivajadusega toob kaasa vajaduse õppida väikeklassis	4 õpilast
Põhiharidust omandavatele hooldusõppel olevatele õpilastele	4 õpilast
Põhiharidust omandavatele kasvatusraskustega õpilastele	12 õpilast

Nimetatud klassiliigid pidid olema kehtestatud kooli põhimääruses. Lisaks võis kooli direktor kooli pidaja nõusolekul moodustada veel teisigi klassi liike. Kahest või kolmest hariduslike erivajadustega õpilaste klassist võis moodustada ka liitklassi, mille suurus tuli määrata lähtuvalt konkreetsete õpilaste hariduslikest erivajadustest, kuid see ei tohtinud olla suurem kui 12 õpilast (PGS, 2010, § 51). Täiendava võimalusena kehtestati seadusandluses **ühe õpilase õpetamisele keskendatud õpe**, kui õpilane tulenevat tervises seisundist vajas koolis pidevat jälgimist või abistamist (PGS, 2010, § 53).

2018. aastal muudetud põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses eriklasside liike sellisel viisil loetletud ei ole. Küll aga on sätestatud, et lisaks tavaklassidele võib moodustada eriklasse, kui see on õpilase vajadusest lähtudes põhjendatud ja ajaliselt piiritletud ning on järgitud haridusliku erivajadusega õpilase õppe koordineerija või koolivälise nõustamismeeskonna või mõlema soovitusi (PGS, 2018, § 46). Siinjuures on tõhustatud toe ja eritoe õpilastele üheks õppekorralduse rakendamise viisiks ettenähtud õpe eriklassis (PGS, 2018, § 49). Kusjuures, eritoel õpilase õppe kaasamisel tavaklassi peab arvestama koolivälise nõustamismeeskonna soovitusi (PGS, 2018, § 46). Eriklasside suuruseks on tõhustatud tuge saavate õpilaste puhul 12 õpilast ja erituge saavate õpilaste puhul kuus õpilast. Samas, põhjendatud juhul direktori

ettepanekul ja hoolekogu nõusolekul võib kooli pidaja õpilaste arvu konkreetses eriklassis suurendada üheks õppeaastaks (PGS, 2018, § 26).

Õpiabi- ja tasemerühmade moodustamine. 2010. aasta põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse kohaselt võib kool moodustada õpiabirühmi põhiharidust omandavatele õpilastele eripedagoogilise või logopeedilise abi osutamiseks rühmatäitumuse piirnormiga kuus õpilast (PGS, 2010, § 51).

2018. aasta seaduses on lisaks õpiabirühmade moodustamisele toodud välja ka tasemerühmade moodustamise võimalus:

„Õpilase õppekavas sõnastatud eesmärkide täitmiseks ja talle vajaliku toe tagamiseks võib moodustada ka õpiabi- ja tasemerühmi“ (PGS, 2018, § 46).

Õpilaste piirarvu nendes rühmades sätestatud ei ole, õpilaste arvu nimetatud rühmades määrab direktor, arvestades õpilaste hariduslike erivajaduste iseloomu, kooli teenindava eripedagoogi ja haridusliku erivajadusega õpilase õppe koordineeri või koolivälise nõustamismeeskonna või mõlema soovitusi (PGS, 2018, § 26).

Erivajadustega õpilaste õppe korraldamise üheks võimaluseks on ka **õpe hariduslike erivajadustega õpilastele asutatud koolides**. Aastast 2010 ei kasutatud põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses enam mõistet erikool, küll oli aga sätestatud, et hariduslike erivajadustega õpilaste õppe paremaks korraldamiseks võib asutada ja pidada hariduslike erivajadustega õpilastele suunatud kooli. Riigil oli kohustus pidada teatud spetsiifiliste puuetega õpilastele mõeldud koole. Nendeks olid nägemis-, kuulmis- ja kõnepuudega õpilastele suunatud koolid ja koolid liikumispuudega õpilastele, kellel lisaks liikumispuudele esineb täiendav hariduslik erivajadus, aga ka liitpuudega õpilastele mõeldud koolid ja koolid intellektipuudega õpilastele, tundeelu- ja käitumishäiretega õpilastele ning kasvatusereitingimusi vajavatele õpilastele (PGS, 2010, § 2).

2018. aasta muudatustega riigi kohustust pidada õpilaste diagnoosipõhiseid kooli liike seaduses eraldi välja ei tooda, küll aga on sätestatud, et õpilase vajadusest lähtuvalt võib asutada ja pidada kooli tõhustatud tuge või erituge vajavatele õpilastele (PGS, 2018, § 2). Hariduslike erivajadustega õpilastele moodustatud koolid on nii 2010. aasta kui ka 2018. aasta seaduse määratluse kohaselt käsitletavad siiski erikoolidena.

Lisaõpe. Nii 2010. aasta kui ka 2018. aasta põhikooli- ja gümnaasiumiseadus sätestab lisaõppe võimalused hariduslike erivajadustega õpilastele kestusega üks aasta, mille eesmärk on pakkuda täiendavat ettevalmistust ja tuge õppe sujuvaks jätkamiseks või üleminekuks tööturule (PGS, 2010, § 54; PGS, 2018, §50). Kui 2010. aasta seaduses nähti lisaõpet ette lihtsustatud riikliku õppekava järgi põhikooli lõpetanutele (PGS, 2010, §54), siis 2018. aastal laiendati sihtrühma lisaks lihtsustatud, toimetuleku ja hooldusõppel olevatele õpilastele ka põhikooli riikliku õppekava järgi põhikooli lõpetanutele, kellele tulenevalt hariduslikust erivajadusest on vaja pakkuda täiendavat ettevalmistust ja tuge õppe sujuvaks jätkamiseks või tööturule üleminekuks (PGS, 2018, §50). Lisaõppe sisu on jäänud samaks: nähakse ette juhendatud õpet 1050 õppetunni ulatuses, millest 525 õppetundi moodustab üldhariduslik õpe ja 525 õppetundi kutsealane ettevalmistus ning sotsiaalsete ja enesekohaste oskuste arendamine.

Tervise seisundist tulenev koduõpe. Õpilase tervise seisundist tuleneva koduõppe rakendamise regulatsioonides olulisi muudatusi ajavahemikul 2010–2023 toimunud ei ole. Hariduslike erivajadustega õpilastele on võimalik korraldada koduõpet, kui õpilase tervislik seisund ei võimalda tal kooli päevakavas ettenähtud õppes osaleda (PGS, 2010, § 53; PGS, 2018, § 23). Koduõpet tervislikel põhjustel rakendatakse õpilasele, kellel on raske funktsioonihäire, haigus või puue või kelle tervislik seisund võib selle põhjustada ning kelle õppetöö läbiviimiseks erivajadustest tulenevalt puuduvad koolis võimalused ja tingimused.

Koduõpet tervislikel põhjustel rakendab kool vanema taotlusel ja koolivälise nõustamis-meeskonna soovitusel (Koduõppe ja haiglaõppe ..., 2010; 2018).

4.1.2.4. Õpilase arengu toetamine koolis

Kõikide õpilaste arengu jälgimine ja toetamine. Õpilase arengu toetamise põhimõtted on 2010. ja 2018. aasta põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses jäänud suures osas samaks. Õpetajatel on kohustus jälgida õpilase arengut ja toimetulekut koolis ning vajadusel kohandada õpet õpilase individuaalsete vajaduste ja võimete järgi (PGS, 2010 § 37; PGS, 2018, § 37). 2010. aasta seaduses oli veel täiendavalt sätestatud, et õpilase võimete ja annete arendamiseks tuleb koolis selgitada välja õpilase individuaalsed õpivajadused, valida sobivad õppemeetodid ning korraldada vajaduse korral diferentseeritud õpet. Koolil oli kohustus tagada õpilasele, kellel tekib ajutine mahajäämus eeldatavate õpitulemuste saavutamisel, täiendav pedagoogiline juhendamine väljaspool õppetunde (PGS, 2010, § 37). 2018. aasta seaduses seda sätestatud ei ole, sest põhikooli riiklikus õppekavas on vastavad sätted samas sõnastuses olemas (Põhikooli riiklik õppekava [PRÕK], 2023). Kuigi andekust 2018. aasta seaduses ei käsitleta erivajadusena, sätestatakse õpilase andekuse ilmnemisel kohustus rakendada individuaalne õppekava ning vajaduse korral täiendav juhendamine aineõpetajate või teiste spetsialistide poolt haridusprogrammide või haridusasutuste kaudu (PGS, 2018, § 37).

Nii 2010. aasta kui ka 2018. aastal muudetud seaduses on koolipidajal kohustus luua võimalused ja koolidirektoril kohustus korraldada õpilasele tasuta **tugispetsialistide teenuse kättesaadavus**, kui selleks tekib vajadus. 2010. aastal olid tugispetsialistide loetelus eripedagoog, sotsiaalpedagoog ja psühholoog (PGS, 2010, § 37). 2018. aastal lisandus nimetatud loetellu ka logopeed (PGS, 2018, § 37). Siinjuures täpsustati erinevate tugispetsialistide teenuse kirjeldust ja teenuse rakendamise korda ministri määrusega (Tugispetsialistide teenuse kirjeldus ja ..., 2018). Olulisemad tugispetsialistide ülesanded on esitatud tabelis 4.

Tabel 4. Erinevate tugispetsialistide ülesanded

Eripedagoogi ülesanded: • Õppija arengu ja õpioskuste kindlakstegemine ja tema arengut mõjutavate tegurite ning õpivajaduste väljaselgitamine. • Õpetajate juhendamine ja nõustamine õppija õppe planeerimisel ja läbiviimisel. • Õpiabirühma või individuaaltundide ettevalmistamine ja läbiviimine õppeasutuses.	Logopeedi ülesanded: • Õppija kommunikatsioonivõimete hindamine, kommunikatsioonihäiretega õppijate väljaselgitamine, nende suulise ja kirjaliku kõne arengu toetamine ning neile sobiva suhtluskeskkonna soovitamine. • Õpetajate toetamine õppijate kommunikatsioonivõime arendamisel, taastamisel ning kompenseerimisel.
Sotsiaalpedagoogi ülesanded: • Õppija sotsiaalsete oskuste hindamine ning tema eakohast tegutsemisvõimet mõjutavate tegurite analüüsimine, õppija suhtlemisoskuse ja sotsiaalse pädevuse kujundamine ja toetamine. • Koolis esilekerkivate õpilaste sotsiaalsete ja koolikohustuse täitmist takistavate tegurite kaardistamine,	Psühholoogi ülesanded: • Õppija psühholoogilist arengut ja õppeprotsessis toimetulekut mõjutavate tegurite hindamine. • Õppija nõustamine isikliku elu, õppetööga ning vaimse tervisega seotud probleemidega toimetulekul, tunnetusprotsesside, vaimsete võimete, käitumis- ja suhtlemisoskuste

nende ennetus- ja lahendustegevuste koordineerimine.	arendamisel ning õpi- ja karjäärivalikute tegemisel. • Õppija toetamine ning vanema ja haridusasutuse personali nõustamine kriisisituatsioonist väljatulekuks toe korraldamisel.
--	---

Tugispetsialistide ülesannete kirjeldus ministri määruses aitab koolidel ja kohalikel omavalitsustel täpsemalt määratleda tugispetsialistide tööülesandeid ja vältida tööülesannete dubleerimist. Lisaks õpilaste individuaalsele toetamisele on suurenenud fookus tugispetsialistide nõustavale rollile.

Õpilase arengu toetamise ühe meetmena on sätestatud **arenguveestluste läbiviimine** vähemalt üks kord õppeaastas. Vestlusel peavad osalema õpilane, klassijuhataja ja piiratud teovõimega õpilase puhul ka lapsevanem. Selles osas 2010. aasta seaduses ja 2018. aastal muudetud seaduses muudatusi ei ole (PGS, 2010; PGS, 2018).

Õpilasele vajaliku toe väljaselgitamine ja rakendamine. 2010. aasta põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses sätestatud koolidirektori kohustus määrata **haridusliku erivajadusega õpilase õppe koordineerija** on jäänud siiani põhimõtteliselt samaks. Siiski on toimunud väikesed muudatused nimetatud spetsialistide tööülesannete kirjeldamisel (vt tabel 5).

Tabel 5. Haridusliku erivajadusega õpilase õppe koordineerija (HEVKO) ülesanded 2010. ja 2018. aastal

2010. aasta PGS	2018. aasta PGS
HEVKO: • korraldab vajalikku koostööd haridusliku erivajadusega õpilase õppe ja arengu toetamiseks tugispetsialistide, andekate õpilaste juhendajate ja õpetajate vahel; • toetab ja juhendab õpetajat haridusliku erivajaduse väljaselgitamisel; • teeb õpetajale, vanemale ja direktorile ettepanekuid edaspidiseks pedagoogiliseks tööks; • teeb ettepanekuid koolis pakutavate õpilase arengut toetavate meetmete rakendamiseks; • teeb ettepanekuid täiendavate uuringute läbiviimiseks.	HEVKO: • korraldab koolisisest meeskonnatööd, mida on vaja HEV õpilase õppe ja arengu toetamiseks; • koordineerib koolivälises võrgustikutöös osalemist; • toetab ja juhendab õpetajat haridusliku erivajaduse väljaselgitamisel; • nõustab vanemat; • teeb õpetajale ja direktorile ettepanekuid edaspidiseks pedagoogiliseks tööks; • teeb ettepanekuid koolis pakutavate õpilase arengut toetavate meetmete rakendamiseks; • teeb ettepanekuid lisauuringute tegemiseks ning ühelt haridustasemelt teisele ülemineku toetamiseks.

Kuna kehtiva seaduse kohaselt loetakse HEV õpilaseks ainult tõhustatud või erituge vajavat õpilast, ei ole võimalik seadusest välja lugeda, kas koordinaatori tööülesanneteks peetakse ka üldtuge vajavate õpilaste õppetöö koordineerimist või jääb see koolijuhi otsustada.

Pedagoogilis-psühholoogiline hindamine. Hariduslike erivajadustega või tuge vajavatele õpilastele korraldatakse pedagoogilis-psühholoogilist hindamist. See nõue kehtib 2010. aastast ja seadus sätestas järgmist:

„Haridusliku erivajaduse väljaselgitamisel kasutatakse pedagoogilis-psühholoogilist hindamist, erinevates tingimustes õpilase käitumise korduvat ja täpsemat vaatlust, õpilast ja tema kasvukeskkonda puudutava lisateabe koondamist, õpilase meditsiinilisi ja logopeedilisi uuringuid. Andekate õpilaste väljaselgitamisel lähtutakse ka litsentsitud spetsialistide poolt läbiviidud standardiseeritud testide tulemustest, väga heade tulemuste saavutamisel üleriigilistel või rahvusvahelistel aineolümpiaadidel, konkurssidel või võistlustel ning valdkonna ekspertide hinnangutest“ (PGS, 2010, § 46).

2018. aasta seaduses kehtib sama nõue, kuid lühemalt sõnastatult, ei avata pedagoogilis-psühholoogilise hindamise olemust ja andekate õpilaste tuvastamist ei reguleerita. Sõnastus kehtivas seaduses on järgmine:

„Kui õpilasel ilmneb vajadus saada tuge, teavitatakse sellest vanemat ning kool korraldab õpilase pedagoogilis-psühholoogilise hindamise. Vajaduse korral tehakse koostööd teiste valdkondade spetsialistidega ja soovitakse lisauuringuid“ (PGS, 2018, § 46).

Seega, kõikide tuge vajavate õpilaste puhul tuleb läbi viia pedagoogilis-psühholoogiline hindamine, aga kas ja millised erisused on üldist tuge vajavate õpilaste puhul ja HEV õpilaste puhul (tõhustatud ja eritugi), seda täpsustatud ei ole.

Õpilasele vajaliku toe määramine ja rakendamine. Õpilasele vajaliku toe rakendamise osas on seadusandluse tasandil toimunud 2018. aastal olulised muudatused ja seda eeskätt toe liikide määratlemisel. Eristatakse kolme toe liiki: **üldine tugi, tõhustatud tugi ja eritugi**. Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus sätestab:

„Õpilasele, kellel tekib takistusi koolikohustuse täitmisel või mahajäämus õpitulemuste saavutamisel, annab kool **üldist tuge**, mis kujutab endast õpetaja pakutavat individuaalset lisajuhendamist, tugispetsialistide teenuse kättesaadavust ning vajaduse korral õpiabitundide korraldamist individuaalselt või rühmas.

Kui kooli tagatud üldine tugi ei anna õpilase arenguks soovitud tulemusi, siis võib rakendada koolivälise nõustamismeeskonna soovitusel **tõhustatud tuge või erituge**“ (PGS, 2018, § 46).

Õpilastele rakendatavad tugiteenused. Lisaks toe liigi määramisele peab kool EHIS-esse kandma ka õpilasele rakendatavad tugiteenused, mis jagunevad tugispetsialistide teenusteks ja muudeks tugiteenusteks. Tugispetsialistide teenustena käsitletakse eripedagoogi, logopeedi, sotsiaalpedagoogi ja psühholoogi teenust. Muude tugiteenuste loetelus on järgmised teenused:

- abiõpetaja;
- õpetaja abi;
- füsioteraapia;
- psühhoteraapia;
- tegevusteraapia;
- loovteraapia;
- tugiisik;
- muu sotsiaal- või tervishoiu valdkonna teenus;
- karjäärinõustamise teenus.

Õppekavad hariduslike erivajadustega õpilastele. Haridusliku erivajadusega õppijad võivad õppida kolme riikliku õppekava – gümnaasiumi riikliku õppekava, põhikooli riikliku õppekava ja põhikooli lihtsustatud riikliku õppekava alusel. Lihtsustatud riiklik õppekava jaguneb kolmeks tasemeks: lihtsustatud õpe, toimetulekuõpe ja hooldusõpe. Lihtsustatud õpet

rakendatakse üldjuhul kerge intellektipuudega õpilastele, toimetulekuõpet mõõduka intellektipuudega õpilastele ning hooldusõpet raske ja sügava intellektipuudega õpilastele (Põhikooli lihtsustatud riiklik...[PLRÕK], 2023, § 1).

Riiklikke õppekavasid uuendati 2023. aastal, millega laiendati lihtsustatud õppekava rakendamist ka õppijatele, kel ei esine intellektipuuet. Nii võib põhjendatud juhtudel lihtsustatud riiklikku õppekava lisaks kerge intellektipuudega õpilastele rakendada ka koolivälise nõustamismeeskonna otsusel ja vanema nõusolekul:

- pervasiivse ja/või spetsiifilise segatüüpi arenguhäirega õpilasele, keda kool on toetanud tõhustatud ja eritoe tingimustel, sealhulgas õpitulemuste vähendamine või asendamine või kohustuslikust ainekavast vabastamine, järjepidevalt vähemalt ühel õppeaastal ning sellest hoolimata on õpilasel ületamatud raskused õppetöös;
- põhihariduseta koolikohustusliku ega ületanud isikule, kes on pikemat aega õppest eemal olnud ning ei ole seetõttu võimeline õppima põhikooli riikliku õppekava alusel (PLRÕK, 2023, § 1).

Põhikooli lihtsustatud riiklikku õppekava tuleb rakendada kõigis Eesti Vabariigi põhikoolides, olenemata kooli õiguslikust seisundist, kui seadus ei sätesta teisiti (PLRÕK, 2023, § 1).

Riiklike õppekavade uuendusena nähakse ette, et koolis, kus õpet viiakse läbi nii põhikooli riikliku õppekava kui ka põhikooli lihtsustatud riikliku õppekava alusel, esitatakse kooli õppekava osana nii ainevaldkondade kavad, mis lähtuvad põhikooli riiklikust õppekavast, kui ka ainekavad ja/või tegevusvaldkondade kavad, mis lähtuvad põhikooli lihtsustatud riiklikust õppekavast (PLRÕK, 2023, § 24; PLRÕK, 2023, § 5). Põhikooli lihtsustatud riiklikus õppekavas (2023, § 5) on täiendavalt sätestatud:

„Kui koolis korraldatakse õpet nii põhikooli lihtsustatud riikliku õppekava kui ka põhikooli riikliku õppekava järgi, koostatakse kooli õppekavas ühine üldosa, lähtudes põhikooli riikliku õppekava § 24 lõikes 6 sätestatust ja arvestades käesolevas määruses kirjeldatud erisusi.“

Erisused kahe õppekava vahel ilmnevad õppe- ja kasvatuseesmärkides, tunnijaotusplaanis, taotletavates pädevustes, õppeainete õpitulemustes ja nende esitamises, läbivates teemades, üldpädevustes. Näiteks, põhikooli lihtsustatud riikliku õppekava lisas 1, mis reguleerib lihtsustatud õppe läbiviimist, on järgmised sätted:

„Lihtsustatud õppe puhul tuleb arvestada õpilaste arenguperioode, mis jagunevad järgmiselt: 1.–2. kl, 3.–5. kl, 6.–7. kl, 8.–9. kl. Selline jaotus, mis ei ühti kooliastmetega, tuleneb õpilaste arengu seaduspärasustest – muutustest õppijate kognitiivses arengus ning kõne ja isiksuse arengus. Eri arenguperioodidel taotletavad pädevused kirjeldavad kokkuvõtvalt õpilase arengut eakohaste üldpädevuste ning õpitulemuste kaudu.

Lihtsustatud õppe puhul esitatakse õpitulemused ainekavades kooliastmeti ja klassiti. Õpitulemuste esitamine klassiti toetab õppe planeerimist vastavalt õpilase potentsiaalsele arenguvallale ning võimaldab seada õpilasele jõukohaseid õppe eesmärke“ (PLRÕK, 2023, lisa 1).

Seega, eelpool väljatoodud sätete põhjal võib järeldada, et lihtsustatud õppe korral tuleb õppetöö kavandamisel arvestada arenguperioode, aga õpitulemused kooli õppekavas esitatakse kooliastmete ja klasside kaupa.

Läbivate teemade eesmärke, oodatavaid tulemusi ja nende käsitlemist lihtsustatud õppel olevatele õpilastele kirjeldatakse samuti kooli õppekavas. Siinjuures lihtsustatud õppekava lisades läbivaid teemasid eraldi välja toodud ei ole, vaid nende kirjeldamisel tuleb aluseks võtta ja kohendada põhikooli riikliku õppekava läbivaid teemasid (PLRÕK, 2023, lisa 1). Küll aga on lihtsustatud õppel olevate õpilaste üldpädevused kirjeldatud, mis on kohandatud tulenevalt

põhikooli riiklikust õppekavast (PLRÕK, 2023, lisa1). Erinevates õppekavades sätestatud üldpädevused on sõnastatud kohati suhteliselt erinevalt. Näide üldpädevuste erinevustest on esitatud tabelis 6.

Tabel 6. Üldpädevuste sõnastuse võrdlus erinevates riiklike õppekavades

Üldpädevused põhikooli riikliku õppekava alusel õppivatele õpilastele	Üldpädevused lihtsustatud õppel olevatele õpilastele
Kultuuri- ja väärtuspädevus – suutlikkus hinnata inimsuhteid ja tegevusi üldkehtivate moraalinormide seisukohast; tajuda ja väärtustada oma seotust teiste inimestega, ühiskonnaga, loodusega, oma ja teiste maade ja rahvaste kultuuripärandiga ning nüüdiskultuuri sündmustega; väärtustada loomingut ja kujundada ilumeelt; hinnata üldinimlikke ja ühiskondlikke väärtusi, väärtustada inimlikku, kultuurilist ja looduslikku mitmekesisust; teadvustada oma väärtushinnanguid.	Kultuuri- ja väärtuspädevus – tunnetab end oma rahvuse liikmena ja Eesti kodanikuna, väärtustab maailma eri rahvaste ja kultuuride mitmekesisust, suhtub teistest rahvustest inimestesse eelarvamuste vabalt ja lugupidavalt, tunneb ja austab oma keelt ja kultuuri ning väärtustab eesti keele ja kultuuri säilimist ja arengut; tunneb ja järgib üldtunnustatud väärtusi ja kõlbluspõhimõtteid, ei jää ükskõikseks, kui neid eiratakse, ning sekkub vajaduse korral oma võimaluste piires.
Sotsiaalne ja kodanikupädevus – suutlikkus ennast teostada; toimida aktiivse, teadliku, abivalmi ja vastutustundliku kodanikuna ning toetada ühiskonna demokraatlikku arengut ja Eesti riiklikku iseseisvust; teada ja järgida ühiskondlikke väärtusi ja norme; austada erinevate keskkondade reegleid ja ühiskondlikku mitmekesisust, religioonide ja rahvaste omapära; teha koostööd teiste inimestega erinevates situatsioonides; aktsepteerida inimeste ja nende väärtushinnangute erinevusi ning arvestada neid suhtlemisel.	Sotsiaalne ja kodanikupädevus – on aktiivne ja vastutustundlik kodanik, kes on huvitatud oma kooli, kodukoha ja riigi demokraatlikust arengust; teab oma peamisi õigusi ja kohustusi, oskab nende eest seista, arvestab rühma huvisid ja isiklikku huvi; järgib vastutustundlikult ühiselu reegleid, konflikte lahendades arvestab seadusi ning moraalinorme.

Süüvides üldpädevuste erinevatesse sõnastustesse jääb arusaamatuks, miks näiteks lihtsustatud õppel olev õpilane peab üldtunnustatud väärtuste eiramise märkamisel sekkuma, aga põhikooli riikliku õppekava alusel õppiv õpilane seda tegema ei pea; miks lihtsustatud õppel olev õpilane peab konflikte lahendades arvestama seadusega, aga põhikooli riikliku õppekava alusel õppiv õpilane ei pea jne. Taolisi erinevusi, mis eristavad kahe erineva õppekava alusel õppivaid õpilasi, leidub kaheksa üldpädevuste omandamise osas hulgaliselt.

Individuaalne õppekava. Individuaalse õppekava alusel õpetamiseks annab üldise regulatsiooni põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, sätestades:

“Kool võib teha õpilast õpetades muudatusi või kohandusi õppeajas, õppesisus, õppeprotsessis ja õppekeskkonnas. Kui muudatuste või kohandustega kaasneb nädalakoormuse või õppe intensiivsuse oluline kasv või kahanemine võrreldes kooli õppekavaga või riiklikes õppekavades sätestatud õpitulemuste vähendamine või asendamine, tuleb õpilasele koostada riiklikes õppekavades sätestatud tingimustel individuaalne õppekava” (PGS, 2023, § 18).

Riiklikes õppekavades täpsustatakse regulatsiooni (vt tabel 7).

Tabel 7. Individuaalse õppekava koostamise regulatsioonid

Põhikooli riiklikus õppekavas sätestatu	Gümnaasiumi riiklikus õppekavas sätestatu
Kool koostab õpilasele individuaalse õppekava juhul, kui: 1) õpilasele rakendatakse õppekorraldust, mille puhul on õpilane väga vähesel määral kaasatud klassis läbiviidavasse õppesse; 2) õpilase õppekava erineb klassile koostatud õppekavast; 3) õpilase klassi läbimise aega või nominaalset õppeaega muudetakse; 4) kooliväline nõustamismeeskond on andnud õpilase arengu toetamiseks soovitusel vähendada või asendada riiklikes õppekavades sätestatud õpitulemusi või vabastada õpilane kohustusliku õppeaine õppimisest; 5) õpilane õpib toimetuleku- või hooldusõppel (PRÕK, 2023, § 17).	1) Kool võib õpilase individuaalse arengu toetamiseks arvestada kokkuleppel õpilase või piiratud teovõimega õpilase puhul vanemaga tema varasemat õpi- või töökogemust ning teha muudatusi või kohandusi õppesisus, õppekorralduses ja õppekeskkonnas. Kui muudatuste või kohandustega kaasneb nädalakoormuse või õppe intensiivsuse oluline kasv või kahanemine võrreldes riikliku või kooli õppekavaga, tuleb muudatuste rakendamiseks koostada individuaalne õppekava. 2) Kui haridusliku erivajadusega õpilasele koostatud individuaalse õppekavaga nähakse ette riiklikus õppekavas sätestatud õpitulemuste vähendamine või asendamine või kohustusliku õppeaine õppimisest vabastamine, võib individuaalset õppekava rakendada koolivälise nõustamismeeskonna soovitusel. 3) Tervislikel põhjustel koduõppel olevale õpilasele koostatakse individuaalne õppekava ning tema õppekoormust võib vähendada kuni kaheksa kursuse võrra iga arvestusliku koduõppel viibitud õppeaasta kohta (Gümnaasiumi riiklik õppekava, 2023, § 13).

Nominaalse õppeaja pikendamine. Lihtsustatud põhikooli riiklik õppekava (2023) sätestab võimaluse individuaalse õppekavaga omandada põhiharidust toimetuleku ja hooldusõppel olevatele õpilastele nominaalajaga 11 aastat.

Riiklik põhikooli õppekava (2023) sätestab täiendavad võimalused kooli õppekavaga või individuaalse õppekavaga põhihariduse omandamise nominaalaja pikendamiseks teatud liiki hariduslike erivajadustega õpilastele:

- liikumispuudega õpilastele 10 õppeaastat;
- kõnepuudega õpilastele 10 õppeaastat;
- kuulmispuudega õpilastele 11 õppeaastat;
- nägemispuudega õpilastele 10 õppeaastat.

Põhihariduse nominaalaja pikendamise võimalused eelpool nimetatud hariduslike erivajadustega õpilastele kehtisid ka 2010. aasta seadusandluses ning selles osas muudatusi toimunud ei ole.

Erisused lõpueksamite hindamisel ja kooli lõpetamisel. Võrreldes 2010. aastaga on toimunud muudatused hariduslike erivajadustega õpilaste lõpueksamite hindamisel teatud õpiraskustega õpilaste osas. 2010. aasta ministri määruse kohaselt (Tasemetööde ning põhikooli ..., 2010) oli lubatud tulenevalt õpiraskuse spetsiifikast vastava õppeaine lõpueksamikomisjoni põhjendatud otsusel hinnata põhikooli lõpueksami eksamitöid hindegaga «3» ka juhul, kui

punktide arv on väiksem kui vastava lõpueksami hindamisjuhendis ette nähtud, kuid saavutatud on vähemalt 35 protsenti võimalikust punktide arvust järgmistel juhtudel:

- 1) õpilaste puhul, kes õpivad põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses (PGS, 2010, § 51) sätestatud käitumisprobleemidega, kõne-, nägemis-, kuulmis- või liikumispuudega, õpiraskustega, tundeelu- ja käitumishäiretega õpilastele moodustatud klassides, väikeklassides või kes saavad täiendavat tuge õpiabirühmades;
- 2) õpilaste puhul, kes õpivad tavaklassis, kuid nõustamiskomisjoni otsusest või hariduslikust erivajadusest lähtuvalt võiksid õppida eelpool loetletud klassis;
- 3) õpilaste puhul, kellele rakendatakse koduõpet tervislikel põhjustel;
- 4) õpilaste puhul, kellele rakendatakse haiglaõpet;
- 5) õpilaste puhul, kelle kodune keel erineb kooli õppekeekest ja kes on enne eksameid Eestis alaliselt elanud vähem kui kolm aastat;
- 6) õpilaste puhul, kellele rakendatakse logopeedilist abi.

Alates 2015. aastast lõpueksamite hindamisel õpilaste diferentseeritud hindamist ei rakendata. Diferentseeritud hindamise asemel tehakse kohandusi eksamitöö sooritamisel, st erisuste rakendamisega luuakse võrdsed võimalused soorituseks, sooritust ennast hinnatakse võrdsetel alustel. Erisusi põhikooli lõpueksamite sooritamisel on võimalik rakendada nii kooli direktori kui ka eksameid korraldava asutuse nõusolekul. Põhikooli üldist, tõhustatud ja erituge saavatele õpilastele rakendatavad erisused on välja toodud tabelis 8 (Tasemetööde ning põhikooli ..., 2020).

Tabel 8. Põhikooli lõpueksamitel rakendatavad erisused

Kooli direktori rakendatavad eritingimused	Eksameid korraldava asutuse eritingimused
Kooli direktor võib võimaldada üldist, tõhustatud või erituge saavale põhikooli-lõpetajale eksamitöö tegemiseks tema toe vajadusest tulenevalt üht või mitut järgmistest eritingimustest: 1) anda lisaaega kuni 15 minutit ühe astronoomilise tunni kohta; 2) viia eksam läbi eraldi ruumis; 3) kasutada puhkepausi kuni 10 minutit ühe astronoomilise tunni kohta; 4) lubada vastuse üleskirjutamist tugisiku poolt, kui õpilane ei saa kirjutada; 5) lubada eksamiküsimuste ja teksti ettelugemist; 6) anda eksami korralduse kohta kirjalikke juhtnööre; 7) kasutada õpilase poolt varasemas õppeprotsessis kasutatud täiendavaid abivahendeid (õigekeelsussõnaraamat, keelereeglid, abivahendid); 8) selgitada töökorraldusi ning eksami-ülesannete teksti täpsemalt ja põhjalikumalt; 9) hinnata kirjutamiskeskusega õpilase emakeele eksamitööd diferentseeritult; 10) kasutada viipekeele tõlki.	Eksameid korraldava asutuse eelneval nõusolekul võib kooli direktor otsustada üldist, tõhustatud või erituge saavale põhikoolilõpetajale järgmistest eritingimuste kohaldamise: 1) kasutada ilma õigekirjakontrollita arvutit õpilasel, kes ei saa kirjutada või kelle käekiri on toe vajadusest tingituna raskesti loetav; 2) muuta nägemispuudega õpilasele eksamitöö kirja suurust või koostada eksamitöö punktkirjas; 3) viia kuulmispuudega õpilasele eksamitöö läbi ilma kuulamis- ja suulise osata; 4) viia raske kõnepuudega õpilasele eksamitöö läbi ilma suulise osata.

Nimetatud eritingimusi kohaldatakse õpilastele, kellele on sarnaseid meetmeid rakendatud ka igapäevases õppetöös III kooliastme vältel ning kelle toe saamise kohta on tehtud märge Eesti Hariduse Infosüsteemi (Tasemetööde ning põhikooli ..., 2020, § 16). Gümnaasiumi riigieksamite sooritamisel kehtivad põhimõtteliselt samad erisused ja põhimõtted üldist, tõhustatud ja erituge vajavatele õpilastele, kui kooli direktor on esitanud põhjendatud otsuse eksameid korraldavale asutusele ja see omakorda on andnud vastava nõusoleku kõikide määruses kirjeldatud erisuste rakendamiseks. Lisaks on riigieksamite sooritamiseks antud võimalus valmistada ette ja viia läbi individuaalsest õppekavast lähtuv eksamitöö juhul, kui koolivälise nõustamismeeskonna otsusega on õpilasel riiklikus õppekavas sätestatud taotletavaid õpitulemusi vähendatud või asendatud (Tasemetööde ning põhikooli ..., 2020, § 34).

Lihtsustatud õppel olev põhikoolilõpetaja põhikooli lõpueksameid tegema ei pea, vaid sooritab põhikooli lõpetamisel järgmised koolieksamid:

- 1) eesti keele eksam;
- 2) matemaatikaeksam;
- 3) kooli poolt määratud kohustuslike õppeainete hulgast valitud õppeaine valikeksam.

Toimetuleku- ja hooldusõppel olevad õpilased põhikooli lõpueksameid ega koolieksameid ei soorita (Tasemetööde ning põhikooli ..., 2020).

Kokkuvõtte sellest, kuivõrd on õigusaktide muudatustes arvestatud 2016. aastal läbiviidud uuringu (Räis *et.al.*, 2016) ettepanekuid, on esitatud tabelis 76.

4.2. Kasava hariduse rahastamine

4.2.1. Hariduslike erivajadustega õpilaste õppekorralduse rahastamine

Ajavahemikul 2010–2018 on hariduslike erivajadustega õpilaste õppe korraldamiseks riigieelarve toetuse eraldamisel toimunud olulised muudatused. Kuni 2018. aastani kehtisid eriklasside põhised koefitsiendid, mille arvutuse aluseks oli ühe eriklassi õpilaste piirarv ja neile antavate tundide arv, mille tulemusel oleks pidanud kõigis klassiliikides olema tagatud vajalik õpetaja tööjõukulu (Riigieelarve seaduses ..., 2015, lisa 1). Näide täiendavate koefitsientide määradest on esitatud tabelis 9.

Tabel 9. Õpetaja tööjõukulu toetuskoeffitsiendid kuni aastani 2018

Põhikool		
Õppevorm	Õppe liik ja klassitäitumus	Koefitsient
Hariduslike erivajadustega õpilaste õpe	Klassitäitumuse piirnormiga 12 õpilast klassis ja tavaklassis lihtsustatud õppel olevad õpilased	1,79 (kui KOV koefitsient on kõrgem, siis kasutatakse seda)
	Klassitäitumuse piirnormiga 8 õpilast klassis	2,43
	Klassitäitumuse piirnormiga 6 õpilast klassis ja tavaklassis toimetulekuõppel olevad õpilased	3,40
	Klassitäitumuse piirnormiga 4 õpilast klassis	3,58
	Ühe õpilase õpetamisele keskendatud õpe	14,30
Koduõpe	Tervislikel põhjustel	5,78
	Vanema soovil	0,53

Gümnaasium		
Õppevorm	Õppe liik ja klassitäitumus	Koefitsient
Hariduslike erivajadustega õpilaste õpe	12	2,66
Koduõpe	Koduõpe tervislikel põhjustel	6,28

Tabelist 9 nähtub, et hariduslike erivajadustega õpilaste täiendavad koefitsiendid kehtisid tavaklassi kaasatuse korral vaid juhul, kui õpilane õppis lihtsustatud riikliku õppekava alusel lihtsustatud või toimetulekuõppel, teiste erivajaduse liikide puhul täiendavaid koefitsiente tavaklassi kaasatuse korral ei rakendatud. Selline valikuline erivajadustega õpilaste toetamine tavaklassis õppides tekitas ebavõrdset kohtlemist ja muutis keerukaks kasava hariduse rakendamise kõiki hariduslike erivajadustega õppureid arvestavalt.

2018. aasta põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse muudatustega hariduslike erivajadustega õpilaste õppe rahastamise kord muutus. Riigieelarvest õpetajate tööjõukulude toetuse eraldamisel kohalikele omavalitsustele lähtutakse õpilase vajitava toe vajaduse mahust. Tõhustatud tuge vajavate õpilaste puhul põhikoolis arvestatakse täiendavat tööjõukulu koefitsienti 2,0 ja gümnaasiumiastme õpilaste puhul 2,7. Erituge vajavate õpilaste puhul eraldatakse täiendavat tööjõukulu koefitsienti 4,0 nii põhikoolis kui ka gümnaasiumis (Riigieelarve seaduse kohaliku ..., 2023). Lisaks õpetajate tööjõukulude toetusele eraldatakse kohalikele omavalitsustele ka tegevuskulu toetust. Riigieelarvest antav tegevuskulu toetus õpilase kohta lähtub samuti vajitava toe mahust, st tegevuskulu toetust eraldatakse tõhustatud ja erituge saavate õpilaste puhul (PGS, 2018, § 82). Tegevuskulu toetust antakse tõhustatud tuge vajava statsionaarses õppes õppiva õpilase puhul põhikoolis 1-kordses ja gümnaasiumis 1,7-kordses vastava aasta kohta põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 83 lg 7 alusel kehtestatud õppekoha tegevuskulu aastases piirmääras. Eritoe puhul on nii põhikoolis kui ka gümnaasiumis vastav koefitsient 4,0. Tegevuskulu toetus aitab katta tuge vajava õpilase õppetöö läbiviimisega seotud kulusid, sh tugiteenuste osutamist, kohandatud õppematerjalide, -vahendide soetamist ja õppekeskkonna kujundamist. Täiendavad koefitsiendid kehtivad ühetaoliselt nii tavaklassides õppivate kui ka eriklassides õppivate tõhustatud ja erituge vajavate õpilaste puhul (Riigieelarve seaduse kohaliku ..., 2023). Ülevaade täiendavatest koefitsientidest on esitatud tabelis 10.

Tabel 10. Täiendavad koefitsiendid tõhustatud ja erituge vajavatele õpilastele

Põhikool			
Õppevorm	Õppe liik või toe liik	Õpetaja tööjõukulu koefitsient	Tegevuskulu koefitsient
Hariduslike erivajadustega õpilaste statsionaarne õpe	Tõhustatud tugi	2,0	1,0
	Eritugi	4,0	4,0
Koduõpe	Eritugi	4,0	
	Vanema soovil	0,53	
Gümnaasium			
Õppevorm	Õppe liik või toe liik	Õpetaja tööjõukulu koefitsient	Tegevuskulu koefitsient
Hariduslike erivajadustega õpilaste statsionaarne õpe	Tõhustatud tugi	2,7	1,7
	Eritugi	4,0	4,0
Koduõpe	Eritugi	4,0	

Riik toetab kohalikke omavalitsusi ka üldist tuge vajavate õpilaste õppekorralduseks. Toetusfondi kaudu antakse alates 2018. aastast ca 3,1 miljonit eurot kohalike omavalitsuste tulubaasi kasvuks, et parandada üldist tuge vajavate laste tugiteenuste kättesaadavust ning tagada tugispetsialistidele väärikas töötasu (Haridusministeerium, *s.a.-a*).

4.2.2. Muud projektid ja toetused

Kaasava hariduse rakendamiseks on suunatud vahendeid Euroopa Sotsiaalfondi (ESF) struktuuritoetustest. Nii ajaliselt kui ka rahaliselt on kõige mahukam meede olnud õppenõustamisteenuste arendamine ja kättesaadavuse tagamine ehk Rajaleidja võrgustiku väljaarendamine ning selle tegevuse toetamine. Euroopa Struktuurifondide perioodil 2014–2021 (tegevuste abikõlblikkuse perioodil 01.04.2014 kuni 31.12.2023) eraldati selleks ESF vahendeid 34 414 383 eurot, kusjuures sellele pidi lisanduma riiklik kaasfinantseering vähemalt 6 073 126 eurot (vähemalt 15% kogumaksumusest). Seega, meetme kogumaksumuseks sel perioodil kujunes vähemalt 40 487 509 eurot (Rajaleidja, *s.a.-a*). Uuel Euroopa Liidu struktuurifondide perioodil 2021–2027 (abikõlblikkuse periood 01.10.2023 kuni 31.08.2029) on hariduse tugiteenuste elluviimiseks eraldatud 29 488 659 eurot, mida rahastatakse järgnevalt: ESF-st 20 642 061 eurot (kuni 70% kogumaksumusest) ja riiklik kaasfinantseering 8 846 598 eurot (vähemalt 30% kogumaksumusest) (Rajaleidja, *s.a.-b*).

Mitme perioodi vältel on ESF vahenditest rahastatud ka õppevara väljatöötamist hariduslike erivajadustega õppijatele. Põhitähelepanu on pööratud lihtsustatud ja toimetulekuõppe õpikute, tööraamatute ja töölehtede koostamisele. Tegevustega alustati perioodil 2008–2014 programmi “Hariduslike erivajadustega õpilaste õppevara arendamine” käigus. Perioodil 2017–2023 jätkati samale sihtrühmale ESF vahendite toel puuduoleva õppevara arendamist digitaalselt. Perioodil 2023–2029 jätkub ESF programmi “Teaduspõhine õppekavade ja õppevara arendamine ning rakendamine ja õppekvaliteedi hindamine, personaalsed õpiteed ja õpianalüütika” raames hariduslike erivajadustega õpilaste õppevara arendustegevus (Haridus- ja Noorteamet, *s.a.*).

Kaasava hariduse rakendamise tõhustamiseks on algatatud kohalikele omavalitsustele suunatud projektipõhiseid tegevusi ESF struktuuritoetustest ja Euroopa Majanduspiirkonna ning Norra (EMP/Norra) toetusprogrammist. ESF struktuuritoetuste meetme „Koolivõrgu korraldamine“ üheks tegevuseks on olnud ajavahemikul 2018–2020 avatud taotlusvoor “Väikelahendused HEV õpilaste integreerimiseks tavakoolidesse” elluviimine. Toetuse andmise eesmärk oli suurendada üldhariduskoolide valmisolekut rakendada kaasava hariduse põhimõtteid, mille kohaselt üldjuhul õpib haridusliku erivajadusega õpilane elukohajärgses koolis ning võimalusel tavaklassis osaliselt või täielikult. Toetust oli võimalik taotleda järgmistele tegevustele:

- 1) kooli kinnistul ning hoonetes kaasava hariduse põhimõtete rakendamiseks vajalike ehitustööde tegemine;
- 2) kaasava hariduse põhimõtte rakendamiseks vajaliku sisustuse ja seadmete ost ja paigaldus;
- 3) hariduslike erivajadustega õpilastele vajalike õppe- ja abivahendite ning õppe-materjalide ost ja paigaldus (Kaasava hariduse põhimõtete ..., 2018).

Meetme maht oli 9,5 miljonit eurot ning taotlejaks võis olla nii kohalik omavalitsus kui ka erakooli pidaja. Määruse kohaselt oli abikõlblikkuse perioodi lõpp 31. detsember 2022 ning 2021–2027 perioodi taotlusvoor on avatud alates 15.01.2024 (Kaasava hariduse põhimõtete ..., 2018).

EMP/Norra toetuste programmist “Kohalik areng ja vaesuse vähendamine” on rahastatud meetme “Integreeritud tugiteenused koolist väljalangevuse ennetamiseks” raames projekte ebasoodsas olukorras olevate laste ja noorte tugiteenuste kättesaadavuse tagamiseks ja

kaasatuse edendamiseks. Toetuse andmise eesmärk oli suurendada kohalike omavalitsuste suutlikkust pakkuda ebasoodsas olukorras olevatele lastele ja noortele tugiteenuseid, mis ennetavad nende varast haridusest väljalangemist ning edendavad kaasatust hariduses (Haridus- ja Teadusministeerium, *s.a.-b*). Taotlusvooru eelarveline maht on 1,7 miljonit eurot ja erinevates Eesti piirkondades algatati kuus projekti. Tegevused kestsid kuni 2024. aasta aprilli lõpuni (Sotsiaalministeerium, *s.a.*).

Käesoleva peatüki kokkuvõtteks võib välja tuua, et alushariduses on seadustik olnud muutmata üsna pikka aega, kuid vaatamata sellele võimaldab seadustik toetada iga lapse arengut, mis on kooskõlas kaasava hariduskorralduse põhimõttega. Samas üldine raamistik kehtivas seadustikus annab võimaluse erivajadusega lapse eraldi õpetamiseks ka erirühmas või erilasteaias, mis kindlasti ei ole kooskõlas kaasava hariduskorralduse ideega. Samal ajal on käsil alushariduse seadustiku uuendamine, kus võiks kajastamist leida rakendusmehhanismid, mis toetavad kaasava hariduskorralduse põhimõtte järgimist alushariduses.

Erinevalt alushariduse seadustikust, on üldhariduskoole puudutavates õigusaktides tehtud hulgaliselt muudatusi. Siiski, kuigi kaasava hariduse põhimõtte rakendamine on jäänud aastate lõikes põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses sätestatult läbivaks hariduspoliitiliseks printsiibiks, siis hägustunud on selle põhimõtte õppekorralduslik rakendamine. Teisisõnu, kehtivas põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses on rõhutatud kaasava hariduse filosoofilist lähenemist, st kõikide õppijate õigust kvaliteetsele ja võimetekohasele haridusele, aga hariduslike erivajadustega õpilaste õppekorralduslik raamistik võimaldab kujundada arusaama, et õpe tavakooli eriklassis on käsitletav kaasava haridusena. Hariduslike erivajadustega õpilaste määratlust on alates 2018. aastast kitsendatud ja nii defineeritakse haridusliku erivajadusega õpilasena õpilasi, kellele on koolivälise nõustamismeeskonna poolt soovitatud rakendada tõhustatud või erituge. Just sellele sihtrühmale on põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses sätestatud hulgaliselt võimalusi, võib öelda, et isegi soovitusi eriõppe korraldamiseks. Veelgi enam, lihtsustatud õppel olevate õpilaste kaasamise võimalusi ei toeta ka kahe erineva riikliku õppekava suured erinevused. HEV õpilaste toe vajaduse põhine õppekorralduse rahastamine (nn sisendrahastamine) võimaldab suuremates kohalikes omavalitsustes eriklasside moodustamist ja erikoolide asutamist. Seevastu väikese õpilaste arvuga kohalikes omavalitsustes ja koolides nn sisendrahastamine eriklasside moodustamist aga ei soosi, sest õppe korraldamine nii tavaklassis kui ka eriklassis on rahastatud ühesuguse koefitsiendiga. Nii tekib koolidel levinud arusaam, et kaasava hariduse korraldamine on kallis, sest ei jagu ressursi eriklasside moodustamiseks. Seega, tähendusliku kaasamise rakendamise põhimõtete ja seaduses kehtestatud sätete osas esinevad siiani mõningad vastuolud.

Kasutatud kirjandus

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16.
- Andrews, D., Walton, E., & Osman, R. (2021). Constraints to the implementation of inclusive teaching: a cultural historical activity theory approach. *International Journal of Inclusive Education*, 25(13), 1508–1523.
- Ballard, K. (2013). Thinking in another way: ideas for sustainable inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 762–775.
- Brown, R. C. (2005). Inclusive education in middle eastern cultures: the challenge of tradition. In D. Mitchell (Ed.), *Contextualizing Inclusive Education. Evaluating Old and New International Perspectives* (pp. 258–278). Routledge. Taylor & Francis Group.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Changing Role of Specialist Provision in Supporting Inclusive Education: Final Synthesis Report*.

- https://www.european-agency.org/sites/default/files/CROSP_Final_Synthesis_Report.pdf
- Gümnaasiumi riiklik õppekava. (2023). *Riigi Teataja I*, 2023, 6.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014021?leiaKehtiv>
- Haridusministeerium. (s.a.-a). <https://www.hm.ee/uldharidus-ja-noored/alus-pohi-ja-keskharidus/toe-vajadusega-opilased-oppekorraldus-ja-tugiteenused#riigieelarvest-lisa>
- Haridusministeerium. (s.a.-b). <https://hm.ee/uudised/alushariduse-ja-lapsehoiu-seadust-kavas-muuta>
- Haridus- ja Noorteamet. (s.a.). <https://harno.ee/digioppevara>
- Haug, P. (2020). It is impossible to avoid policy comment on Mel Ainscow: promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(11), 17–20.
- Kaasava hariduse põhimõtete rakendamine üldhariduskoolides perioodil 2014–2020. (2018). *Riigi Teataja I*, 2018, 1. <https://www.riigiteataja.ee/akt/118042018001>
- Koduõppe ja haiglaõppe tingimused ja kord. (2010). *Riigi Teataja I*, 2010, 56, 367.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/106032018001>
- Koduõppe ja haiglaõppe tingimused ja kord. (2018). *Riigi Teataja I*, 2018, 1.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/106032018001>
- Koolieelse lasteasutuse seadus. (1999). *Riigi Teataja I*, 1999, 27, 387.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/114032011006>
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava. (2008). *Riigi Teataja I*, 2008, 23, 152.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/12970917>
- Koolivälisele nõustamismeeskonnale soovitus andmiseks esitatavate andmete loetelu, taotluse esitamise ning koolivälise nõustamismeeskonna soovitus andmise tingimused ja kord. (2018). *Riigi Teataja I*, 2018, 14.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/114022018014>
- Magnússon, G., Göransson, K., & Lindqvist, G. (2019): Contextualizing inclusive education in educational policy: the case of Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(2), 67–77. <https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1586512>
- Nelis, P., Pedaste, M., & Šuman, C. (2023). Kaasava hariduse rakendamine Eesti lasteaedades kaasava hariduse teoreetilise mudeli põhjal: juhtumiuuring. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 11(1), 48–74.
- Nõustamiskomisjonile taotluse esitamise tingimused ja kord. (2010). *Riigi Teataja I*, 2010, 60, 418. <https://www.riigiteataja.ee/akt/13352206>
- Nõustamiskomisjonile taotluse esitamise tingimused ja kord. (2014). *Riigi Teataja I*, 2014, 3.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/115072014003>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010). *Riigi Teataja I* 2010, 41, 240.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2018). *Riigi Teataja I* 2018, 1.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/122012018001>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2023). *Riigi Teataja I* 2023, 76.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/111072013002?leiaKehtiv>
- Põhikooli riiklik õppekava. (2023). *Riigi Teataja I*, 2023, 5.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/108032023005>
- Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava. (2023). *Riigi Teataja I*, 2023, 4.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/108032023004>
- Rajaleidja. (s.a.-a). https://rajaleidja.ee/wp-content/uploads/2016/03/Lisa_Oppenoustamisteenuste-TAT-1-2.pdf
https://rajaleidja.ee/wp-content/uploads/2016/03/Lisa_Oppenoustamisteenuste-TAT-1-2.pdf

- Rajaleidja. (s.a.-b).https://rajaleidja.ee/wp-content/uploads/2024/01/Lisa_Sekkumise-%E2%80%9EHariduse-tugiteenused-elluviimiseks-toetuse-andmise-tingimused_0.pdf
- Riigieelarve seaduses kohaliku omavalitsuse üksustele määratud toetusfondi vahendite jaotamise ja kasutamise tingimused ja kord. (2015). *Riigi Teataja I, 2015, 8, lisa 1*.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/1100/2201/5008/16klisa.pdf#>
- Riigieelarve seaduses kohaliku omavalitsuse üksustele määratud toetusfondi vahendite jaotamise ja kasutamise tingimused ja kord. (2018). *Riigi Teataja I, 2023, 16*.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/110022015008?leiaKehtiv>
- Slee, R. (2005). Education and the politics of recognition: inclusive education – an Australian snapshot. In D. Mitchell (Ed.), *Contextualizing Inclusive Education. Evaluating Old and New International Perspectives* (pp. 139–165). Routledge. Taylor & Francis Group.
- Sotsiaalministeerium. (s.a.). <https://vana.rtk.ee/koolist-valjalangevuse-ennetus#toetatud-projektid>
- Tasemetööde ning põhikooli ja gümnaasiumi lõpueksamite ettevalmistamise, koostamise, läbiviimise ja hindamise tingimused ja kord ning tasemetööde, ühtsete põhikooli lõpueksamite ja riigieksamite tulemuste analüüsimise tingimused ja kord. (2010). *Riigi Teataja I 2010, 67, 502*. <https://www.riigiteataja.ee/akt/13359329>
- Tasemetööde ning põhikooli ja gümnaasiumi lõpueksamite ettevalmistamise, koostamise, läbiviimise ja hindamise tingimused ja kord ning tasemetööde, ühtsete põhikooli lõpueksamite ja riigieksamite tulemuste analüüsimise tingimused ja kord. (2020). *Riigi Teataja I, 2020, 3*. <https://www.riigiteataja.ee/akt/117012020003>
- Tugispetsialistide teenuse kirjeldus ja teenuse rakendamise kord. (2018). *Riigi Teataja I, 2018, 10*. <https://www.riigiteataja.ee/akt/127022018010>

5. KAASAV HARIDUSKORRALDUS TEISTES RIIKIDES. VIIE RIIGI KAASAVA HARIDUSPOLIITIKA VÕRDLUS: LEEDU, POOLA, SOOME, ISLAND JA PORTUGAL

Siinses peatükis vastatakse uuringu teise uurimisküsimuse kahele alaküsimusele: **2.1. Milline on kaasava hariduse rakendamise olukord viies Eestile sarnase kultuuritausta ja arengutasemega riigis? 2.2. Kuidas on valitud riigid panustanud kaasavasse hariduskorraldusse?**

Valitud riikide hulka kuuluvad Eestile nii sarnase poliitilise ajalooga riigid (Leedu ja Poola) kui ka Põhjamaad (Island ja Soome), millest Eesti on haridussüsteemi korraldamisel eeskuju võtnud. Lisaks eelpool nimetatud riikidele antakse ülevaade ka Portugali kaasavast haridussüsteemist, kus viimastel aastatel on uuendatud seadusandlust ja algatatud projekte kaasava hariduse tõhustamiseks, arvestades vajalikke muutusi kogu haridussüsteemis. Allolevalt antakse ülevaade riikide kaupa, kirjeldades valitud riikide:

- kaasava hariduse kontseptuaalset lähenemist ja seadusandlust;
- tugisüsteemide olemasolu ja rakendamist;
- rahastamise põhimõtteid;
- õpetajakoolitust.

Peatüki lõpus tehakse kirjelduste põhjal kokkuvõtlik analüüs, kus tuuakse välja sarnasused ja erisused Eestiga.

5.1. Leedu

5.1.1. Kaasava hariduse kontseptuaalsed lähenemised ja kaasav haridus õigusaktides

Leedu haridussüsteem on arenenud demokraatliku õigluse suunas 1990-ndate aastate algusest, mil toimus väga oluline poliitiline läbimurre seoses totalitaarse režiimi lõppemisega. Nõukogude perioodil toimus laialdane erikoolide asutamine erinevatele hariduslike erivajaduste ja puuetega õppijatele, kusjuures vanematel ei olnud oma lapse jaoks haridusasutuse valikul sõnaõigust (Galkiene, 2017).

Fundamentaalsed muutused haridussüsteemis toimusid peale taasiseseisvumist ning raske ja sügava puudega lapsi hakati pidama „õpetatavaks”. 1993. aastal sätestati seaduse tasandil erivajadustega õpilaste õppe võimalused lisaks erikoolidele ka tavakoolis, mille kohaselt:

- erivajadustega õpilased õpivad tavarühmades või -klassides, järgides tavaõppekava, kuid rakendades spetsiaalseid meetodeid või järgides kohandatud tavaõppekava või alternatiivset õppekava või individuaalset õppekava;
- osaliselt tavarühmades või -klassides ja osaliselt erirühmades või -klassides;
- erirühmades või -klassides (European Agency for ..., 2023a).

Leedu ratifitseeris Puuetega Inimeste Õiguste Konventsiooni 2010. aastal ja peale seda hakati haridust reguleerivaid õigusakte muutma viisil, et need oleksid suunatud kõikidele õppijatele võrdsetel alustel ja tagaksid kaasava hariduse rakendamise. 2011. aastal ühitati erivajadustega õpilastele suunatud seadusandlikud aktid üldisesse haridusseadusesse. Riiklik raamõppekava võeti aluseks kõikidele tavakooli tavaklassides õppivatele erivajadustega õpilastele, kusjuures tulenevalt õpilaste võimetest ja vajadustest sätestati võimalus kas kohandada riiklikku õppekava või koostada õppijale individuaalne õppekava. Kohandatud õppekava alusel õpivad tavaklassides õpiraskustega õpilased ja individuaalse õppekava alusel kergema vaimse mahajäämusega õpilased. Õpilastele, kes õpivad keskmise või raske vaimse mahajäämusega õpilaste klassides või koolides, ei määratleta riiklikus õppekavas õppeaineid, vaid valdkonnad, mida õpetajad arendavad õpilasele kõige sobivamal tasemel (Galkiene, 2017).

2022. aastal võeti haridusseaduses vastu muudatused, mille kohaselt peavad kõik üldhariduskoolid alates 1. septembrist 2024 vastu võtma kõik õppijad ilma eranditeta. See tähendab, et koolid peavad tagama hariduslike erivajadustega õppijatele juurdepääsu haridusele, pakkudes psühholoogilist, eripedagoogilist, eri- või sotsiaalpedagoogilist abi, sotsiaal-, tervishoiu- ja muid teenuseid, haridustehnilisi abivahendeid koolis, spetsiaalseid õppevahendeid, hariduskeskkonna kohandamist (füüsilist, informatiivset) ja muid seadusega kehtestatud vahendeid (European Agency for ..., 2023b). Kaasamise ettevalmistamiseks koostati 2021.–2024. aastaks riiklik tegevuskava, mille eesmärk oli kõrvaldada füüsilised, informatiivsed ja sotsiaalsed tõkked ning tagada igale õppijale kvaliteetne haridus, võimaldades neil õppida koos oma eakaaslastega lähimas õppeasutuses, pakkudes vajalikku tuge oma haridusvajaduste rahuldamiseks. Tegevuskavas nähakse ette terve kompleks meetmeid, mis on vajalikud kaasavaks hariduseks – alates kooli infrastruktuuri kohandamisest ja vajalike õppevahendite pakkumisest, nõustava abi ja täiendavate haridusabi pakkuvate ametikohtade loomisest koolides ning kvalifitseeritud spetsialistide koolituse tugevdamisest. Hariduse riiklik arengukava aastateks 2021–2030 näeb ette, et aastaks 2025 õpib 67,2% hariduslike erivajadustega õpilastest tavakooli tavaklassides ja aastaks 2030 on vastavaks sihiks seatud 90%. Selle eesmärgi täitmiseks on välja töötatud hulgaliselt meetmeid, millesse riik panustab (European Agency for ..., 2023b).

Kaasav hariduspoliitika, mis keskendub juurdepääsu ja võrdsuse tagamisele, laieneb ka alusharidusele. Leedu alusharidus koosneb kahest osast. Esimene osa on mittekohustuslik alusharidus ja mõeldud lastele sünnist kuni kohustusliku alushariduses osalemiseni (umbes 6-aastaselt). Alushariduse teine osa on kohustuslik alushariduse aasta. Lapsed peavad alustama alushariduse omandamist sellel kalendriaastal, mil nad saavad 6-aastaseks. Kohustuslikku alusharidust võib alla 6-aastasele lapsele määrata teatud juhtudel. Näiteks, kõrge sotsiaalse riskiga perede puhul või kui lapsel on tuvastatud erivajadus ning vanemad (eestkostjad) ei loo tingimusi lapse haridusliku erivajaduse rahuldamiseks. Kohustusliku alushariduses osalemise eesmärk on laste ettevalmistamine kooliks ja igale lapsele on (umbes 6. eluaastast) tagatud koht riiklikus või munitsipaalõppeasutuses. Noorematele lastele ei ole riigil kohustust tagada kohta alushariduses osalemiseks. Siiski püüavad kohalikud omavalitsused leida igale lapsele koha lasteasutuses, kui vanemad selleks soovi avaldavad. Igal perel on õigus valida, millisesse asutusse – riigi-, valla- või eraasutusse – ta soovib oma lapse panna (Eurydice, 2023).

5.1.2. Tugisüsteemide olemasolu ja rakendamine

Haridus-, teadus- ja spordiministeerium ning tervishoiu-, sotsiaalkindlustus- ja tööministeerium pakuvad eelkooliealistele lastele ja nende vanematele haridusliku toe, sotsiaalabi ja terviseabiteenuste kompleksset osutamist (European Agency for ..., 2023a). Nõustamisteenuseid pakutakse nii kooli kui ka kohaliku omavalitsuse tasandil. Kooli tasandil moodustatakse lapse heaolu komisjon, kuhu kuuluvad kooli juhtkonna liikmed ja tugispetsialistid. Komisjoni ülesandeks on nõustada lapsi ja peresid ning vajadusel pakkuda lapse heaolu tagamiseks ja õpitulemuste saavutamiseks esmaseid tugiteenuseid. Kohaliku omavalitsuse tasandil töötavad pedagoogilis-psühholoogilised nõustamiskeskused, kus spetsialistid tuvastavad õppijate erivajadused ning annavad soovitusi tugiteenuste rakendamiseks, samuti nõustavad keskustes töötavad spetsialistid peresid ning õpetajaid (UNESCO, 2021). Tugiteenuste kättesaadavuse tagamiseks panustatakse mobiilsete nõustamismeeskondade loomisesse. Viimastesse kuuluvad erinevad spetsialistid, kelle ülesandeks on toetada koolides õppijaid, õpetajaid ja peresid. Nõustamismeeskonna spetsialistid teostavad vajadusel laste jälgimist haridusasutuses kohapeal, annavad soovitusi pedagoogidele ja teistele spetsialistidele, pakuvad tuge individuaalsete toetusplaanideplaani koostamisel ning viivad läbi täienduskoolitusi pedagoogidele ja praktikutele (European Agency for ..., 2023a).

2019. aastal moodustati Riiklik Haridusagentuur, mille psühholoogia- ja erihariduse osakonna spetsialistid vastutavad kogu toe süsteemi arenduse ja kättesaadavuse eest, aitavad luua sobivaid tingimusi õppijatele eripedagoogiliste, psühholoogiliste ja sotsiaalpedagoogiliste tugisüsteemide rakendamiseks, pakuvad nõustamisteenust, korraldavad meetodiliste soovitude väljatöötamist tugispetsialistidele ja ennetusprogrammide elluviimist. HEV õppijatele tagatakse transporditeenus kooli ja tagasi spetsiaalselt kohandatud bussidega (European Agency for ..., 2023a).

5.1.3. Rahastamine

Alates 2002. aastast kuni aastani 2018 toimus üldhariduses õpilasepõhine rahastamine. Keskvalitsus eraldas omavalitsustele sihttoetustena vahendeid tulenevalt õpilaste arvust. 2018. aastal muudeti rahastamissüsteemi ja aluseks sai lasteaia rühma- või klassipõhine rahastamine õppekava elluviimiseks. Uue rahastamispehõimõtte eesmärk on julgustada linnakoole loobuma suurtest klassidest ja anda väiksematele koolidele finantsstabiilsust. Rühma või klassi suurus alushariduses ja üldhariduses on riiklikult määratletud. Raske ja sügava puudega õppijate rahastamist kahekordistatakse nii tava- kui ka eriklassides ja erikoolides õppivatele õpilastele. Ligikaudu 80% riiklikust rahastusest läheb otse koolidele ja 20% koolipidajale. Koolipidajad

on kohustatud hariduslikeks tugiteenusteks eraldatud toetust kasutama sihtotstarbeliselt. Kooli pidaja peab tagama majandamiskulud. Kui tegemist on erakooliga, võidakse vanematelt nõuda täiendavat tasu õppekulude rahastamiseks (European Agency for ..., 2023a).

Riigi poolt on rahastatud osalemine alushariduses kõikide laste puhul 20 tundi nädalas. Teisisõnu, riik pakub tasuta alusharidust 20 tundi nädalas, seda nii vabatahtliku kui ka kohustusliku alushariduses korral. Kui laps käib kohal kauem kui 20 tundi nädalas, maksavad lisatundide eest vanemad (eestkostjad). Lapse toitlustamise eest maksavad ka vanemad (eestkostjad), välja arvatud kohustusliku alushariduse puhul, kus ka toidukulud kaetakse riigieelarvest (Eurydice, 2023).

5.1.4. Õpetajakoolitus

Õpetajate kvalifikatsioon omandatakse kõrgkoolis bakalaureuse- või magistriõppe tasemel. Eripedagoogid omandavad bakalaureuse- või magistrikraadi eripedagoogika erialal. Puuetega õppijaid, nt kuulmis-, nägemispuudega, intellekti- või läbiva arengupuudega, liitpuudega või kõne- ja keelepuudega õpilasi saavad õpetada erirühmades või -klassides eripedagoogi kvalifikatsiooniga õpetajad. Terviseprobleemidega, liikumispuudega, käitumis- ja tundehäirega õpilasi õpetavad koolieelses lasteasutuses või üldhariduses alushariduse- või aineõpetajad.

Õpetajakoolituse põhiõppes peavad kõik õpetajad omandama nii üld- kui eripedagoogilised kompetentsid, et olla kaasav õpetaja. Haridusseadusest tulenevalt on õpetaja kohustatud tegelema ametialase enesetäiendamise. Õpetajal on õigus osaleda täienduskoolitusel vähemalt viiel päeval aastas. Nad võivad taotleda tulemuslikkuse hindamist, et omandada vastav kvalifikatsioonikategooria. Järjepidev erialane areng toob kaasa kõrgema palga ja paremad karjäärivõimalused. Enamik erialasest täienduskoolitusest rahastatakse riigi- ja vallaelarvest. Kõik õpetajad peavad läbima vähemalt 60-tunnise eripedagoogika ja -psühholoogia kursuse (European Agency for ..., 2023a). 2018. aastal läbi viidud rahavusvaheline TALIS uuring (OECD, 2019) näitas, et Leedu õpetajate osalemine professionaalse arengu tegevustes on väga kõrge – 99%. Leedu oli ka üks väheseid uuringus osalenud riike, kus täiendusõppes osalemine on nii töötamiseks kui edutamiseks kohustuslik. 53% uuringus osalenud Leedu õpetajatest oli osalenud viimase aasta jooksul professionaalse arengu tegevustes, mille sisuks oli erivajadustega õppijate õpetamine. Sama uuring tõi välja, et 21% õpetajatest hindas erivajadustega õppijate õpetamist enda jaoks väga kõrgeks koolitusvajaduseks.

5.2. Poola

5.2.1. Kaasava hariduse kontseptuaalsed lähenemised ja kaasav haridus õigusaktides

Integreeritud haridussüsteem sai alguse II maailmasõja lõpus. Seda eeskätt sõja tagajärjel, kus kahjustused olid suured, puudusid vajalikud õppeasutused ja kvalifitseeritud spetsialistid. Nii paigutati puuetega õpilased õppima tavakooli, kuid see ei taganud nende vajadustele vastavat õppekorraldust. 1970-ndatel algas eriõpetuse võimaluste loomine ning erikoolide asutamine puuetega ja hariduslike erivajadustega õpilastele.

Poliitilise režiimi muutusega 1991. aastal sätestati õigusaktides, et kõikidele õppijatele peab olema tagatud juurdepääs haridusele kõikidel haridustasanditel. Suurem haridusreform sai teoks õppeaastal 1999/2000, kui toimusid haldusterritoriaalsed muudatused ja suundumuseks oli haridussüsteemi detsentraliseerimine. 2013. aastal kehtestati koolidele kohustus tagada kõikidele õpilastele pedagoogilis-psühholoogiline tugi, kui nad seda vajavad. Haridussüsteemis pakutakse ka kõige väiksematele lastele varajase arengu toetust alates

diagnoosimisest kuni koolivalmiduse saavutamiseni. Toetuse eesmärk on stimuleerida laste psühholoogilist, motoorset ja sotsiaalset arengut. Vastavalt spetsialistide soovitudele hakati koostama õpilastele või homogeensetele õpilasgruppidele vajaliku toe rakendamise plaane. Kaasavate rühmade ja klasside maksimaalne suurus on 20 õpilast, sealhulgas kuni viis puudega õpilast. Eriklasside suurusele on kehtestatud ülempiirid, olenevalt puude tüübist (nt kuni neli õpilast autismispektrihäire korral). Kõikidele õpilastele, va keskmise, sügava ja raske puudega õpilastele, korraldatakse õpet riikliku raamõppekava alusel (European Agency for ..., 2023a).

Siiski tõdetakse, et kaasava hariduse rakendamine on kujunenud keeruliseks ning raskesti saavutatavaks eesmärgiks Poola haridussüsteemis. Seda eeskätt tavakoolide vähese võimekuse tõttu kohandada õppekeskkonda vastavalt erivajadustega õppijatele ning ka tulenevalt õpetajate vähestest oskustest õpetada kaasavas rühma- või klassiruumis (Kijak *et al.*, 2017). 2017. aastal alustati haridusministeeriumi eestvedamisel arendustegevuste kavandamist kaasava hariduse kvaliteedi parandamiseks igapäevapraktikas, kaasates kõiki huvigruppe, valmistamaks ette vajalikke seadusandlikke muudatusi (European Agency for ..., 2023a).

5.2.2. Tugisüsteemide olemasolu ja rakendamine

Psühholoogilist ja hariduslikku tuge pakutakse kõikidele HEV õppijatele ja nende vanematele eelkoolides, koolides ja teistes haridussüsteemis osalevates asutustes, sh nõustamiskeskustes. Igal erivajadusega õppijal on individuaalne õppe- ja teraapiaprogramm, mis põhineb nõustamiskeskuse spetsialistide otsusel. Nõustamis- ja juhendamiskeskustes pakutakse koolidele (sh vanematele) professionaalset tuge. Nendes keskustes hinnatakse lapsi ja noori, osutatakse teraapiat õppijatele ja vanematele ning toetatakse muuhulgas õpetajaid probleemide lahendamisel. Keskuseid juhitakse kohaliku omavalitsuse piirkondlikult tasandilt ja neid subsideeritakse riikliku haridustoe finantseerimisega (European Agency for ..., 2023a).

Ka elukohapõhised erilasteaiad ja erikoolid toetavad kaasavaid tavaharidusasutusi. Eriõppe korraldamine on haridussüsteemi integreeritud osa, see toimub nii tavalasteaadades ja -koolides tava- ja erirühmades/-klassides kui ka erilasteaadades/-koolides. Õppijatele, kellele on nõustamiskeskuse poolt määratud erivajadus, võib moodustada erirühmi/-klasse või korraldada õpet eriõppeasutustes. Eriõpet rakendatakse eeskätt kõne-, kuulmis- ja nägemispuuetega õpilastele, kerge, keskmise, sügava ja raske intellektipuetega õpilastele, aga ka autismispektrihäiretega õpilastele ja sotsio-emotsionaalse mahajäämusega õpilastele. Rehabilitatsioonitunnid puuetega õppijatele sisaldavad teraapiat ja rehabilitatsioonitegevusi. Sõltuvalt õppijate vajadustest võib neid läbi viia rühmas või individuaalselt (European Agency for ..., 2023a).

5.2.3. Rahastamine

Haridust rahastatakse peamiselt avalikest allikatest. Toetuse üldsumma kõigile kohalikele omavalitsustele määratakse igal aastal eelarveseaduses. Seejärel kehtestab haridusminister nende vahendite jaotamise algoritmi erinevate kohalike omavalitsuste vahel. Algoritm eeldab suuremat rahastamist puuetega, sotsiaalselt ebasoodsas olukorras olevate õppijate jaoks, kellel on ametlik otsus hariduslike erivajaduste kohta. Vahendite suurus on eri tüüpi erivajaduste puhul erinev. Tava- ja erikoolidele antavate vahendite suurus õppija kohta ei erine. Veidi suuremaid vahendeid saavad need koolid, kus toimub integreeritud õpe ja lisaks õpetajate tehtavatele kohandustele on täiendava toe pakkumine kohustuslik. Puudub rahaline mehhanism kaasava hariduse otseseks edendamiseks (European Agency for ..., 2023a).

5.2.4. Õpetajakoolitus

Õpetajakoolituse põhiõpe toimub kõrgkoolides. See hõlmab kohustuslikku ainealast koolitust ning psühholoogia, pedagoogika ja õpetamismetoodika koolitust. Õpetajate kohustusliku esmaõppe lõpetajatel peavad olema kompleksed teadmised, oskused ja pädevused, et täita õppe- ja kasvatusalaseid ülesandeid. See hõlmab õppekavade väljatöötamist ja kohandamist vastavalt õppijate vajadustele ja võimetele. Eraldi kaasava hariduse moodulit ei ole, aga õpiväljundites on sätestatud teadmised ja oskused kaasava hariduse printsiipide rakendamiseks (European Agency for ..., 2023a). 2019. aastal võeti kasutusele uus õpetajakoolituse standard, mis hõlmab kõrgkoolide eripedagoogika õppekavas kaasava hariduse ettevalmistamist. Lisaks kehtestati 2022. aastast uued õpetajate kutsekvalifikatsiooni standardid (European Agency for ..., 2023b). Õpetajad peavad pidevalt arendama oma erialast pädevust vastavalt oma kooli vajadustele. Kõigi õpetajate jaoks on kutsealase edutamise eeltingimuseks ka osalemine jätkuvates kutsealase arengu tegevustes, lähtudes nende professionaalse arengu kavast, mida hinnatakse (European Agency for ..., 2023a). Riiklikud täienduskoolituse keskused korraldavad koolitusi õpetajatele vastavalt hariduspoliitika suunistele (European Agency for ..., 2023b). Rahvusvahelises õppimise ja õpetamise uuringus TALIS Poola õpetajad 2018. aastal ei osalenud.

5.3. Soome

5.3.1. Kaasava hariduse kontseptuaalsed lähenemised ja kaasav haridus õigusaktides

Kaasamine on olnud Soomes juhtiv haridusfilosoofia alates 1990-ndate aastate algusest. Kõikide laste võrdset kohtlemist peetakse väga oluliseks ja pööratakse tähelepanu sellele, et neil endil oleks arengutasemele vastaval määral kaasa rääkimise õigus küsimustes, mis neid mõjutavad. Kõigile on tagatud võrdne võimalus saada oma võimetele ja erivajadustele vastavat haridust ning ennast arendada, ilma et majanduslik kitsikus seda takistaks (European Agency for ..., 2023a).

1990. ja 2010. aastal on toimunud muudatused seadusandlikes aktides, mis tagavad iga õppija individuaalsete vajaduste arvestamise ning juurdepääsu heale õpikeskkonnale ja individuaalsele toele. Koolidel ei ole õigust õpilasi valida. Klasside suurus ei ole reguleeritud. Alushariduses laste rühma suuruse hindamisel lähtutakse laste parimatest huvidest ja toevajadustest ning võimest saavutada alusharidusele seatud eesmärgid.

Vastavalt 1988. aastal vastuvõetud põhihariduseadusele peab kogu õpe vastama riiklikule põhiõppekavale. Õpetamine peab olema korraldatud nii, et see vastaks õppijate vanusele ja võimetele, et soodustada nende terviklikku arengut. Õppija arengu toetamisel pööratakse suurt tähelepanu koostööle peredega (European Agency for ..., 2023a).

Põhihariduse riiklik õppekava on riiklik raamistik, mis on aluseks kohalike õppekavade koostamisel. Kohalike õppekavade koostamise ja arendamise eest vastutavad koolipidajad. Alus- ja põhihariduse riiklikku põhiõppekava uuendati 2014. aastal. Protsessi kaasati kõik huvirühmad. Eesmärk oli julgustada ka vanemaid ja õpilasi protsessis osalema. Alates 2016. aasta augustist võeti koolides kasutusele uued riiklikul õppekaval põhinevad kohalikud õppekavad. Õppekava põhiideede hulka kuuluvad: aktiivse õppija positsioon, säästev eluviis, integreeriv õpetus, hariduse korraldamine ühtluskooli põhimõtete järgi. Alushariduse ja põhihariduse riikliku põhiõppekava muudatused keskenduvad võimalikult varajasele toe pakkumisele, et ennetada probleemide tekkimist ja süvenemist (European Agency for ..., 2023a).

Põhiharidusele kuuluvat nominaalaega saab pikendada, kui õpilane seda vajab. Põhihariduse ainekava läbinud õppijatele võib vastavalt põhihariduseadusele anda ühe õppeaasta kestva lisaõpet. Täiendava õppe jaoks puudub riiklik tunnijaotusplaan ja ainekava. Täiendav õppekava võib sisaldada kõigile õppijatele ühiseid põhiaineid põhihariduse ainekava raames, valikaineid põhihariduse raames, kutseuunitluse õpet või töökohal juhendamise perioode (Eurydice, 2023). 2021. aastal jõustus kohustusliku hariduse pikendamise seadus, mille kohaselt peavad kõik põhihariduse omandanud noored jätkama haridusteed gümnaasiumis või kutsekoolis (European Agency for ..., 2023b).

5.3.2. Tugisüsteemide olemasolu ja rakendamine

Toevajadus jaotatakse kolme kategooriasse tulenevalt erivajaduse raskusest: üldtugi, intensiivistatud tugi ja eritugi. Üldtoe ja intensiivistatud toe rakendamise otsustab kool, eritoe rakendamiseks peab olema multidistsiplinaarse meeskonna otsus. Toetuse elluviimist ja tulemuslikkust hinnatakse ning vajadusel muudetakse vähemalt kord aastas. Sarnast toe osutamise süsteemi rakendatakse ka alushariduses. Tugimeetmed fikseeritakse õpilase individuaalses õppeplaanis ning eritoel õppivatele lastele koostatakse individuaalne õppekava. Toetusmeetmed võivad hõlmata tegureid, mis on seotud õppe- ja nõustamispersonaliga, õpilaste hoolekandeteenustega, tugipersonali ja muude vajalike teenustega, õpetamismeetodite ja töövõtete, õppemeetodite ning -materjalide ja -seadmetega (Kyrö-Ämmäla *et al.*, 2017).

Toe vajaduse väljaselgitamisel ning planeerimisel ja rakendamisel on oluline roll pedagoogilisel kompetentsil ja õpetajate vahelisel koostööl. Vajadusel planeeritakse ja rakendatakse õpilastele tuge ka multidistsiplinaarse hoolekandetöö raames. Kuigi kaasavat haridussüsteemi tutvustavates dokumentides rõhutatakse, et esimeseks alternatiiviks erivajadustega õppijate õppe korraldamisel on HEV õppijate kaasamine tavaklassidesse, pakkudes osa-ajalist täiendavat tuge ka väljaspool nn tavaklassiruumi väiksemates rühmades (European Agency for ..., 2023a), siis Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse võrdlev statistika näitab, et alternatiivina kasutatakse suurel määral ka õppe korraldust eriklassides (European Agency for ..., 2023c).

Alushariduse ja lapsehoiu eripedagoogid pakuvad alushariduses osalevatele lastele eripedagoogilist teenust. Eripedagoogid pakuvad osaajalist tuge individuaalselt või rühmas ka kohustusliku põhihariduse ja gümnaasiumiastme tasemel (European Agency for ..., 2023a).

Kohalike omavalitsuste nõustamiskeskustes töötavad lisaks eripedagoogidele ka assistendid, kasvatusnõuandjad ja kooli hoolekande ametnikud, psühholoogid, arstid, õpilaste ja üliõpilaste nõustajad ning erinevad terapeudid. Riigile kuuluvad erikoolid on riiklikud arendus- ja teeninduskeskused. Nad pakuvad ekspertteenuseid munitsipaal- ja teistele koolidele. Samuti pakuvad nad ajutist haridust ja rehabilitatsiooni teistes koolides õppivatele koolikohustuslikele õpilastele, et toetada nende õppimist (European Agency for ..., 2023a).

5.3.3. Rahastamine

Omavalitsused pakuvad tasuta alusharidust igale kuueaastasele lapsele. Alushariduse ja hoolduse teenustes jaguneb vastutus hariduse rahastamise eest riigi (25%), kohalike maksutulude ja klienditasude vahel. Klienditasud katavad umbes 15% alushariduse ja lapsehoiu kuludest. Tasud põhinevad pere suurusel ja sissetulekutel ning väikese sissetulekuga peredele on alushariduse ja lapsehoiu teenused tasuta. Alushariduse ja lapsehoiu õpetajad ja lapsehoidjad töötavad kohalike omavalitsuste või eraõiguslike alushariduse pakkujate juures. Nende palgad põhinevad Soomes ametiühingute ja kohalike omavalitsuste tööandjate vahelisel kollektiivlepingul (European Agency for ..., 2023a).

Kohalikud omavalitsused ja keskvalitsus kaasrahastavad põhiharidust. Kohalikud omavalitsused või omavalitsusüksused (omavalitsuste konsortsiumid) haldavad enamikku

põhi- ja gümnaasiumiharidust andvaid asutusi. Eraasutused on riikliku järelevalve all: nad järgivad riiklikke põhiõppekavasid ja kvalifikatsioonijuhiseid, mille on kinnitanud Haridusagentuur. Neid rahastatakse samadel alustel kui riiklikult rahastatavaid koole.

Vastutus hariduse rahastamise eest on jagatud riigi ja kohalike omavalitsuste vahel. Kohalikud omavalitsused maksavad umbes 58% põhihariduse, üldgümnaasiumi, kutsehariduse ja -koolituse ning polütehnilise hariduse maksumusest. Lisaks ligikaudu 42%-lisele kohustuslikule rahastamisele annab valitsus valikuliselt toetusi haridusele ja selle arendamisele ning põhi- ja gümnaasiumihariduse tasemel ehituse rahastamisele (European Agency for..., 2023a).

5.3.4. Õpetajakoolitus

Alushariduse ja lastehoiu keskuste õpetajatel ja juhendajatel on kas bakalaureusekraad ülikoolist või polütehnilisest kõrgkoolist või keskhariduse järgselt omandatud kutsekvalifikatsioon. Lisaks võivad neid abistada teised alushariduse ja lapsehoiu spetsialistid, kellel on asjakohane gümnaasiumiastme kutsekvalifikatsioon.

Põhihariduse esimese ja teise kooliastme õpetajad on tavaliselt üldõpetajad (Eesti mõistes klassiõpetajad). Neil on haridusteaduse magistrikraad. Kolmanda kooliastme ja gümnaasiumiastme õpetajad on ainespetsialistid (aineõpetajad). Neil peavad olema magistrikraad õpetatavas aines ja läbitud pedagoogilised õpingud. Eriklassides eritoel olevate õpilaste õpetamisel peab õpetajatel olema lisaks magistrikraadile läbitud ka eripedagoogiline ettevalmistus.

Õpetajatel on kaasava hariduse rakendamisel keskne roll ja õpetajakoolitusele pööratakse suurt tähelepanu. Ülikoolide õpetajakoolituse osakonnad, pideva professionaalse arengu keskused (nt Valteri õppe- ja konsultatsioonikeskus) ja Haridusagentuur pakuvad igal aastal õpetajatele täiendusõpet ja pidevat erialast enesetäiendamist. Protsessipõhised kursused võivad hõlmata ka konsultatsioone ja töökohapõhist nõustamist (European Agency for ..., 2023a). Õpetajate täienduskoolitust ei ole eraldi õigusaktidega reguleeritud, kuid õpetajad on kohustatud osalema erialases enesetäienduses kuni viis päeva aastas sõltuvalt ametikohast või kollektiivlepingust (Eurydice, 2024). 2018. aastal läbi viidud TALIS uuring (OECD, 2019) näitas, et Soome õpetajate osalemine professionaalse arengu tegevustes on kõrge – 93%. 30% uuringus osalenud Soome õpetajatest oli osalenud viimase aasta jooksul professionaalse arengu tegevustes, mille sisuks oli erivajadustega õppijate õpetamine. Sama uuring tõi välja, et ainult 12% õpetajatest hindas erivajadustega õppijate õpetamist enda jaoks väga kõrgeks koolitusvajaduseks.

5.4. Island

5.4.1. Kaasava hariduse kontseptuaalsed lähenemised ja kaasav haridus seadusandluses

Kuigi nõue, et õpilased peaksid saama hariduse kaasavas koolis, oli esmakordselt seadusandlikult sätestatud aastal 2008, on kaasamise idee olnud Islandi haridusseaduses juba aastast 1995, mil seadusandluse tasandil oli sõnastatud, et koolid peaksid vastu võtma kõik elukohajärgses koolis olevad õpilased ja õpetama neid vastavalt nende vajadustele võrdsete printsiipide alusel (Oskarsdottir *et al.*, 2019).

2010. aastal kehtestati määrus, mis keskendub erivajadustega õppijate võrdõiguslikkusele hariduses. Määruse eesmärk on tagada, et õppijad (European Agency for ..., 2023a):

- omaksid võrdseid võimalusi nii hariduseks kui ka aktiivseks osalemiseks kaasavas koolis, tagades nende hariduslikud, füüsilised, sotsiaalsed ja emotsionaalsed vajadused;
- saaksid mitmekülgset kohandatut õpet, mis arvestab nende vajadusi;
- oskaksid oma tugevatest külgedest lähtuvalt arendada oma isiksust, andeid ja loovust ning vaimseid ja kehalisi võimeid ning olla sotsiaalselt aktiivsed koolikogukonna liikmed;
- omaksid koolides võrdseid võimalusi vastavalt rahvusvahelistele laste ja puuetega inimeste õiguste konventsioonidele.

See määrus tagab, et erivajadustega õppijatel on sarnaselt teiste õppijatega samad õigused võrdsetele haridusvõimalustele. Lastel ja noorukitel, kes vajavad eriharidust spetsiifiliste õpiraskuste või emotsionaalsete või sotsiaalsete probleemide ja/või puude tõttu, on õigus saada erituge õppetöös. Peamine põhimõte on, et selline õpe peaks toimuma nende kohalikus koolis. Kui õppija vanemad või eestkostjad, õpetajad või muud spetsialistid tunnevad, et õppija ei saa oma kohalikus koolis sobivat õpetust, võivad vanemad või eestkostjad taotleda õppija õppima asumist erikoolis. Otsused selle kohta, kes vajavad õpet eraldatud õppeasutuses, tehakse koolikohustuslikus eas olevate õpilaste puhul õppejuhtide (ingl *head teachers*) ja eripedagoogide, lapsevanemate ja kohalike tugispetsialistide või muude spetsialistide vahelises koostöös. Erikool on õppijatele ajutine õppekoht ja tavaliselt kodukooli naasmist toetatakse. Erikoolis või eriklassis käivad lapsed liigitatakse nende esmase puude järgi. Säilinud on kolm erikooli, üks raskete puuetega õpilastele ja kaks käitumisprobleemidega õpilastele. Erikoolid ei paku majutusteenust (European Agency for ..., 2023a).

Riiklik õppekava määratleb kõikidel haridustasemetel raamistiku, mille järgi haridusasutused koostavad oma õppekava. Riikliku õppekava ideed on kooskõlas kaasava haridusega ning toetavad kaasavat pedagoogikat ja praktikat. Riikliku õppekava suunised toetavad õpetamise ja õppimise paindlikkust ning iga kool saab otsustada, kas konkreetsed ained ja ainevaldkonnad õpetatakse eraldi või integreeritult. Siiski rõhutatakse, et haridus peaks olema võimalikult integreeritud (Oskarsdottir *et al.*, 2019).

Oskarsdottir jt (2019) on Islandi kaasava hariduskorralduse kitsaskohtadena toonud välja, et kooli tasandil tuntakse vajadust pakkuda õpetajatele rohkem tuge, kuidas rakendada spetsiaalseid õpetamismeetodeid, koostada õppematerjale, viia läbi õpetamist väikestes rühmades või individuaalõpet, oskusi arvutite suuremaks kasutamiseks ja õppekava kohandamiseks, mis paneb rõhku iga õpilase individuaalsele toetamisele. Rühmade suurus on 1–3 õppijat, tavakoolide tavaklasside suurus on keskmiselt 20 õpilast ja ületab harva 27 õpilast (European Agency for ..., 2023a).

Kaasava haridussüsteemi arendamiseks tellis Islandi Haridusministeerium 2016. aastal välisauditi Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuurilt. Auditi lõppraportis rõhutatakse vajadust täpsustada kõikide osapoolte vahel arusaamu kaasavast haridusest, töötada välja juhiseid ja tegevusplaanid erinevatele huvigruppidele kaasava hariduse arendustegevusteks ning kriteeriumid kvaliteedi tagamiseks, tagada paindlik ressursijaotus ning professionaalsus kõigil tasanditel (sh õppivate kogukondade kujundamine) (European Agency for ..., 2017).

5.4.2. Tugisüsteemide olemasolu ja rakendamine

Enamiku raske puudega lastest tuvastavad eelkoolieas (0–5 aastat) meditsiinitöötajad, tervishoiutöötajad või alushariduse õpetajad. Kui lapsed jõuavad koolikohustuslikku – tavaliselt 6-aastaselt – koostab eelkool aruande ja hinnangu puuetega õppijate ja koolis erituge vajavate õpilaste kohta (Eurydice, 2023).

Enamik tavakoolides õppivatest erivajadustega lastest on osa ajast integreeritud tavaklassidesse. Igal koolil on erivajadustega õppijate õppe korraldamise koordinaator ning

õpi-, käitumis- ja suhtlemisraskustega õpilaste õpetajaid toetav (juhendav) meeskond ja õpilaskaitsekomisjon. Siiski on tavakoolide juurde moodustatud ka eriklasse ja -üksuseid.

Iga kool otsustab koostöös lapse vanematega, kuidas õpetust ja vajalikke tugimeetmeid korraldatakse. Tuge vajavatele lastele koostatakse individuaalne õppekava ja vajadusel viiakse õpet läbi ka erirühmades ja -klassides või individuaalselt (osaajaliselt või pidevalt). Tugispetsialistide teenused hõlmavad nii koolipersonali, õpilaste kui ka nende vanemate toetamist.

Õppe- ja kutsenõustamine on seaduse järgi osa koolide eriteenustest. Tegutseb riiklik pimedate, vaegnägijate ja pimekurtide ressursikeskus, mis pakub tuge haridusasutustele. Keskus osutab peamiselt taastusravi ja haridusteenuseid ega paku esmast meditsiinilist diagnoosi ega ravi. Kõiki teenuseid osutatakse tasuta, sõltumata sellest, kes on teenuse saaja.

Kohalikul tasandil pakutakse spetsialistide teenuseid, et koolid muutuksid professionaalseteks institutsioonideks kaasava hariduse rakendamisel. Nõustamisteenuseid pakuvad ka tavakoolide juurde moodustatud eriõppe üksused (European Agency for ..., 2023a). 2021. aastal võeti vastu seadusandlik akt, mis reguleerib integreeritud teenuste kättesaadavust. Selles pööratakse tähelepanu valdkondadevahelisele koostööle, kohustades haridus-, sotsiaal- ja tervishoiusüsteeme tegema koostööd omavalitsuste ja koolidega laste ja nende perede küsimuses. Lisaks peab lastel ja peredel olema tagatud juurdepääs teenuse koordinaatoritele või juhtumikorraldajatele (European Agency for ..., 2023b).

Üleminekut ühest koolist teise toetatakse süstemaatilise teabe levitamise abil. Kui õppijad lähevad ühest kooliastmest üle teise, siis kirjeldatakse õppija arengut ja toe vajadust. Üleviimisel tuleb vältida hariduse katkemist ning kooliastmete vahelisel üleminekul tuleb tähelepanu pöörata seadusesätetele, mis käsitlevad teabevahetust (European Agency for ..., 2023b).

5.4.3. Rahastamine

Omavalitsused rahastavad alusharidust, kuid võivad määrata ka piiratud mahus lapse eelkoolis käimise tasu lapsevanemale. Eraldi raha eriõppe jaoks ei eraldata.

Alates 1996. aastast, mil kohustusliku hariduse ja kohalike tugiteenuste korraldamise ja rahastamise eest vastutasid omavalitsused, pole Islandil hariduse rahastamises suuri muudatusi toimunud. Siiski, 2008. aasta uute haridusseaduste järel ja 2010. aastal vastu võetud uued eripedagoogika ja tugiteenuste regulatsioonid sisaldavad erinevaid muudatusi ka rahastamise osas. Vanemates määrustes olid eriharidusele ja tugiteenustele arvestatud kindlad koefitsiendid. Uutes määrustes aga selliseid koefitsiente ei ole, vaid on reguleeritud kindlate tugimeetmete ja teenuste kättesaadavuse tagamine. Omavalitsused peavad korraldama ja rahastama toetust lähtuvalt õpilaste asjakohastest vajadustest. Siiski eraldatakse endiselt omavalitsustele teatud koefitsientidel põhinevat toetust vastavalt õppijatele diagnoositud puuetele. Kohalike omavalitsuste tasandusfond jagab vahendeid Riigi Diagnostika- ja Nõustamiskeskuse andmete alusel. Keskvalitsus rahastab omavalitsusi koolikohustuslikus eas puuetega õppijate vajaduste rahuldamiseks. Omavalitsustele tehtavatele maksetele kehtivad kaks järgmist tingimust:

- kõnealune õpilane on valla seaduslik elanik ja tal on tuvastatud puue;
- kui puue on kooskõlas kohalike omavalitsuste tasandusfondi tingimustega, tuleb rakendada erituge/-haridust.

Omavalitsustele tehtavad maksed puuetega õppijate eest sõltuvad puude tasemest. Sama puude raskusastmega õpilase kohta eraldatakse kõikidele omavalitsustele sama määra, olenemata sellest, millises vormis vajalikku eriharidust pakutakse. Kui kohalikud omavalitsused koostavad oma aastaeelarvet, panevad nad kõrvale summa, et rahastada omavalitsuse siseseid

haridusalaseid eriteenuseid. Kohalikud omavalitsused võivad pakkuda õpilase koolis haridusvõimalust või kasutada saadud raha teenuste ostmiseks mõnes teises kohaliku kogukonna koolis või mõnes muus kogukonnas. See võib hõlmata eriklassi või erikooli. Kogukonnad võivad jagada eriklassi või erikooli pidamist ning kohalikud omavalitsused eraldavad selleks lisaraha (European Agency for ..., 2023a).

5.4.4. Õpetajakoolitus

Haridusministeerium on sätestanud määrusega õpetajate kvalifikatsiooninõuded kõikidel haridustasemetel, mida viimati täpsustati 2019. aastal (European Agency for, ...2023b). Ligikaudu 5% Islandi kohustuslikku haridust pakkuvates koolides töötavatest õpetajatest on koolitatud eripedagoogid. Täieliku ettevalmistusega eripedagoogide nappuse tõttu palkavad paljud erikoolid ja -üksused ajutiselt ka tavaõpetajaid (European Agency for ..., 2023a).

Islandi ülikoolid pakuvad õpetajatele erinevaid professionaalse arengu kursusi täiendusõppe raames. Koolide arengu tugevdamiseks ja õpetajate täienduskoolituse toetamiseks on erinevad fondid, mida koolid saavad taotleda. Ka Õpetajate Liidul on rahalisi vahendeid õpetajate professionaalse arengu toetamiseks (European Agency for ..., 2023a).

2012. aastal moodustati õpetajate professionaalse arengu nõukogu, mis tegeleb alus-, põhi- ja gümnaasiumiõpetajate elukestva õppe ja professionaalse arengu projektidega (European Agency for ..., 2023a). 2019. aastal uuendatud õpetajate kvalifikatsiooni määrusega sätestati, et riiklikul tasandil tuleb moodustada õpetajate nõukogu, millel on õigus otsustada õpetajate tööalase arengu ja hariduspoliitika üle (European Agency for ..., 2023b).

2018. aastal läbi viidud TALIS uuring (OECD, 2019) näitas, et Islandi õpetajate osalemine professionaalse arengu tegevustes on kõrge – 96%. 31% uuringus osalenud Islandi õpetajatest oli osalenud viimase aasta jooksul professionaalse arengu tegevustes, mille sisuks oli erivajadustega õppijate õpetamine. Sama uuring tõi välja, et 17% õpetajatest hindas erivajadustega õppijate õpetamist enda jaoks väga kõrgeks koolitusvajaduseks.

5.5. Portugal

5.5.1. Kaasava hariduse kontseptuaalsed lähenemised ja kaasav haridus seadusandluses

Portugali haridussüsteem on kolme viimase aastakümne jooksul läbinud olulisi muudatusi. Erivajadustega õppijate integreerimine tavakooli algas 1970-ndatel ja intensiivistus 1990-ndatel. 2008. aastal seadustati ja defineeriti spetsialistide tugi erivajadustega õpilastele. Edasised arendused keskendusid kõikide õpilaste kaasamisele tavakooli. 2018. aastal võeti vastu kaasava hariduse seadus ja seadusandlikul tasandil määratleti ka koolide autonoomia ja õppekava paindlikkuse printsiibid. Uus seadusandlik raamistik käsitleb kaasavat haridust kui protsessi, mille käigus reformitakse kogu haridussüsteemi (OECD, 2022).

Vastavalt uuele seadusele on igal õpilasel õigus osaleda kaasavas õppes, mis vastab tema potentsiaalile, ootustele ja vajadustele ning tagab igapäevase võrdse osalus- ja kuuluvustunde. See omakorda toetab sotsiaalse ühtekuuluvuse suurendamist. Koolieelsetes klassides, esimese, teise ja kolmanda haridustaseme klassides ning kutseõppeklassides õpib 20 õppijat, kui nendes on tugevaid õppijaid. Nendes klassides ei tohi olla rohkem kui kaks erivajadusega õppijat. Õppijate diagnoosipõhist kategoriseerimist ei toimu, vaid keskendutakse toe vajaduse hindamisele, mis omakorda peab tagama õpetuse ja toe, saavutamaks õppijate potentsiaalile vastavad õpitulemused (OECD, 2022).

Õppemetoodika universaalne ülesehitus ja mitmetasandiline lähenemine õppekavale on seadusandluse muudatuste aluseks. See põhineb paindlikel õppekavamudelitel, sekkumiste tõhususe süstemaatilisel jälgimisel ning dialoogil õpetajate ja lapsevanemate vahel. Õppimist

toetavate meetmete valik on korraldatud erinevatel sekkumistasanditel, mis on vajalikud iga õppija jaoks ühise pädevusbaasi omandamiseks, väärtustades samas õppijate potentsiaali ja huvisid. Keskse kohal on lapsevanemate rolli tugevdamine, tagamaks nende õigused ja kohustused, mis soodustavad nende täielikku kaasamist oma laste haridusprotsessi. Säilinud erikoolide roll on muutumas nõustamiskeskusteks, mis toetab tavakoolide õpetajaid kasava hariduse rakendamisel (European Agency for ..., 2023a).

5.5.2. Tugisüsteemide olemasolu ja rakendamine

Varajase sekkumise puhul määratleb seadus suunised puuetega või kõrge arenguhäire riskiteguriga laste kasava toetamise kohta, keskendudes lapsele ja perele. See hõlmab mitmesuguseid teenuseid hariduse, tervishoiu, sotsiaal- ja muude ühiskondlike teenuste valdkonnas.

Eriharidust tuleb tavakoolis korraldada erinevate kaasamismudelite järgi. Seda saab kehtestada konkreetsetes asutustes, kui spetsiifiliste vajadustega õppijad vajavad spetsiaalset ja diferentseeritud tuge, mis toob kaasa olulisi kohandusi haridus- või õpetamis- ja õppimisprotsessis.

Tuge vajavatele lastele koostatakse individuaalne õppekava, koordinaatoriks on klassijuhataja, kuid koostajaks multidistsiplinaarne meeskond ning selle rakendamiseks on vajalik pedagoogilise nõukogu ja vanema nõusolek. Koolides töötavad eripedagoogid ja muud vajalikud spetsialistid. Igas koolis on tugistruktuuri jaoks loodud õpitoekeskus (ingl *learning support centre*), mis koondab kokku inim- ja materiaalsed ressursid, teadmised ja oskused ning kooli pädevused. Keskused koostöös kogukonnaga edendavad puuetega laste ja noorte kaasamist. Eesmärgiks on hõlbustada juurdepääsu haridusele, koolitusele, tööle, vaba aja veetmisele, sotsiaalsele osalemisele ja iseseisvale elule, edendades samal ajal inimese täielikku potentsiaali. Kolm aastat enne seda, kui õpilased, kellel on oluline õppekava kohandamine, jõuavad kohustuslikust haridusest loobumise vanusepiirini, peaks kool täiendama oma individuaalset õppekava individuaalse üleminekukavaga, mis määrab suunised, kuidas toimub üleminek järgmisele haridustasemele või tööellu.

Alates 2008. aastast on paljud erikoolid olnud peamiselt kompetentsi- ja ressursikeskused. Nad pakuvad eritoetust koostöö kaudu tavakoolidele ja toimivad tugistruktuuridena kõigi õpilaste, eriti lisavajadustega õpilaste kaasamisel. Ressursikeskuste ja eripedagoogide poolt pakutava toe eesmärk on tõsta klassijuhatajate ja kogu kooli suutlikkust. Alles on jäänud vaid mõned erikoolid.

Haridusministeeriumi teabekeskused toodavad õppematerjale punktkirjas, suures kirjas ja digitaalse juurdepääsuga formaadis. Keskused toodavad ka kohandatud materjale ja koolitavad õpetajaid kasutama erinevate puuete jaoks mõeldud spetsiaalset tarkvara. Õpitoekeskused edendavad hariduse kvaliteeti, toetavad õppijaid ja õpetajaid. Koolide nõudmisel hindavad keskused õpilaste vajadusi abistavate materjalide või seadmete järele õppekavale juurdepääsuks (European Agency for ..., 2023a).

5.5.3. Rahastamine

Portugalis on vastutus haridusasutuste rahastamiseks peamiselt haridusministeeriumil, millele on riigieelarvest eraldatud asjakohane eraldis. Viimastel aastatel on seda vastutust järk-järgult jagatud, koolid on saanud suurema autonoomia ja omavalitsused on rohkem kaasatud. Omavalitsusi rahastab rahandusministeerium ja lisaks panustavad ka kohalikud omavalitsused nende endi maksudest saadavatest tuludest. Erilist tähelepanu pööratakse varajaseks märkamiseks ja sekkumiseks vajalike ressursside kättesaadavusele (European Agency for ..., 2023a).

Riiklikul tasandil on välja töötatud erivajadustega õpilaste rahalise toetamise kriteeriumid, mis toovad kaudselt kasu nende perele, tagavad kohustusliku hariduse ja koolikohustuse täitmise. Siiski, rahastamissüsteem ei ole seotud puudepõhiste kategooriatega. Haridusministeerium tagab inimressursi (erialaõpetajad ja muud spetsialistid) suunamise tavakoolidele. Haridusministeerium määrab tavakoolide eriõppe rakendamiseks ka igakuise tegevusfondi toetuse (European Agency for ..., 2023a).

5.5.4. Õpetajakoolitus

Nii alus- kui ka üldhariduse õpetajate esmaõpe kestab kolm aastat. Seda pakuvad kõrgkoolid. Õpetaja esmaharidus hõlmab lisaks pedagoogilisele ettevalmistusele ka kaasava hariduse ja erivajadustega õppijate toetamise alast ettevalmistust. Kõikide haridustasemetega õpetajad võivad spetsialiseeruda mõnele valdkonnale (nt eripedagoogika, nõustamine, kooli juhtimine, õppekavaarendus jne). Seda tüüpi täiendav koolitus kestab üks või kaks aastat ja toimub riiklikes või erakõrgkoolides. See täiendav haridus annab ka magistrikraadiga ja omadatud kutsekvalifikatsiooni võimaldab neil töötada spetsialiseeritud valdkondades (European Agency for ..., 2023a). 2018. aastal läbi viidud TALIS uuring (OECD, 2019) näitas, et Portugali õpetajate osalemine professionaalse arengu tegevustes on 88%. 31% uuringus osalenud Portugali õpetajatest oli osalenud viimase aasta jooksul professionaalse arengu tegevustes, mille sisuks oli erivajadustega õppijate õpetamine, samas hindas 27% õpetajatest erivajadustega õppijate õpetamist enda jaoks väga kõrgeks koolitusvajaduseks.

5.6. Riikide kaasava hariduse rakendamise kokkuvõtlik võrdlus, sarnasused ja erinevused Eestiga

Eelnevast ülevaatest nähtub, et vaadeldud riikidest hakati Soomes, Islandil, Portugalis ja Poolas erivajadustega õppijate võrdsete õiguste tagamisele hariduses, ja seda eeskätt seadusandlikul tasandil, pöörama suuremat tähelepanu 1990-ndate aastate alguses. Leedus ja Eestis seisnes olulisim muudatus peale taasiseseisvumist selles, et raske ja sügava puudega lapsed, kes ei olnud nn “õpetatavad”, kaasati haridussüsteemi. Olulised seadusandlikud muudatused leidsid aset 2000-ndate aastate lõpus ja 2010-ndate alguses peale Puuetega Inimeste Õiguste Konventsiooni (2006) kehtestamist. Kõikides riikides on olnud fookuses kaks üldist suundumust. Esiteks, erivajadustega õppijate õppekorraldust reguleerivate seadusandlike aktide ühitamine nn tavahariduse seadustesse. Teiseks, vajalike tugiteenuste kättesaadavuse tagamine erivajadustega õppijatele. Sarnane trend on olnud ka Eestis. Ajaloolise tausta poolest on Eesti kõige sarnasem Leedu ja Poolaga.

Siiski ei ole need seadusandlikud muudatused taganud kaasava hariduse printsiipide tähenduslikku rakendamist ning pea kõikides eelpool kirjeldatud riikides on taas tõusetunud vajadus hariduspoliitilisteks muudatusteks ja kaasavama haridussüsteemi arendamiseks. Erandiks on siin Portugal, kus 2018. aastal võeti vastu seadus, mis on kooskõlas kaasava hariduse põhimõtetega ja kaasava hariduse rakendamist nähakse eeskätt kogu haridussüsteemi võimestamise protsessina. Samuti on kaasava haridussüsteemi kujundamisel teinud märkimisväärsed edusamme Leedu, kus on riiklikul tasandil koostatud kaasava hariduse edendamiseks strateegilisi dokumente konkreetsete mõõdikute ja tegevuskavadega ning vastavalt muudetud ka õigusakte.

Kuna ühtse ja paindliku riikliku õppekava olemasolu kõikidele õppijatele peetakse kaasava hariduse tähendusliku rakendamise üheks eelduseks (European Agency for ..., 2021), siis iseloomuliku tunnuseks riikide võrdlemisel võib välja tuua, et kõikides vaadeldud riikides järgitakse üldjuhul ühtset riiklikku raamõppekava, mida kohandatakse vastavalt õppijate võimetele ning vajadusel koostatakse individuaalne õppekava. Erandiks on keskmine, sügava

ja raske puudega õpilased, kelle puhul järgitakse nende vajaduste põhiste arenguvaldkondade arendamist, mitte riiklikus õppekavas etteantud õpivaldkondade sisu ja õpitulemusi. Eesti on siinkohal erandiks ja põhihariduse tasemel on kehtestatud kaks erinevat riiklikku õppekava: põhikooli riiklik õppekava ja põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava.

Õpetajate professionaalse arengu tegevustes osalemist ja koolitusvajadust kõrvutades ilmnes, et enam kui pooled TALIS uuringus (OECD, 2019) osalenud Eesti ja Leedu õpetajatest (vastavalt 57% ja 53%) olid uuringule eelnenud aasta jooksul osalenud professionaalse arengu tegevustes, mille sisuks oli erivajadustega õppijate õpetamine. Portugalis, Islandil ja Soomes oli selliseid õpetajaid kolmandik. Samas näitasid sama uuringu tulemused, et ligi kolmandik (27%) Portugali ja Eesti õpetajatest hindasid oma koolitusvajadust seoses erivajadustega õppijate õpetamisega väga kõrgeks. Leedu õpetajate hulgas oli see osakaal 21%, Islandil 17% ja Soomes 12%. Erivajadustega õppijate toetamine oli üheks olulisemaks koolitusvajaduseks paljudes TALIS 2018 uuringus osalenud riikides (sarnaselt TALIS 2013 uuringu tulemustega).

Siiski, erinevate riikide hariduspoliitika võrdlemine ühiste kriteeriumide alusel on keeruline, sest iga maa omab nii ajalooliselt kujunenud kultuurilisi kui ka hariduspoliitilisi eripärasid. Eriti keeruline on dokumendianalüüsi põhjal teha võrdlevaid järeldusi tugisüsteemide rakendamise ja kaasava hariduse rahastamise osas. Samas joonistub selgelt välja, et kõik võrreldud riigid sarnaselt Eestiga teevad pingutusi erivajadustega õppijatele ja nende peredele vajaliku toe kättesaadavuse parendamiseks, sh integreeritud tugiteenuste süsteemi loomise suunas.

Riikide võrreldavuse keerukust ilmestab ka Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuuri 2022. aastal läbiviidud riikide võrdlev kaardistus, millest ilmneb, et kaasava hariduse määratlus seadusandlikes aktides ja hariduspoliitilistes strateegilistes dokumentides on riigiti erinev (European Agency for ..., 2022). Ka käesolevas peatükis võrreldud riikides on kaasava hariduse definitsioon seadustes määratletud erinevalt, sh osades riikides (Soomes ja Poolas) ei olegi seadusandlikul tasandil ametlikku kaasava hariduse definitsiooni. Samas on siiski kõikides võrreldud riikides kaasava hariduse tähendus erinevates hariduspoliitilistes dokumentides kirjeldatud (vt tabel 11).

Tabel 11. Kaasava hariduse määratlus seadusandluses ja strateegilistes dokumentides

KH defineerimine seadusandlikes aktides	Jah	Ei
Ametlik KH definitsioon	Eesti, Island, Leedu, Portugal	Soomes, Poola
Selgitus, mida KH tähendab (seadusandluses või poliitilistes dokumentides)	Eesti, Soomes, Leedu, Portugal, Island	Poola
Selgitus haridusstrateegilistes dokumentides, mida KH tähendab	Eesti, Leedu, Poola	Soomes, Island, Portugal

Allikas: European Agency for ..., 2022

Kaasava hariduse tähenduse mõistmisel võivad aga tekkida erinevad arusaamad ja seda eeskätt sellest aspektist, millisele sihtrühmale kaasava hariduse defineerimisel keskendutakse: spetsiifiline õppijate sihtrühm (HEV õppijad), kõik õppijad või nii spetsiifiline õppijate sihtrühm kui ka kõik õppijad. Võrreldavates riikides on kaasava hariduse tähendus suunatud kõikidele õppijatele Islandil, Poolas ja Portugalis. Nii spetsiifilist õppijate sihtrühma kui ka kõiki õppijaid on silmas peetud Soomes ja Leedus, sh Eestis (European Agency for ..., 2022). Siinjuures tuleb arvestada aga seda, et ka haridusliku erivajaduse määratlus ja õppijate rühmitus erivajaduste liikide alusel on riigiti erinev. Veelgi enam, osades riikides ei ole hariduslikku erivajadust määratletud või siis on erivajaduste liike määratletud erinevalt (vt tabel 12 ja 13).

Tabel 12. HEV määratlus seadusandluses või poliitilistes dokumentides

HEV määratlus	Jah	Ei
Ametlik HEV määratlus (definiitsioon)	Eesti, Soome, Leedu	Island, Portugal, Poola
Seadusandluses ja poliitilistes dokumentides kirjeldatakse, mida HEV tähendab	Eesti, Soome, Leedu, Island, Portugal	Poola
HEV õpilaste grupid on välja toodud	Eesti, Soome, Island, Leedu	Portugal

Allikas: European Agency for ..., 2022

Tabel 13. Õppijate rühmitus/gruppideks jaotamine

Erivajaduse liigitus	Riik
Kriisi- või traumakogemus	Poola
Eaga seotud	Poola
Immigrandid, põgenikud, uus-sisserändajad	Poola
Vähemusrahvad ja kultuurilised erinevused	Eesti, Leedu, Poola
Sotsiaal-majanduslikud raskused	Poola
Sotsiaal-emotsionaalsed raskused	Eesti, Soome, Leedu, Poola
Puuded, erivajadused ja õpiraskused	Eesti, Soome, Island, Leedu, Poola

Allikas: European Agency for ..., 2022

Eelnevatest tabelitest selgub, et riikide seast eristub Portugal, kus ei ole HEV definitsiooni ega ühtegi sihtrühma eraldi välja toodud. Lisaks on teistes Euroopa Agentuuri liikmesriikides eristatud veel järgmisi sihtrühmi: elukoht ääremaal või vähearenenud piirkondades, õigusrikkumised, hariduses mitteosalemine ja sotsiaalmajanduslik taust. Soolisi iseärasusi ja sõltuvusainete kuritarvitamist eraldi sihtrühmana Agentuuri liikmesriikide seas eristatud ei ole (European Agency for ..., 2022).

Kuigi hariduslike erivajadustega õpilaste kategoriseerimist soovitatakse vältida, koostatakse ülevaateid kaasava hariduse rakendamisest erinevates riikides ning sihtrühmana jälgitakse just hariduslike erivajadustega õppijaid. Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuuri liikmesriikide seas on kokku lepitud, et vastava statistika kogumisel peetakse arvestust nende hariduslike erivajadustega õppijate osas, kellele koolivälise multidistsiplinaarse meeskonna otsusel on määratud ametlikult erivajadus (European Agency for ..., 2023c). Siinkohal on iseloomulik, et riikides toimub õppijate erivajaduste hindamine ja määramine erinevalt ning seda tuleb kogutud andmete tõlgendamisel arvestada. Viimane agentuuri statistika, mis on avaldatud, võrdleb liikmesriikide kaasava hariduse rakendumist õppeaastal 2019/2020 (European Agency for ..., 2023c). Tabelist 14 nähtub, et suurema ametliku haridusliku erivajadusega õppijate määratluse määraga on Island ja Leedu, väikseima määraga Poola. Siinjuures on iseloomulik, et põhihariduse 3. astmes (ISCED 2) ametlikult määratletud hariduslike erivajadustega õppijate osakaal üldjuhul tõuseb. Erandiks on siin Leedu, kus on vastupidine tendents. Põhjuste väljaselgitamine eeldaks põhjalikumalt analüüsi, võttes arvesse erinevaid tegureid. Portugal oma andmeid Agentuurile õppeaasta 2019/2020 esitanud ei ole, seega kahjuks ei ole võimalik kaasavat õppekorraldust Portugalis teiste riikidega võrrelda. Alves jt (2020) on välja toonud, et 2017/2018 õppeaastal õppisid Portugalis 98,9% puuetega õppijatest tavakoolis, kusjuures kaasatuse määr tavaklassi varieerus ja sõltus puude sügavuse astmest.

Ametlikult määratletud HEV õppijate osakaal õppijate koguarvust võrreldavates riikides on erinev. Nimetatud erisused tulenevad ilmselt sellest, et osades riikides (nt Islandil ja Leedus) kaasatakse erivajaduste hindamisel suuremal määral kooliväliseid multidistsiplinaarseid meeskondi ning ametlik erivajadus määratakse laiemale sihtrühmale. Eesti kohta mingitel põhjustel kasutatud allikas sellekohased andmed puuduvad, küll aga kajastuvad andmed ametlikult määratletud HEV õppijate õppekorralduse osas.

Tabel 14. Ametlikult määratletud HEV õppijate osakaal (% õppijate koguarvust)

Riik	Ametlikult määratletud HEV			
	ISCED 02	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1 ja 2 kokku
Leedu	19,57	18,73	9,94	14,34
Poola	2,84	4,06	4,57	4,32
Soome	-	7,87	9,84	8,86
Island	14,32	14,65	18,34	16,5
Eesti	-	-	-	-

Märkused: ISCED 02 – koolieelne lasteasutus, ISCED 1 – 1. ja 2. kooliaste; ISCED 2 – 3. kooliaste

Allikas: European Agency for ..., 2023c

Ametlikult määratletud HEV õppijate õppekorraldus riigiti erineb. Kõige suurem kaasatuse määr on Poolas, Leedus ja Islandil. Tabelist 15 selgub, et valdav osa HEV õpilastest nendes riikides on kaasatud tavakooli tavaklassi. Kõige väiksema kaasatuse määraga riik on Soome, järgneb Eesti. Tavakooli juurde moodustatud eriklassides õpetamise praktikat kasutavad kõige enam Soome ja Eesti, üle poole ametlikult määratletud erivajadustega õppijatest õpib eriklassides. Teistes riikides on see osakaal tunduvalt väiksem. Väljaspool tavakooli õppivate õpilaste osakaal kogu õpilaskonnast on kõige suurem Eestis, Eestile järgnevad Leedu ja Poola. Seega, Islandil ja Soomes õpivad ametlikult määratletud HEV õpilased enamasti tavakoolide juures.

Tabel 15. Ametlikult määratletud HEV õppijate õppekorraldus (% õppijate koguarvust)

Riik	Ametlikult määratletud HEV tavalasteaias/-koolis		Ametlikult määratletud HEV kaasatud tavarühmas/-klassis		Ametlikult määratletud HEV tavalasteaia/-kooli erirühmas/-klassis		Ametlikult määratletud HEV väljaspool tavalasteaeda/-kooli	
	ISCED 02	ISCED 1 ja 2 kokku	ISCED 02	ISCED 1 ja 2 kokku	ISCED 02	ISCED 1 ja 2 kokku	ISCED 02	ISCED 1 ja 2 kokku
Leedu	19,09	13,82	18,53	13,42	0,56	0,4	0,62	1,75
Poola	2,39	2,74	2,24	2,59	0,14	0,15	0,46	1,57
Soome	-	8,2	-	3,84	-	4,36	-	0,66
Island	14,32	16,5	-	15,03	-	1,12	-	0,35
Eesti	5,8	4,3	3,73	2,06	2,07	2,24	0,21	2,8

Märkused: ISCED 02 – koolieelne lasteasutus, ISCED 1 – 1. ja 2. kooliaste, ISCED 2 – 3. kooliaste

Allikas: European Agency for ..., 2023c

Koolieelsete lasteasutuste tasandil puuduvad mittekaasatud õppijate osas andmed Poola, Soome, Islandi ja Eesti kohta. Leedus on selliste laste osakaal vaid 0,3% õppijate koguarvust.

Võrreldavate riikide seas ilmneb aga ka asjaolu, et eriklassides ja väljaspool tavakooli õpivad lisaks ametlikult määratletud erivajadustega õpilastele ka teised õppijad. Nii on see Eestis ja Soomes (vt tabel 16). Millised sihtrühmad lisaks ametlikult määratletud HEV õppijatele täiendavalt väljaspool tavakooli õpivad, statistika ülevaate allikast ei selgu.

Tabel 16. Mittekaasatud (tavalasteaia/tavakooli tavarühmas/tavaklassis mitte õppivad) õppijad (% õppijate koguarvust)

Riik	Mitte-kaasatud õppijad	Tavakooli eriklassides õppijad	Neist, ametlik HEV eriklassides	Väljaspool tavakooli õppijad	Neist ametlik HEV väljaspool tavakooli
	ISCED 1 ja 2 kokku	ISCED 1 ja 2 kokku	ISCED 1 ja 2 kokku	ISCED 1 ja 2 kokku	ISCED 1 ja 2 kokku
Leedu	1,47	0,4	0,4	1,07	1,07
Poola	2,02	0,16	0,16	1,86	1,58
Soome	6,06	5,01	4,36	1,05	0,66
Island	1,47	1,12	1,12	0,35	0,35
Eesti	5,59	2,27	2,23	3,22	2,8

Allikas: European Agency for ..., 2023c

Kokkuvõtteks võib öelda, et erivajadustega õpilaste õppekorraldus Eestis sarnaneb kõige enam Soomega, kus rakendatakse suurel määral segregeerivat õpet. Eesti ja Soome erinevus seisneb aga selles, et Eestis on erikoolides õppivate õpilaste osakaal suurem ja Soomes seevastu rakendatakse rohkem erivajadustega õpilaste õpetamist tavakoolide juurde moodustatud eriklassides.

Kasutatud kirjandus

- Alves, I., Campos, P. C., & Pinto, T. J. (2020). Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *Prospects*, 49, 281–296.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2016). *Financing of Inclusive Education: Mapping Country Systems for Inclusive Education*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/financing_of_inclusive_education_mapping_country_systems_for_inclusive_education.pdf
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). *Education for All in Icelandic External Audit of the Icelandic System for Inclusive Education*. https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/frettatengt2016/Final-report_External-Audit-of-the-Icelandic-System-for-Inclusive-Education.pdf
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2021). *Key Principles – Supporting policy development and implementation for inclusive education*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Key%20Principles%20%E2%80%93%20Supporting%20policy%20development%20and%20implementation%20for%20inclusive%20education_1.pdf
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Legislative Definitions around Learners Needs: A snapshot of European country approaches*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Legislative%20Definitions%20around%20Learners%20Needs%20A%20snapshot%20of%20European%20country%20approaches.pdf>

- agency.org/sites/default/files/Legislative_Definitions_around_Learners%27_Needs.pdf
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2023a). <https://www.european-agency.org/country-information>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2023b). *Legislation Updates 2023*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Legislation_Updates_2023.pdf
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2023c). *European Agency Statistics in Inclusive Education: 2019/2020 Year Dataset Cross-Country Report*. <https://www.european-agency.org/resources/publications/EASIE-2019-2020-cross-country-report>
- Eurydice. (2023). <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems>
- Eurydice. (2024). <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/continuing-professional-development-teachers-working-early>
- Galkiene, A., (2017). Transformation of Legal Basis of the Lithuanian Education System Towards Inclusive Education. In A. Galkiene (Ed.), *Inclusion in Socio-Educational Frames. Inclusive School Cases in Four European Countries* (pp. 62–80). The publishing house of the Lithuanian University of Educational Sciences.
- Kijak, R., Cierpialowska, T., & Kossewska, J. (2017). Legal Basis of Inclusive Education in Poland. In A. Galkiene (Ed.), *Inclusion in Socio-Educational Frames. Inclusive School Cases in Four European Countries* (pp. 81–92). The publishing house of the Lithuanian University of Educational Sciences.
- Kyrö-Ämmäla, O., Lakkala, S., & Norvapalo, K. (2017). Analysis of the Legal Basis of Inclusive Education in Finland. In A. Galkiene (Ed.), *Inclusion in Socio-Educational Frames. Inclusive School Cases in Four European Countries* (pp. 51–61). The publishing house of the Lithuanian University of Educational Sciences.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>
- OECD. (2022). Review of Inclusive Education in Portugal. *Reviews of National Policies for Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>.
- Oskardottir, E., Gísladottir, K. R., & Gudjunsdottir, H. (2019). Policies for Inclusion in Iceland: possibilities and Challenges. In M. C. Beaton, D.B. Hirshberg, G. R. Maxwell, & J. Spratt (Eds.), *Including the north: A comparative study of the policies on inclusion and equity in the circumpolar north*, (pp. 57–70). University of Lapland.
- UNESCO. (2021). Global GEM Report. *Information gathering template prepared for the Global Education Monitoring Report 2021 – Central and Eastern Europe, the Caucasus and Central Asia – Inclusion and education: All means all*. <https://gem-report-2020.unesco.org/wp-content/uploads/2021/02/Lithuania.pdf>

6. KAASAVA HARIDUSE RAKENDUMINE EESTIS

6.1. Toe vajadusega õppijad eesti alus- ja üldhariduses ning neile pakutav tugi. Ülevaade EHIS-e andmete põhjal

Selles peatükis vastame uurimisküsimustele **1.5. Milline on hetkeolukord kaasava hariduse rakendamisel Eestis tuginedes statistikale?** Täpsemalt selgitasime, milline on erivajadustega laste hulk ja jaotus ning kuidas on nad haridussüsteemis toetatud (sh kuidas jaotuvad toe liigiti) ning **4.1. Milliste teguritega (nt õppekeel, geograafiline piirkond, erivajaduse tüüp jm) on seotud rühma/klassi/lasteaia valik erivajadusega lastele?**

Ülevaate saamiseks kasutasime EHIS-e andmeid toe vajadusega (sh haridusliku erivajadustega) õppijate kohta õppeaastatel 2015/2016 kuni 2022/2023 nii alushariduse kui üldhariduse (põhikool ja gümnaasium) osas. Kõrvutame andmeid ka õppijate üldarvudega, mis on samuti EHIS-e andmed, kuid olid uurijatele kättesaadavad Haridussilma (2024) kodulehelt. Esitame ülevaate lasteaia ja kooli andmete osas eraldi.

6.1.1. Erivajadustega lapsed lasteaias ja nende andmete kajastumine EHIS-es

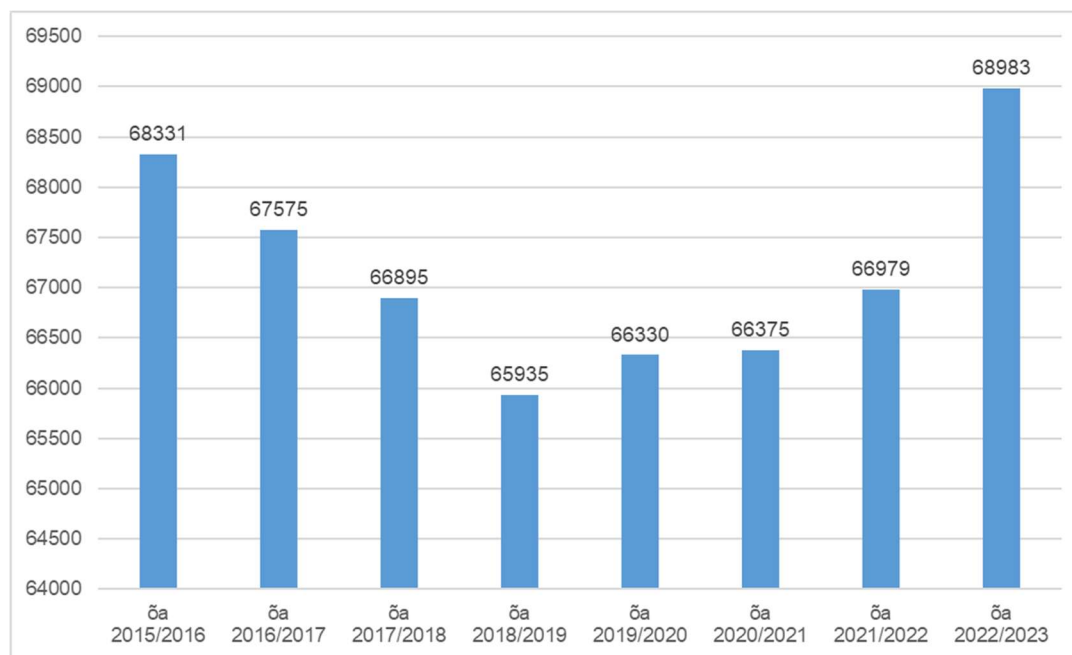
Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava järgi on erivajadustega laps (KLRÕK, § 8):

“... laps, kelle võimetest, tervise seisundist, keelelisest ja kultuurilisest taustast ning isiksuseomadustest tingitud arenguvajaduste toetamiseks on vaja teha muudatusi või kohandusi lapse kasvukeskkonnas (mängu- ja õppevahendid, ruumid, õppe- ja kasvatusmeetodid jm) või rühma tegevuskavas.”

Sellest lähtuvalt anname EHIS-e andmete alusel ülevaate kõikidest erivajaduse märkega lastest. Eraldi vaatame erivajaduse märkega lapsi, kes käivad sobitus- või erirühmas.

Kui vaadata kogu laste arvu alushariduses vaatlusalusel perioodil, näeme, et aastatel 2015–2018 on see olnud langustrendis. Alates 2019/2020 õppeaastast on laste arv aasta-aastalt tõusnud (vt joonis 1).

Joonis 1. Laste arv lasteaias õppeaastatel 2015/2016–2022/2023



Allikas: Haridussilm (2024), autorite koostatud

Haridussilm (2024) andmetel on 2022/2023 õppeaasta 68983 lasteaialapse hulgas 35723 (51,8%) poissi. 48% lasteaia käivatest lastest on Harjumaal, 13,7% Tartumaal, 7,7% Ida-Virumaal, 6,5% Pärnumaal. Ülejäänud 11 maakonnas on seega alla 25% lasteaia käivatest lastest.

Lasteasutuste koguarv on vaadeldud aja jooksul kahanenud: kui õppeaastal 2015/2016 oli lasteasutuste arv 634, siis õppeaastal 2022/2023 on see 586 (Haridussilm, 2024). EHIS-e avaliku vaate (EHIS avalik, *s.a.*) kaudu leitava info alusel on Eestis 2023. aastal kaks erilasteaeda kuni 7-aastastele erivajadustega lastele, mis asuvad mõlemad Tallinnas. Lisaks nendele ilmneb EHIS-e alushariduse andmetes kuus kooli HEV õppijatele, mille juures tegutsevad ka lasteaiarühmad.

Andmeid laste kohta kogutakse EHIS-es isikupõhiselt. Andmeid saab muuta ja täiendada lasteaed. EHIS-e juhendi järgi tuleb teha märked muuhulgas erivajaduste ja tugiteenuste kohta. Juhul kui nõustamismeeskond on teinud otsuse mõne lasteaia õppija kohta, saadetakse vastav automaatteade lasteaeda ja selle alusel saab lasteaed kontakteeruda lapsevanemaga, et otsuse sisuga tutvuda ja soovitusi arutada (Alushariduse õppurid..., 2024). EHIS-es märgitavad erivajadused on toodud tabelis 17.

Tabel 17. EHIS-es märgitavad erivajadused koolieelses lasteasutuses

Erivajadus	Märgimise alus
Psüühikahäire	meditsiiniline tõend või nõustamismeeskonna otsus
Füüsiline erivajadus	meditsiiniline tõend või nõustamismeeskonna otsus
Kõnepuue	meditsiiniline tõend või nõustamismeeskonna otsus
Liitpuue	meditsiiniline tõend või nõustamismeeskonna otsus
Nägemispuue	meditsiiniline tõend või nõustamismeeskonna otsus
Kuulmispuue	meditsiiniline tõend või nõustamismeeskonna otsus
Intellektipuue	meditsiiniline tõend või nõustamismeeskonna otsus
Autismispektrihäire	meditsiiniline tõend või nõustamismeeskonna otsus
Eesti keelest erineva koduse keelega täiendavat tuge vajav laps	
Raske somaatiline haigus	meditsiiniline tõend või nõustamismeeskonna otsus
Vajab kõneravi	kõneuuringu dokumentatsioon (logopeed)
Andekus	lapse arengu hindamine
Uussisserändaja (UA)	aluseks lasteaia kohta taotlemise avaldus lapse kohta, kes on alates 24. veebruarist 2022 (mitte varem) saabunud Eestisse sõjapõgenikuna Ukrainast

Allikas: Alushariduse õppurid ja õppeasutuse lisaandmed (2024)

Nõustamismeeskonna otsuse puhul peab lasteaed märkima EHISes erivajaduse tunnuse (etteantutest) ning märkima ka tugiteenuse, mida laps erivajaduse tõttu vajab. Kui lasteasutus tugiteenust lapsele pakub, märgivad nad lisaks, et see on „rakendatud“. Andmete väljavõttes saab seega tugiteenuse kohta olla märgitud, kas see on vajatav (nõustamismeeskond on soovitanud, aga pole rakendatud) või rakendatud (nõustamismeeskond on soovitanud ja lasteaed on rakendanud) (Alushariduse õppurid..., 2024).

6.1.1.1. Erivajadustega laste hulk alushariduses

Lastele EHIS-es märgitud erivajadused ja nendele vastavate märgete arvud aastate kaupa on toodud tabelis 18.

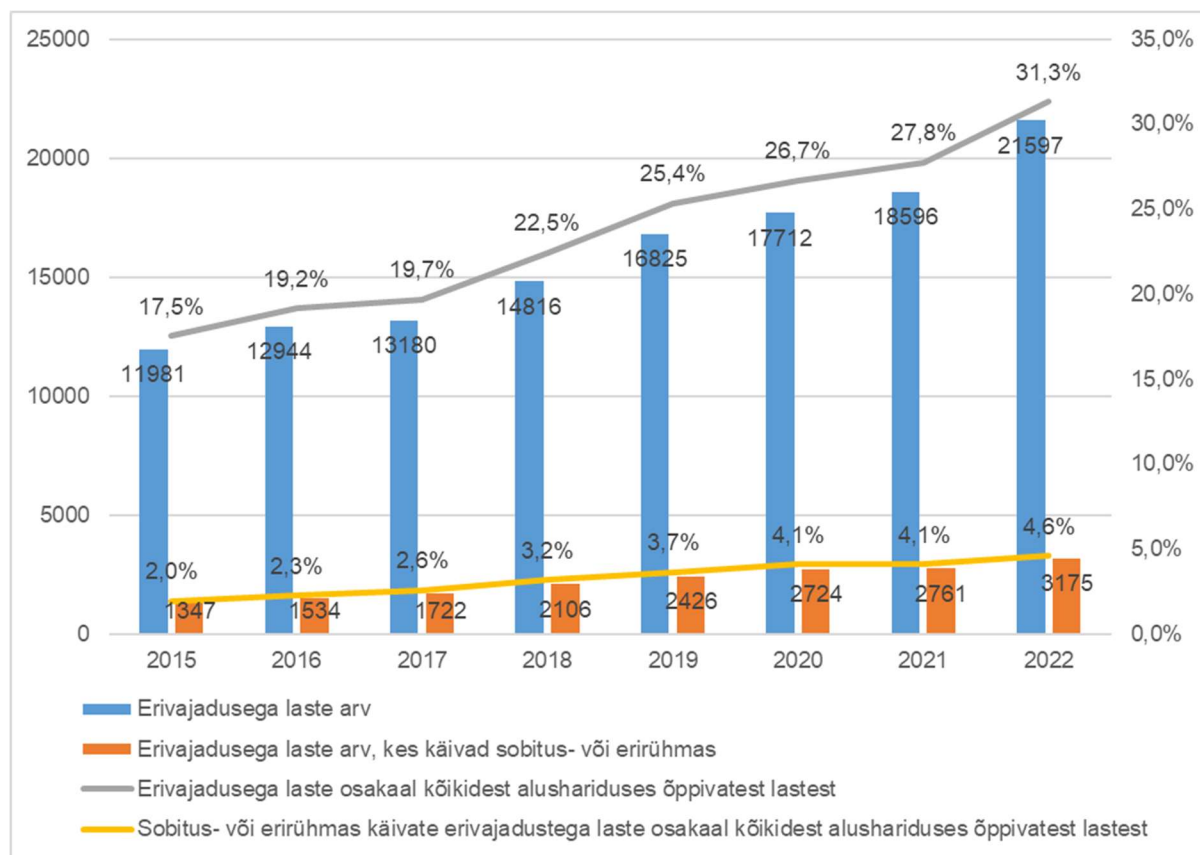
Tabel 18. Erivajaduste märged alushariduses EHIS-e andmetel (2015/2016–2022/2023 õa kohta, iga aasta 10. novembri seisuga)

Erivajadus/aasta	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Andekus	44	59		87	67	46	126	48
Autismispektri-häire	138	149	154	150	149	150	167	188
Eesti keelest erineva koduse keelega täiendavat tuge vajav laps	1797	2276	2752	3872	4588	5018	5540	6926
Füüsiline erivajadus	174	166	162	134	111	107	107	110
Intellektipuue	137	159	151	128	105	106	103	104
Kuulmispuue	56	65	70	81	72	74	70	70
Kõnepuue või häire	2001	2353	2465	3102	2841	2875	3161	3351
Liitpuue	84	101	112	106	112	97	105	98
Muu	865	1086	1406	1843	2236	2568	2854	3872
Nägemispuue	82	86	87	91	80	80	75	77
Psüühikahäire	95	87	91	86	103	64	88	78
Raske somaatiline haigus	61	60	49	39	43	36	41	32
Uussisserändaja (UA)								1954
Vajab kõneravi	9142	9414	9170	9287	10560	10664	10834	10961
Erivajaduse märgete koguarv	14676	16061	16669	19006	21067	21885	23271	27869
Laste arv, kellele on märgitud erivajadus	11981	12944	13180	14816	16825	17712	18596	21597
Kogu laste arv alushariduses	68331	67575	66895	65935	66330	66375	66979	68983

Allikas: EHIS, Haridussilm

Erivajadustega laste arvu muutust illustreerib joonis 2, millelt on näha erivajaduse märkega laste arvu ja osakaalu suurenemine läbi aastate. 2022/2023 õppeaastal on erivajaduse märkega laste arvu suurenemine osaliselt seotud uussisserändajate (UA) märkimine EHIS-es erivajadusena. Ühtlasi on kasvanud nende erivajadustega laste arv ja osakaal, kes käivad sobitus- või erirühmas.

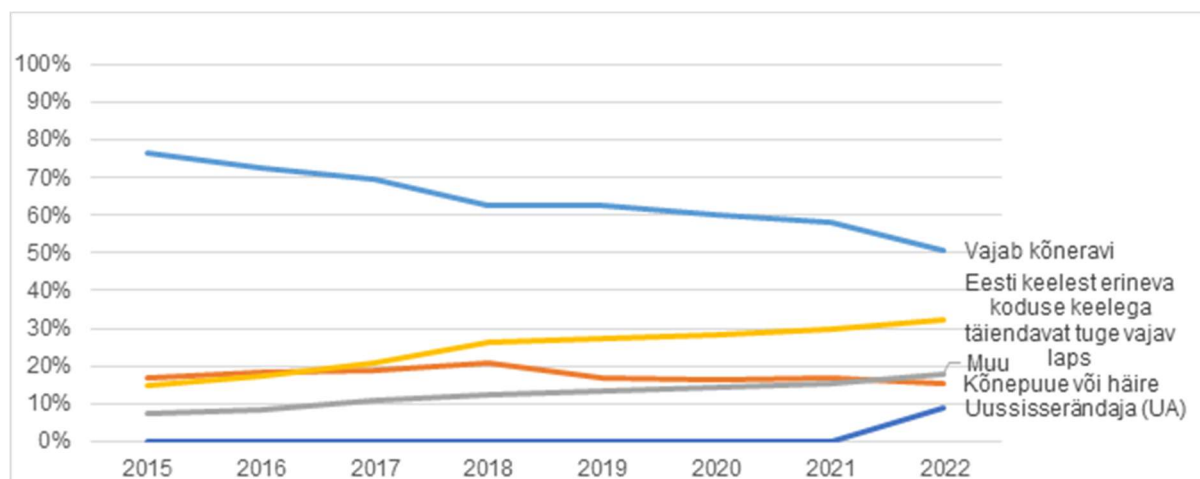
Joonis 2. Erivajadustega laste arv ja osakaal kõikidest alushariduses õppivatest lastest (2015/2016–2022/2023 õa)



Allikas: EHIS ja Haridussilm, autorite arvutused

Enamlevinud erivajaduste märked lasteaias on kõneravi vajadus, eesti keelest erineva koduse keelega täiendavat tuge vajav laps ning kõnepuue või -häire. Alates 2022. aastast on levinud ka uussisserändaja (UA). Suhteliselt paljud erivajadused on täpsustamata (EHISes märgitud „muu“). Enamlevinud erivajaduste märkimise muutust vahemikus 2015/2016–2022/2023 õa iseloomustab järgnev joonis (vt joonis 3).

Joonis 3. Enamlevinud erivajaduse märked alushariduses (2015/2016–2022/2023 õa), osakaal kõikidest erivajaduse märkega lastest alushariduses



Märkus: joonisel on toodud erivajaduse märke osakaal erivajadustega laste koguarvust alushariduses vaadeldaval aastal. Allikas: EHIS, autorite arvutused

Jooniselt on näha, et läbi aastate on vähenenud EHIS-e andmetel kõneravi vajadus. Mõnevõrra kasvanud on eesti keelest erineva koduse keelega täiendavat tuge vajavate laste osakaal. Aasta aastalt on suurenenud erivajadusena „muu“ märkimine. Ülejäänud erivajadusi märgitakse tunduvalt vähem (vt tabel 19).

Tabel 19. Vähemlevinud erivajaduste osakaal (%) alushariduses (2015/2016–2022/2023 õa)

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Autismispektrihäire	1,2	1,2	1,2	1,0	0,9	0,8	0,9	0,9
Füüsiline erivajadus	1,5	1,3	1,2	0,9	0,7	0,6	0,6	0,5
Intellektipuue	1,1	1,2	1,1	0,9	0,6	0,6	0,6	0,5
Liitpuue	0,7	0,8	0,8	0,7	0,7	0,5	0,6	0,5
Psüühikahäire	0,8	0,7	0,7	0,6	0,6	0,4	0,5	0,4
Nägemispuue	0,7	0,7	0,7	0,6	0,5	0,5	0,4	0,4
Kuulmispuue	0,5	0,5	0,5	0,5	0,4	0,4	0,4	0,3
Andekus	0,4	0,5	0,0	0,6	0,4	0,3	0,7	0,2
Raske somaatiline haigus	0,5	0,5	0,4	0,3	0,3	0,2	0,2	0,1

Märkused: tabelis on toodud erivajaduse märgete osakaal erivajadustega laste koguarvust antud aastal

Allikas: EHIS, autorite arvutused

2022/2023 õa andmetel on enamusele erivajadustega lastest märgitud EHIS-es üks erivajadus, kuid maksimaalselt on märgitud kuni kuus erinevat erivajadust (vt tabel 20).

Tabel 20. Erivajaduse märgete arv lastel alushariduses (2022/2023 õa andmetel)

Erivajaduse märgete arv lapsel	Laste arv, kellel on antud arv erivajaduse märkeid	Osakaal kõikidest erivajaduse märkega õppijatest
1	16354	75,7%
2	4375	20,3%
3	736	3,4%
4 kuni 6	132	0,6%
Kokku	21597	100%

Allikas: EHIS, autorite arvutused

Enamlevinud erivajaduse märgete kombinatsioonid ja nende esinemise sagedus on toodud tabelis 21. Silma jääb, et suhteliselt tihti märgitakse koos “vajab kõneravi”, ja “kõnepuue või häire”, põhjus võib olla selles, et “vajab kõneravi” kõlab kui tugimeede ja võib andmete sisestajates tekitada segadust.

Tabel 21. Enamesinevad erivajaduse märgete kombinatsioonid erivajadustega lastel (2022/2023 õa andmetel)

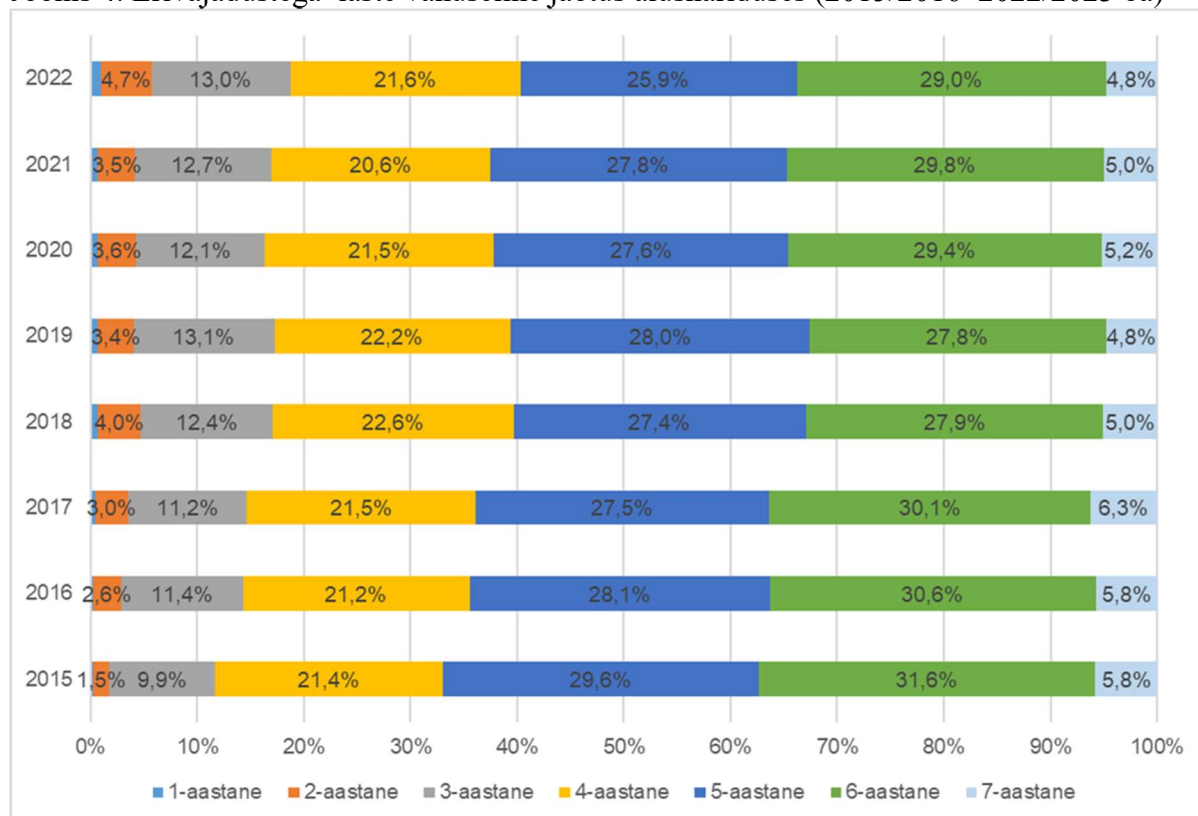
Erivajaduse märgete kombinatsioon	Laste arv
Vajab kõneravi; muu	1247
Vajab kõneravi; kõnepuue või häire	1037
Eesti keelest erineva koduse keelega täiendavat tuge vajav laps; uussisserändaja (UA)	751

Vajab kõneravi; eesti keelest erineva koduse keelega täiendavat tuge vajav laps	740
Vajab kõneravi; kõnepuue või häire; muu	225

Erivajadustega laste vanuseline jaotus alushariduses

Võrrelduna kõikide õppijatega, kellel on EHIS-es märgitud erivajadus, on seda kõige rohkem 5- ja 6-aastastel lastel, aga suhteliselt sageli on erivajadusega lapse ka 4-aastaste hulgas. Märgatavalt vähem on erivajaduse märke tehtud 3- või 7-aastaste laste puhul. Osakaalud on läbi aastate olnud sarnased (vt joonis 4). Üheaastaste erivajaduse märega laste osakaal teistest erivajaduse märega lastest on 2022/2023 õppeaastal 1%, kuid varasematel aastatel on see olnud veelgi väiksem.

Joonis 4. Erivajadustega laste vanuseline jaotus alushariduses (2015/2016–2022/2023 õa)



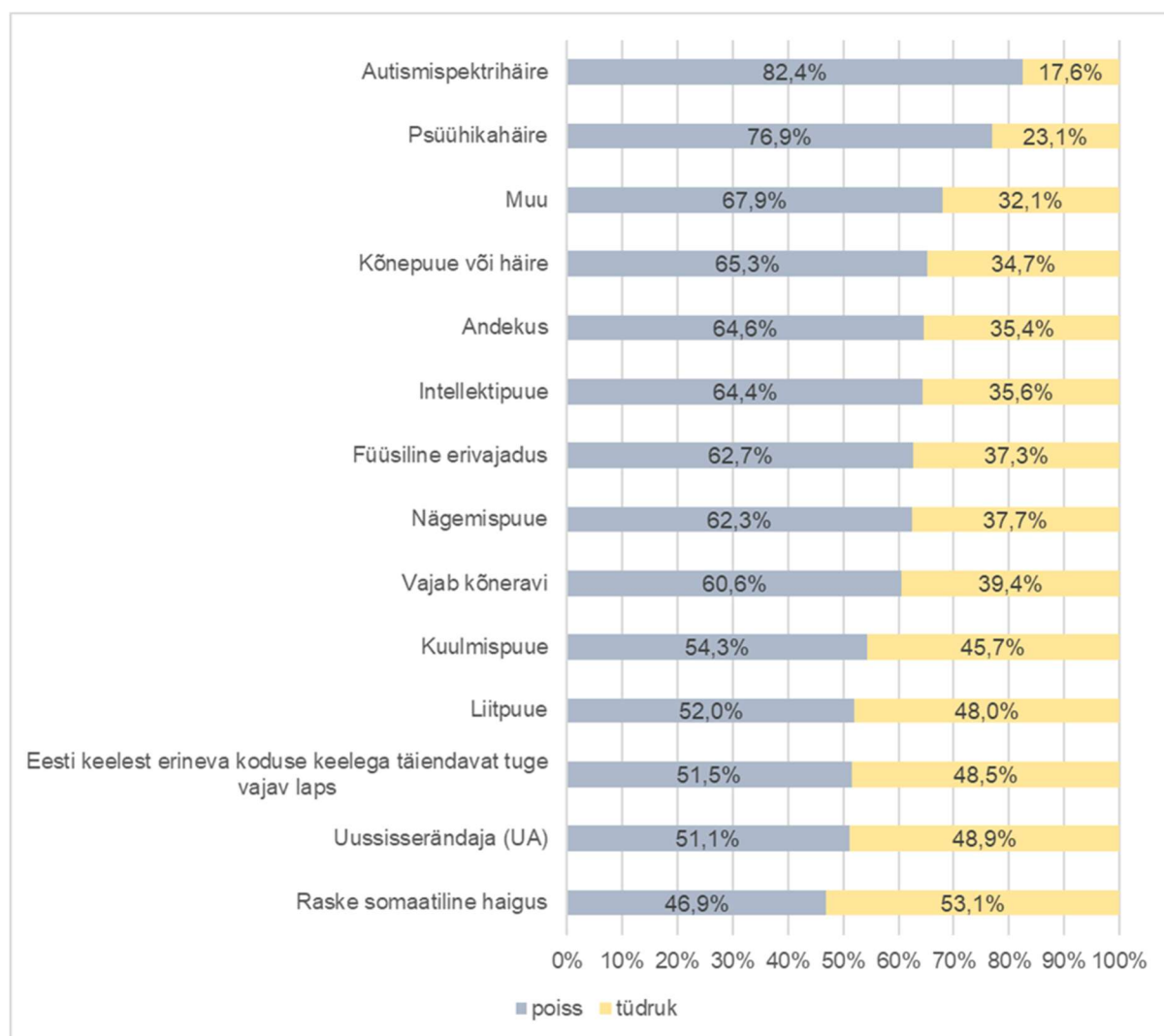
Märkus: ülevaatest on jäetud välja 8-aastased lapsed nende väikese arvu tõttu (nt 2022/2023 õa 13 last)

Allikas: EHIS, autorite arvutused

Erivajadustega laste sooline jaotus alushariduses

Õppeaastal 2022/2023 olid lasteasutustes õppijatest 51,8% meessoost. Jooniselt 5 on näha, et mitmed erivajaduste märke ei jaotu sugude vahel võrdselt. Näiteks, autismispektrihäire märgetest on 82,4% tehtud poistele, psüühikahäire märgetest 76,9%, kõnepuude või -häire märgetest 65,3%. Samas on ka andekuse märkeid tehtud poistele rohkem (64,6%).

Joonis 5. Erivajaduse märgete jaotus sugude kaupa (2015/2016–2022/2023 õa)

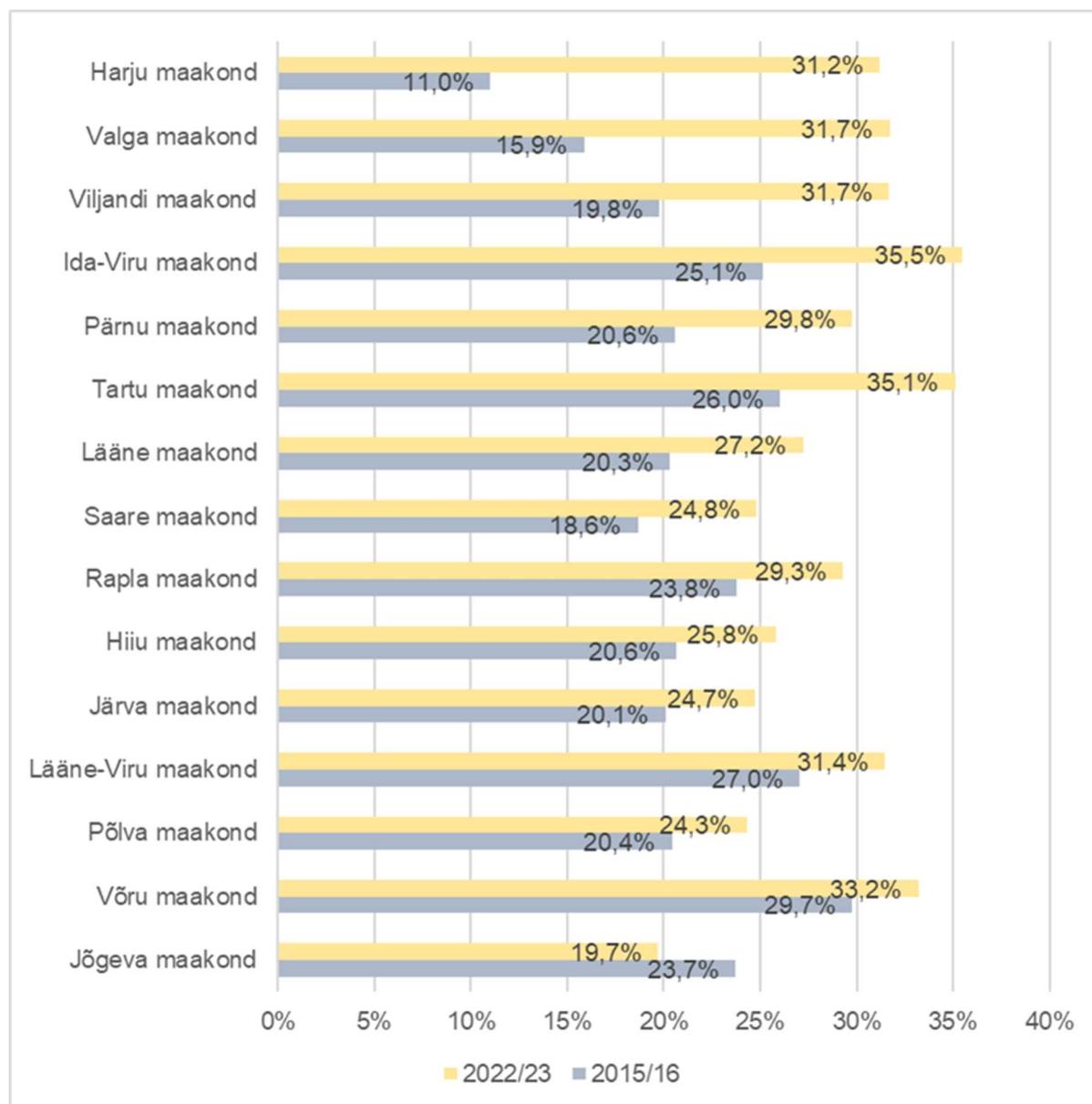


Allikas: EHIS, autorite arvutused

Erivajadustega laste piirkondlik jaotus alushariduses

Võrrelduna õppeaastaga 2015/2016, oli 2022/2023 õppeaastaks suurenenud erivajadustega laste osakaal kõikidest alushariduse lastest enamikes maakondades, vaid Jõgeva maakonnas on see osakaal mõnevõrra vähenenud (vt joonis 6). Kõige suurema erivajadustega laste osakaaluga maakonnad on Ida-Viru ja Tartu maakond (üle 35%). Kõige suurem osakaalu kasv on toimunud Harju maakonnas: erivajadustega laste osakaal oli seal olemasolevate andmete põhjal 11 protsenti aastal 2015 ja 31,2 protsenti aastal 2022.

Joonis 6. Erivajadustega laste osakaal kõikidest alushariduses osalevatest lastest (võrrelduna 2015/2016 ja 2022/2023 õa)

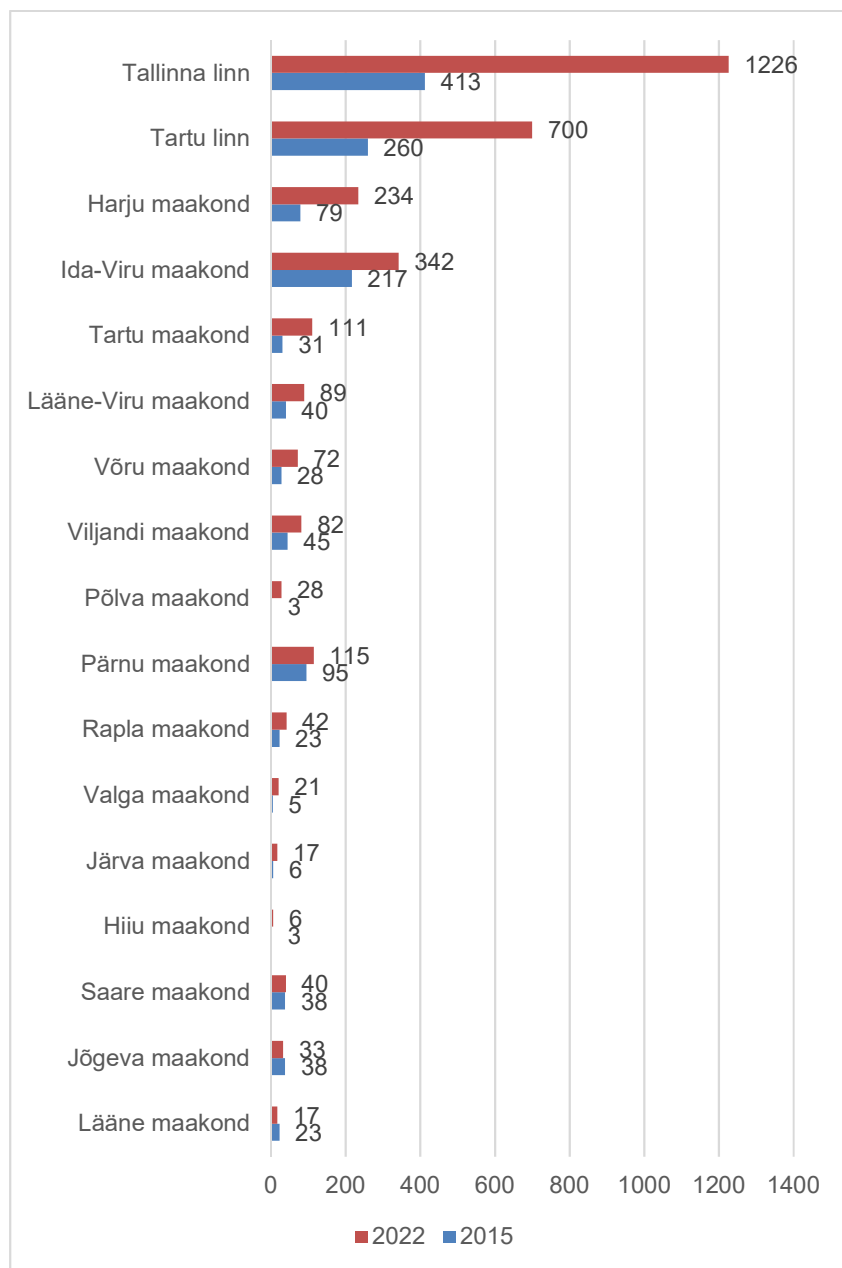


Märkus: Joonisel on maakonnad järjestatud vastavalt erivajadustega laste osakaalu muutusele alushariduses ajavahemikus 2015–2022, kahanevas järjekorras.

Allikas: EHIS ja Haridussilm, autorite arvutused

Vaatame eraldi, kuidas jaotuvad need lapsed, kes käivad sobitus- või erirühmas (vt joonis 7). Lisaks toome eraldi välja Tartu ja Tallinna linna. Jooniselt on näha, et sobitus- ja erirühmades õppivate erivajadustega laste arv on enam kasvanud Tallinnas, Tartus, Harjumaal (va Tallinn), Ida-Virumaal ja Tartumaal (va Tartu linn).

Joonis 7. Sobitus- ja erirühmades käivate erivajadustega laste jagunemine piirkonniti (võrrelduna 2015/2016 ja 2022/2023 õa)



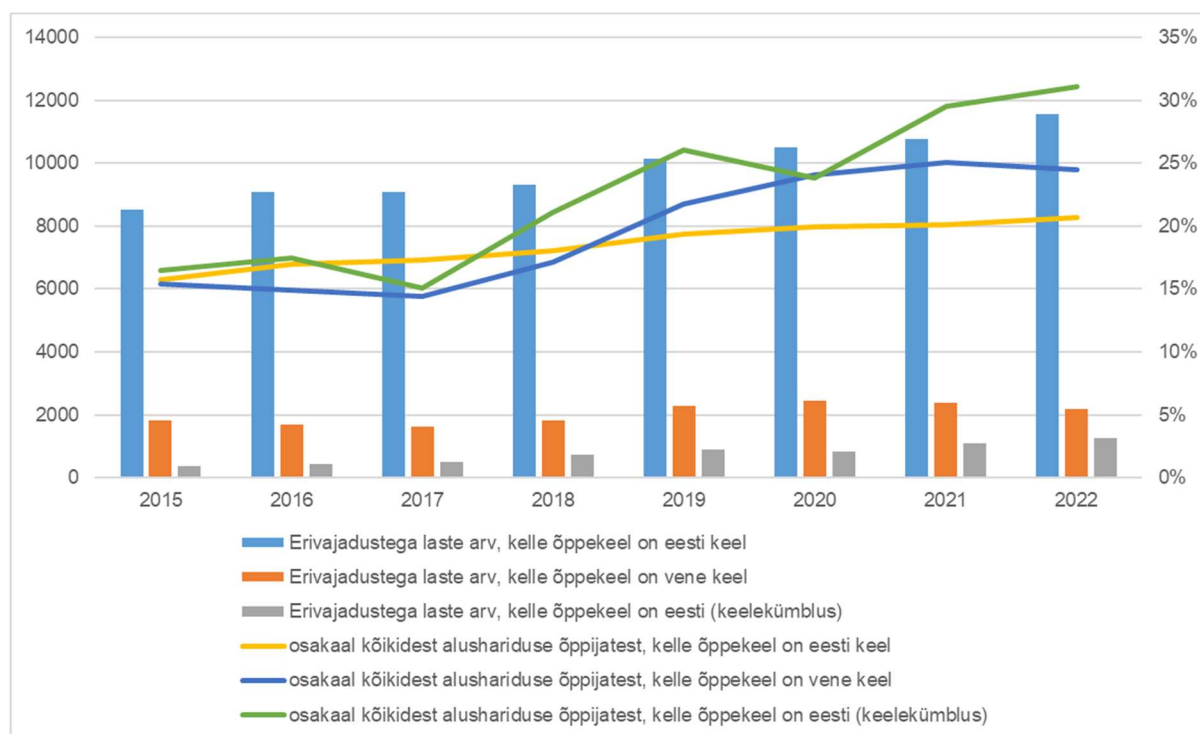
Märkus: Piirkonnad on joonisel järjestatud vastavalt sobitus-ja erirühmades käivate laste arve muutusele vaadeldud ajavahemikul

Allikas: EHIS

Erivajadustega laste jaotus õppekeele alusel

Joonisel 8 on toodud erivajadustega laste hulga ja osakaalu õppekeelte kaupa. 2015/2016 õa olid erivajadustega laste osakaalud eesti, vene ja eesti (keelekümblus) õppekeele laste hulgas sarnased – u 15–17% sama õppekeele lastest. Kui eesti õppekeele laste hulgas on see osakaal tõusnud aastani 2022 vaid veidi, siis vene õppekeele ja keelekümbluse laste puhul on see tõusnud rohkem, vastavalt ligi 25 ja enam kui 30 protsendini. Seejuures ei arvestatud (andmete võrreldavuse huvides) erivajadustega laste hulka siin analüüsis neid, kelle erivajaduse märke oli „uussisserändaja“ või „eesti keelest erineva koduse keelega täiendavat tuge vajav laps“.

Joonis 8. Erivajadustega laste arvud ja osakaalud õppekeelte kaupa



Märkus: Erivajadustega laste hulka ei arvatud neid, kelle erivajaduse märke oli „uussisserändaja“ või „Eesti keelest erineva koduse keelega täiendavat tuge vajav laps“.

Allikas: EHIS ja Haridussilm, autorite arvutused

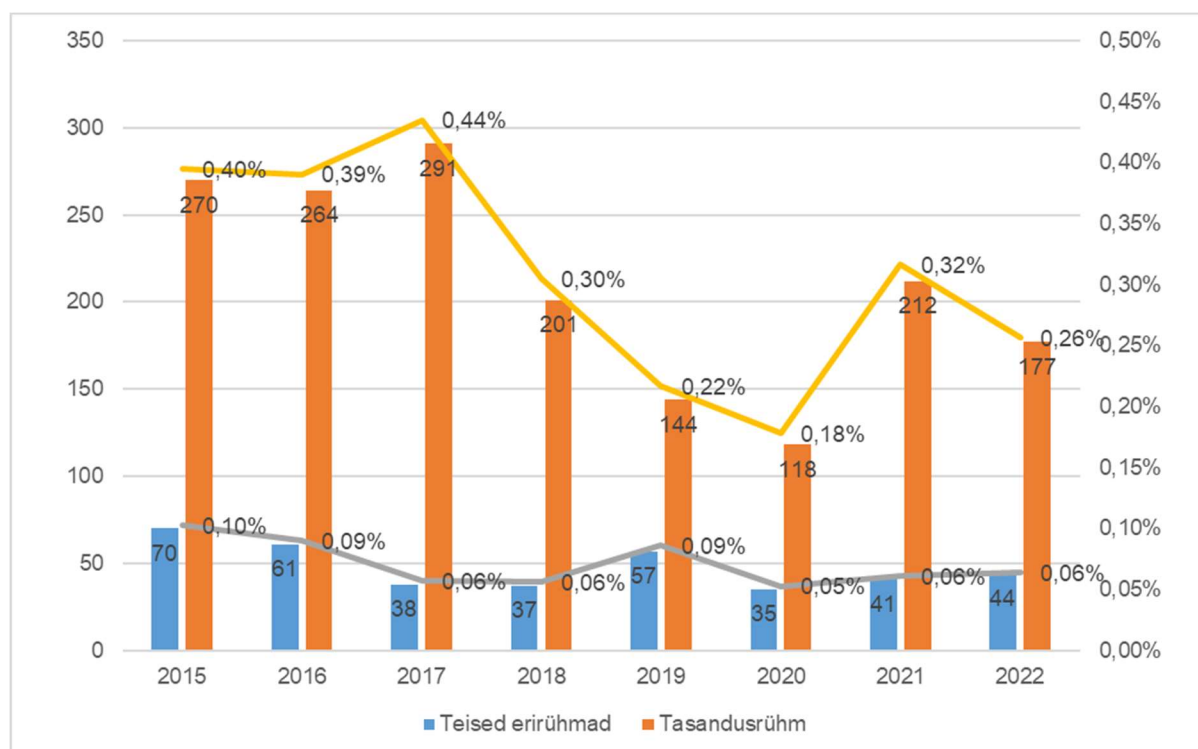
Erivajadustega lapsed tavarühmas, sobitusrühmas, erirühmas

Koolieelse lasteasutuse seadus (1999) võimaldab lasteaias moodustada vastavalt vajadusele erirühmi, kuhu kuuluvad erivajadustega lapsed. Võimalikud erirühmad on:

- arendusrühm (vaimse alaarenguga lastele);
- kehapuudega laste rühm;
- liitpuudega laste rühm;
- meelepuudega laste rühm;
- pervasiivsete arenguhäiretega laste rühm;
- tasandusrühm (spetsiifiliste arenguhäiretega lastele).

Joonisel 9 on toodud erirühmas õppivate laste hulk ja osakaal kõikidest lastest konkreetsel õppeaastal. Kuna peamiselt on erirühma märged EHIS-es tasandusrühma kohta ja teiste rühmade kohta on neid märkimisväärselt vähem, on tasandusrühma lapsed eraldi välja toodud, teiste erirühmade lapsed on esitatud koos (vt joonis 9). Mõlemal juhul võib täheldada mõningast erirühmades õppivate laste osakaalu vähenemist kui võrrelda õppeaastaid 2015/2016 ja 2022/2023.

Joonis 9. Erirühmades õppivate laste hulk ja osakaal (2015/2016–2022/2023 õa)



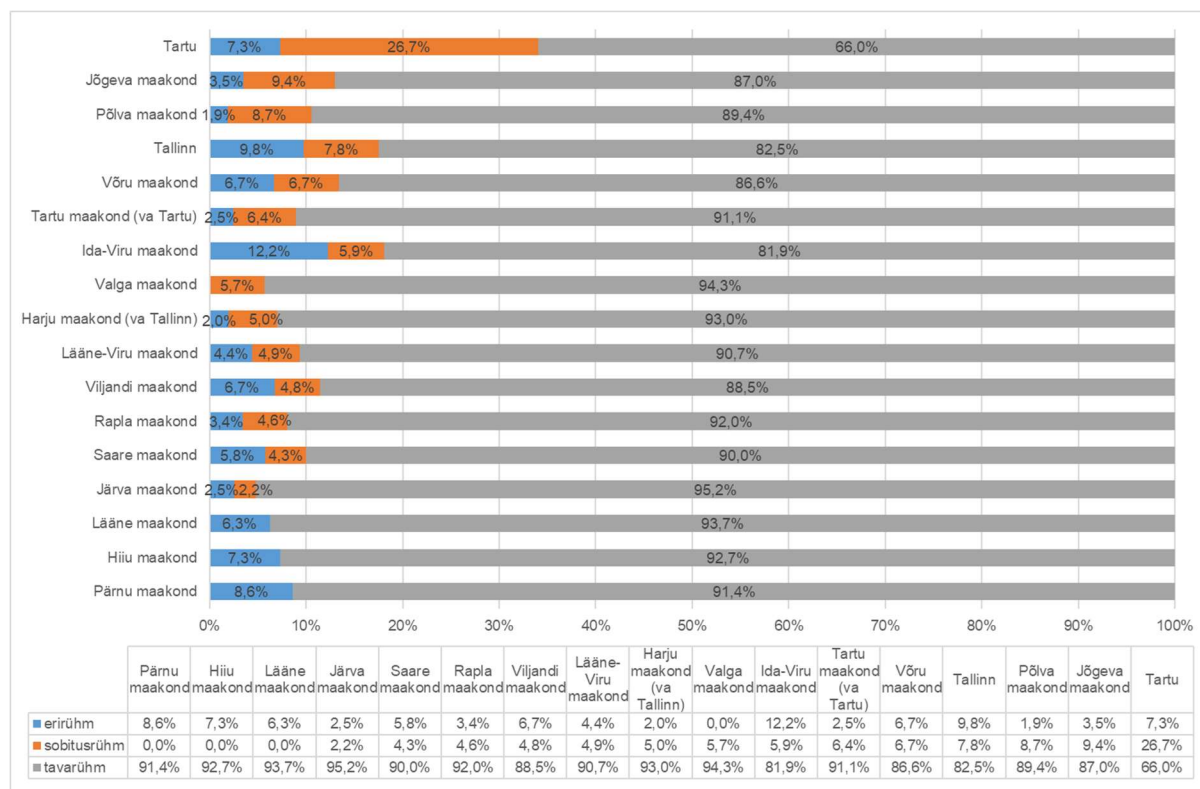
Märkused: tulpades laste arv, joonena nende laste osakaal kõikidest alushariduses õppinud lastest antud aastal
 Allikas: EHIS ja Haridussilm, autorite arvutused

Õppeaastal 2022/2023 olid erirühmades olevatest lastest 69,2% poisid ja 30,8% tüdrukud. 62,9% puhul oli õppekeeleks eesti keel ja 37,1% puhul vene keel.

Koolieelse lasteasutuse seaduse (1999) alusel on võimalik lasteasutuse direktori ettepanekul moodustada lasteasutuses vastavalt vajadusele sobitusrühmi, **kuhu kuuluvad erivajadustega lapsed koos teiste lastega**. Seaduse järgi on sobitusrühmas laste suurim lubatud arv väiksem kui teistes lasteasutuse rühmades, arvestades, et üks erivajadusega laps täidab kolm kohta.

Joonisel 10 on välja toodud erivajadustega laste jaotumine erinevate rühmaliikide vahel 2022/2023 õa andmetel. Jooniselt on näha, et kõige rohkem erivajadustega lapsi sobitusrühmas on Tartu linnas (26,7% kõikidest Tartu linna erivajadustega lastest). Tallinnas on võrreldes Tartuga rohkem lapsi erirühmades (9,8% kõikidest Tallinna linna erivajaduse märkega lastest, vrdl Tartu linn 7,3% lastest erirühmades) ja tavarühmades (82,5%, vrdl Tartu linn 66%). Pärnu, Hiiu ja Lääne maakonnas ei ole ühegi lapse puhul märgitud rühma liigiks sobitusrühma. Valga maakonnas ei ole ühelgi lapsel erirühma märget.

Joonis 10. Erivajadustega laste jaotus rühmaliikide vahel erinevates maakondades (2022/2023 õa)



Üldiselt on laste arv sobitusrühmades alates 2015. aastast kasvanud 3,4%-lt 8%-ni aastal 2020 ja jäänud siis stabiilseks (7,6% ja 7,8% järgnevatel aastatel) (vt tabel 22).

Tabel 22. Sobitusrühmades käivate erivajadustega laste arv ja osakaal ajavahemikul 2015/2016–2022/2023 õa

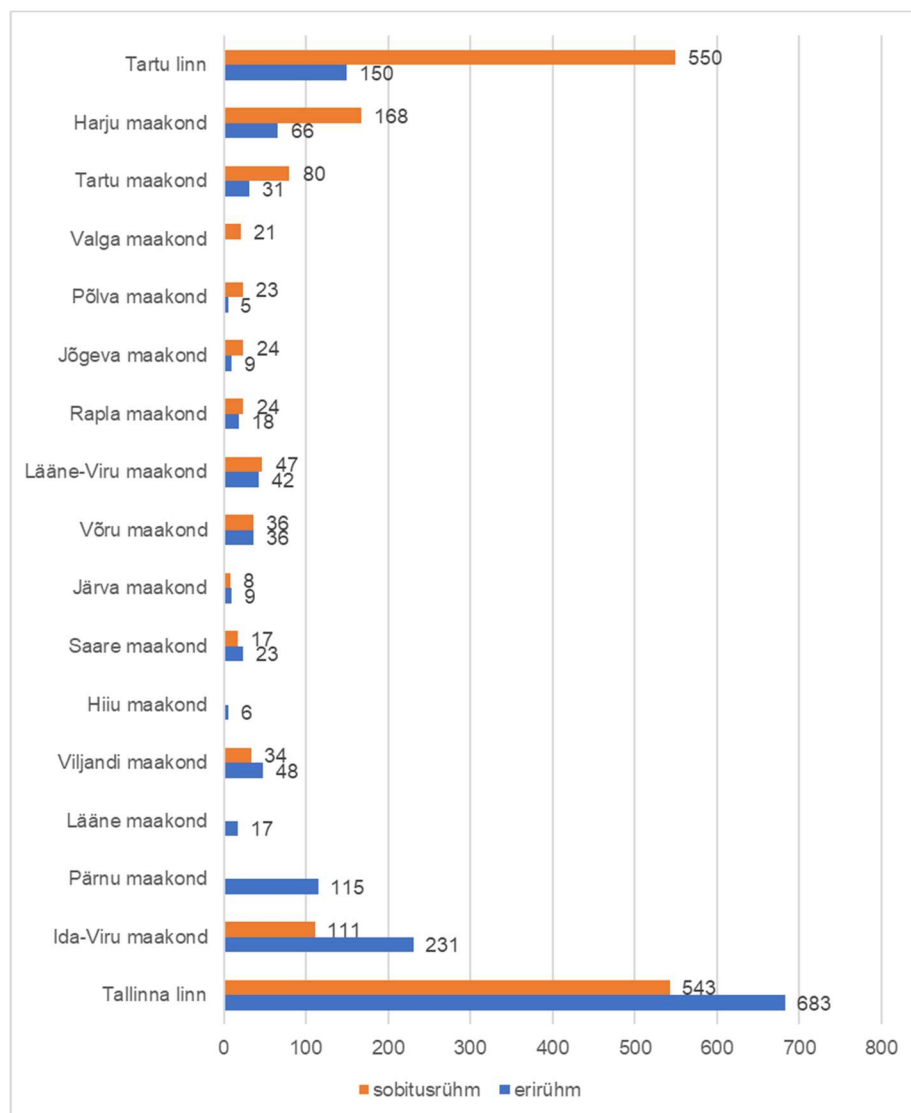
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Sobitusrühmades käivate laste arv	408	545	673	934	1235	1424	1418	1686
Erivajadustega laste arv alushariduses	11981	12944	13180	14816	16825	17712	18596	21597
Erivajadustega laste arv, kes käivad sobitus- või erirühmas	1347	1534	1722	2106	2426	2724	2761	3175
Sobitusrühmades käivate laste osakaal kõikidest erivajadustega lastest alushariduses	3,4%	4,2%	5,1%	6,3%	7,3%	8,0%	7,6%	7,8%
Sobitusrühmades käivate laste osakaal kõikidest erivajadustega lastest sobitus- ja erirühmades	30,3%	35,5%	39,1%	44,3%	50,9%	52,3%	51,4%	53,1%

Allikas: EHIS, autorite arvutused

Tabelist 22 on näha, et ajavahemikul 2015–2022 a on kasvanud sobitusrühmas õppivate erivajadustega laste arv nii absoluutarvuna kui osakaaluna kõikidest erivajadustega lastest.

Järgmisel joonisel (vt joonis 11) on eraldi välja toodud vaid sobitus- ja erirühmades käivate erivajadustega laste arvud piirkonniti. Tartu linnas on keskmiselt 3,7 last sobitusrühmas ühe erirühmas käiva lapse kohta. Kõige väiksem suhtarv on aga Tallinna linnas – 0,8 last sobitusrühmas ühe erirühmas käiva lapse kohta.

Joonis 11. Sobitus- ja erirühmades käivate erivajadustega laste arvud piirkonniti (2022/2023 õa)

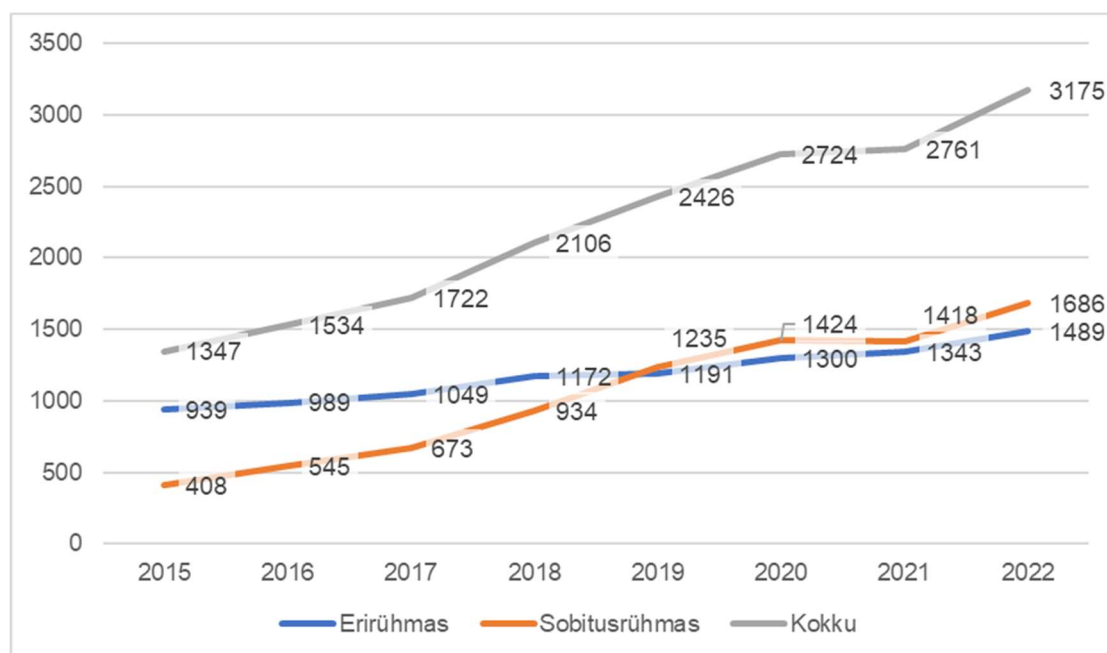


Märkus: Joonisel on piirkonnad järjestatud vastavalt sobitus- ja erirühmades käivate laste arvu vahele
Allikas: EHIS

Tabelist 22 on näha, et ajavahemikul 2015–2022 a on kasvanud sobitusrühmas õppivate erivajadustega laste arv nii absoluutarvuna kui osakaaluna kõikidest erivajadustega lastest.

Joonisel 12 on näha, kuidas erivajadustega laste arv sobitus- ja erirühmades on ajavahemikul 2016–2022 a kasvanud, kuid alates 2019. aastast käib sobitusrühmades rohkem lapsi kui erirühmades.

Joonis 12. Erivajadustega laste arv sobitus- ja erirühmades, 2015/2016 - 2022/2023 õa



Allikas: EHIS, autorite arvutused

Sobitusrühmades oli 2022. aastal 8,2% poistest, kellel oli erivajaduse märke ja 7,2% tüdrukutest, kellel oli EHIS-es erivajaduse märke. Sobitusrühmades olid pigem eesti õppekeelega lapsed – 2022. aastal olid sobitusrühma lastest 89,7% eesti õppekeelega. Sealjuures kõikidest eesti õppekeelega erivajadustega lastest 13% õppis sobitusrühmas. Vene õppekeelega erivajadustega laste puhul on see osakaal vaid 4,3% (vt tabel 23).

Tabel 23. Sobitusrühmades käivate erivajadustega laste osakaalud (%) õppekeelte kaupa

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Sobitusrühmades käivate eesti õppekeelega erivajadustega laste osakaal kõikidest eesti õppekeelega erivajadustega lastest alushariduses	4,5	5,7	7,0	9,3	10,7	12,2	11,9	13,1
Sobitusrühmades käivate vene õppekeelega erivajadustega laste osakaal kõikidest vene õppekeelega erivajadustega lastest alushariduses	1,5	1,5	2,5	3,5	6,3	5,2	3,8	4,3
Sobitusrühmades käivate eesti (keelekümblus) õppekeelega erivajadustega laste osakaal kõikidest eesti (keelekümblus) õppekeelega erivajadustega lastest alushariduses	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	1,6	4,7	6,3

Allikas: EHIS, autorite arvutused

Vene õppekeelega lastest on mõnevõrra suurem osakaal erivajadustega lastest erirühmades, võrreldes eesti õppekeelega lastega (vt tabel 24). Kuid ka vene õppekeelega laste puhul on see

osakaal langenud 8,5-lt protsendilt aastal 2015 2,8 protsendini aastal 2022. Eesti õppekeelega laste puhul on muutus samas ajavahemikus olnud 1,8-lt protsendilt 0,8 protsendini.

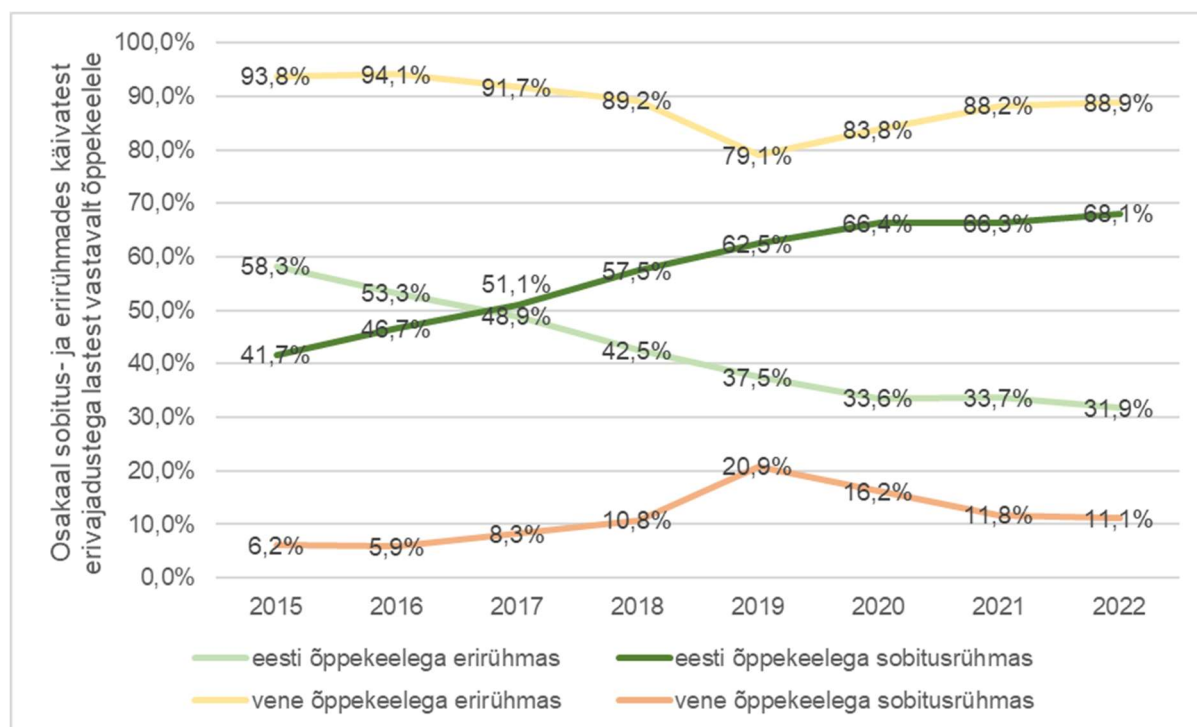
Tabel 24. Laste osakaal (%) erirühmades vastavalt õppekeelele

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Eesti õppekeeleaga lapsed erirühmades, osakaaluna kõikidest eesti õppekeeleaga lastest erivajaduse märgiga õppijatest	1,77	1,59	1,49	0,96	0,73	0,67	1,23	0,84
Vene õppekeeleaga lapsed erirühmades, osakaaluna kõikidest vene õppekeeleaga lastest erivajaduse märgiga lastest	8,48	8,30	9,22	5,80	3,87	2,19	2,39	2,75

Allikas: EHIS, autorite arvutused

Joonisel 13 on näidatud sobitus- ja erirühmades käivate eesti ja vene õppekeeleaga laste arv ajavahemikus 2015/2016–2022/2023 õa. Sellelt on näha, et vene õppekeeleaga erivajadusega lapsed käivad peamiselt erirühmades ja mitte sobitusrühmades. Eesti õppekeele puhul on näha erirühmas käivate laste arvu langust ja sobitusrühmades käivate laste arvu suurenemist.

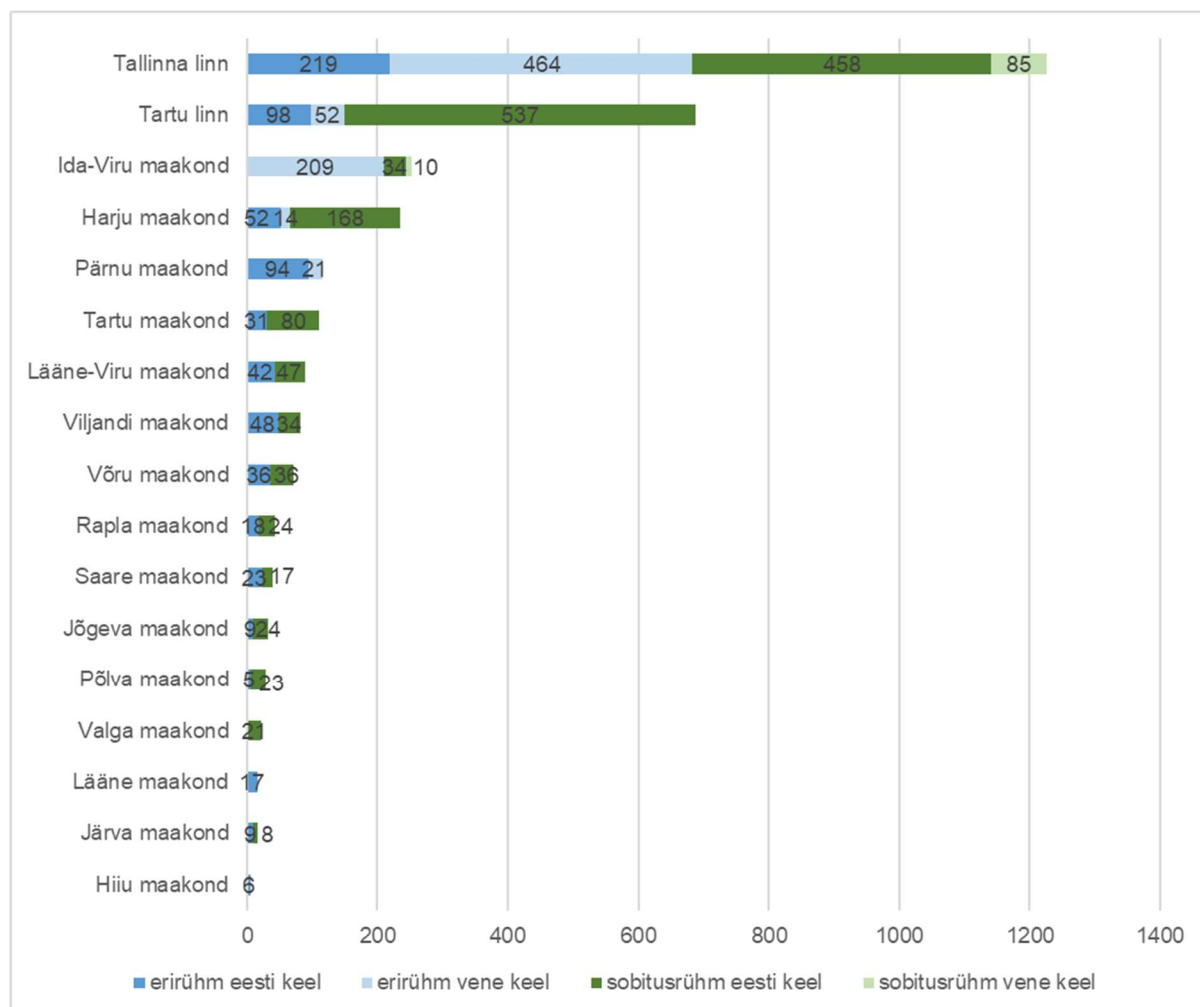
Joonis 13. Eesti ja vene õppekeeleaga erivajadustega lapsed sobitus- ja erirühmades, 2015/2016 - 2022/2023 õa



Allikas: EHIS, autorite arvutused

Kui vaadata õppekeelte kaupa jaotumist eri- ja sobitusrühmadesse maakonniti, on näha, et Ida-Virumaal on kõik ja Tallinnas kaks kolmandikku erirühma õppijatest vene õppekeeleaga (vt joonis 14).

Joonis 14. Erivajadustega õppijad sobitus- ja erirühmades õppekeele ja piirkondade kaupa, 2022/2023 õa



Allikas: EHIS, autorite arvutused

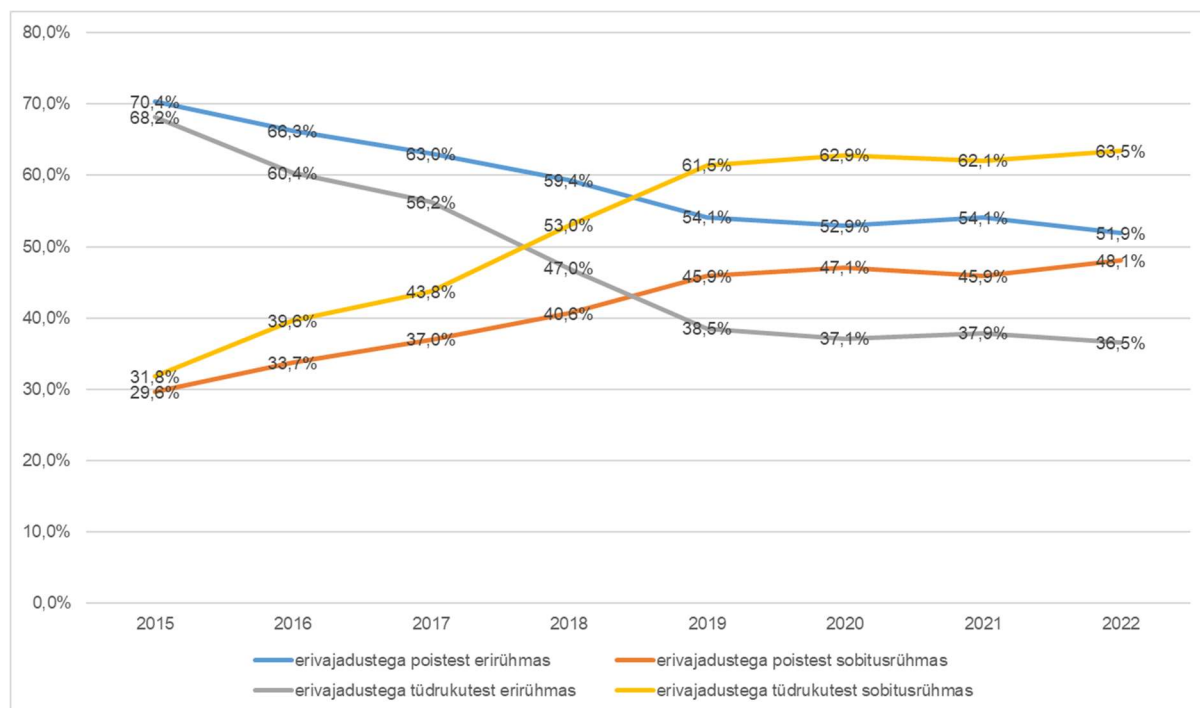
Erirühmades käivad pigem poisid kui tüdrukud, aga see vahe ei ole väga suur ning samuti on vaadeldaval ajavahemikul mõlemates rühmades osakaalud langenud. Õppeaastal 2022/2023 õppis erirühmas 0,75% kõikidest lisatoe vajadusega tüdrukutest ja 1,22% kõikidest lisatoe vajadusega poistest (vt tabel 25).

Tabel 25. Õppijate osakaal (%) erirühmades vastavalt soole, 2015/2016 – 2022/2023 õa

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Erirühmas õppivad poisid kõikidest erivajaduse märkega poistest	3,19	2,97	3,23	1,91	1,50	1,02	1,72	1,22
Erirühmas õppivad tüdrukud kõikidest erivajaduse märkega tüdrukutest	2,29	1,79	1,39	1,15	0,75	0,63	0,85	0,75

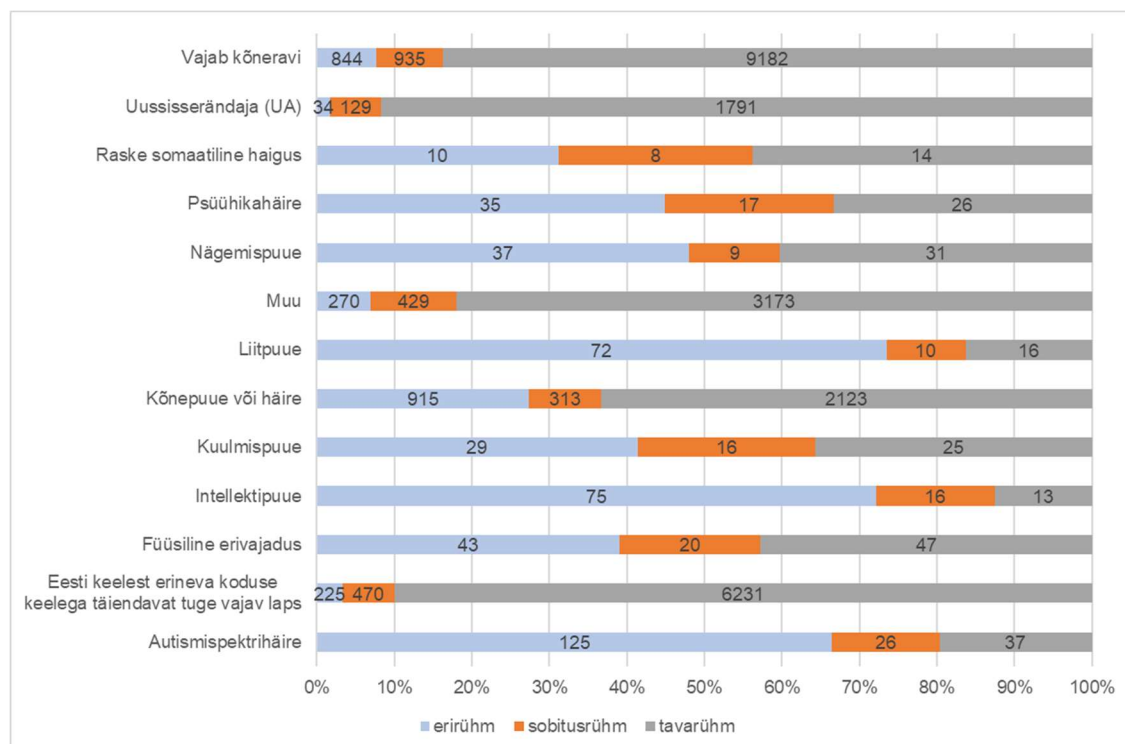
Keskendudes jällegi vaid neile lastele, kes käivad sobitus- või erirühmas, on näha, et sobitusrühmas käivate laste osakaal on kasvanud, kuid tüdrukute osakaal rohkem kui poiste oma (vt joonis 15).

Joonis 15. Sobitus- ja erirühmades käivad erivajadustega lapsed sugude kaupa, 2015/2016 - 2022/2023 õa



Joonisel 16 on toodud erivajadustega laste jaotus sobitus-, eri- ja tavarühmade vahel erivajaduste märgete kaupa. Tulemuste tõlgendamisel peab arvestama, et ühel lapsel võib olla mitu erivajaduse märget. Näiteks võib eesti keelest erineva koduse keelega lapsel olla ka mõni muu erivajadus, mille tõttu ta õpib sobitus- või erirühmas.

Joonis 16. Erivajaduse märgete jagunemine erirühmas, sobitusrühmas ja tavarühmas käivate laste vahel, 2022/2023 õa

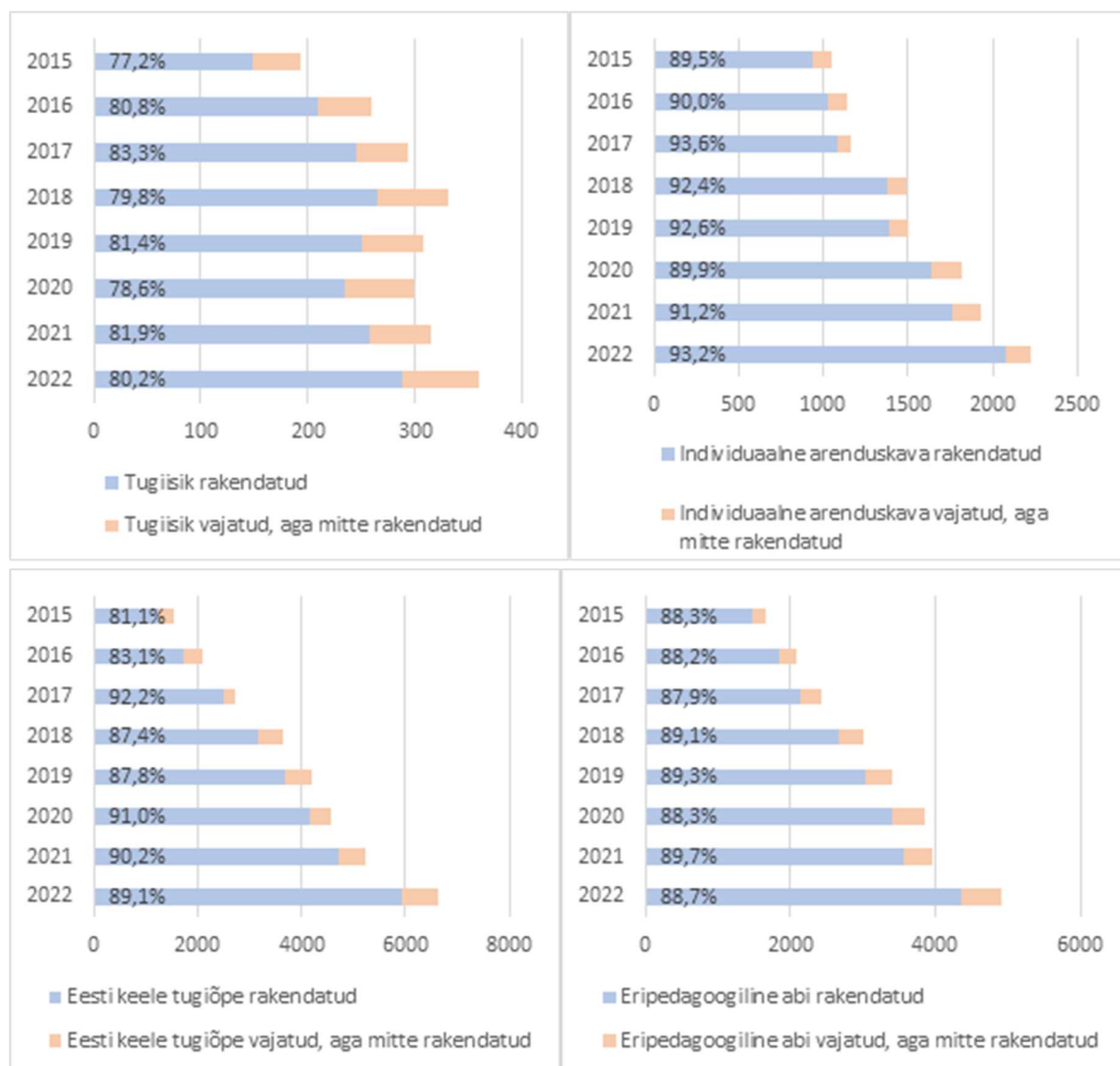


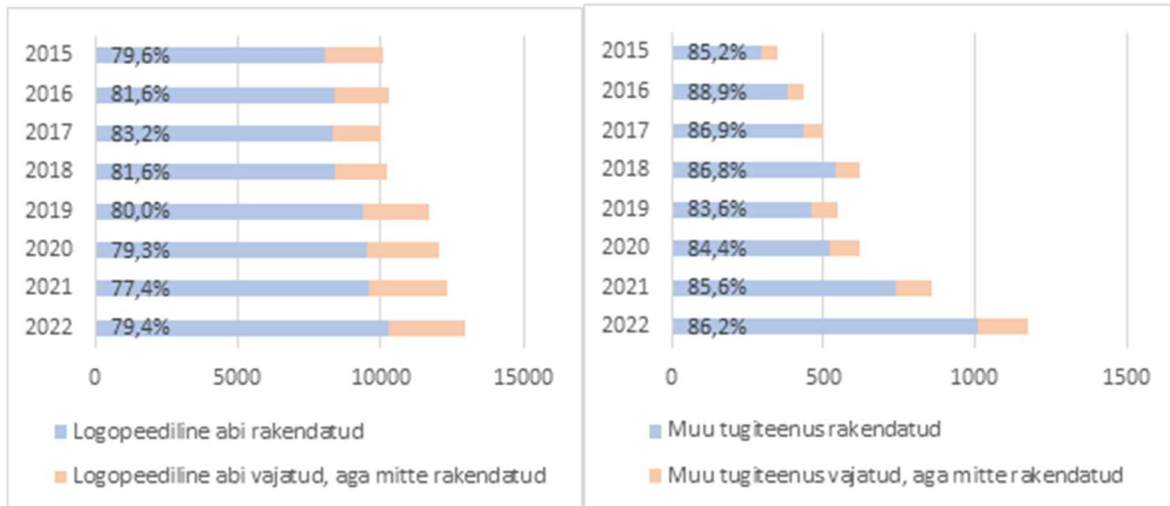
Samas selgub jooniselt, et paljud erivajadusega lapsed käivad tavarühmas. See võib viidata loomata jäänud sobitusrühmadele. Sobitusrühma loomine tähendab väiksemat laste arvu rühmas, sest üks erivajadusega laps täidab kolme lapse koha. KOV-il on seadusest tulenev kohustus tagada igale lapsele võimalus osaleda alushariduses ja sobitusrühmade loomisega kaasnev väiksem laste arv ei toeta omavalitsusi selle kohustuse täitmisel, sest võib vähendada alushariduse kättesaadavust (sest võimalus on avada rühmi väiksemale arvule lastele). Samas ei toeta selline lähenemisviis kasava hariduse rakendumist ja kõigile lastele sobiva arengukeskkonna loomist.

Erivajadustega lastele tugiteenuste pakkumine

EHIS-e andmetes tugiteenuste pakkumise osas saab eristada vajatud tugiteenust (vastav otsus koolivälise nõustamismeeskonna poolt) ja rakendatud tugiteenust (vajatud tugiteenust on ka rakendatud). Jooniselt 17 on näha, et kõige rohkem määratakse tugiteenusena logopeedilist abi (2022. aastal pea 13 000 korral). Kuid on näha ka, et pea 20% juhtudest jääb vajatud logopeediline abi rakendamata. Läbi aastate on kasvanud eesti keele tugiõppe vajaduse märkimine. Enim kattuvad vajatud ja rakendatud tugiteenused individuaalse arenduskava osas.

Joonis 17. Tugiteenuste pakkumine erivajadustega lastele alushariduses, 2015/2016 – 2022/2023 õa





Märkused: tulpade pikkused iseloomustavad tugiteenuste märkimise arvu EHIS-es, tulbal märgitud osakaal protsentides näitab, kui suur osa vajatud tugiteenustest on rakendatud.

Allikas: EHIS, autorite arvutused

Kokkuvõttes saab öelda, et kuigi alushariduses on õppijate üldarv ajavahemikul 2015–2022 vahepeal kahanenud ja siis jälle kasvanud, on erivajadustega laste arv sellel ajavahemikul aasta-aastalt kasvanud. Kõige suurem erivajadustega laste arvu kasv (osakaaluna kõikidest lastest antud maakonnas) on toimunud Harjumaal. Erivajaduse märgete suhteliselt suur arv EHIS-es 2022/2023 õppeaastal on suuresti seotud Ukrainast pärit uussissirändajate märkimisega. Erivajadusi märgitakse poistel rohkem kui tüdrukutel. Erivajadustena märgitakse EHIS-es peamiselt kõneravi vajadus, eesti keelest erineva koduse keelega täiendavat tuge vajav laps ning kõnepuue või -häire. Suhteliselt palju märgitakse erivajadusena ka „muu“. Ei ole teada, mis on „muu“ taga, kuid võib oletada, et need erivajadused on seotud muuhulgas näiteks käitumisraskustega ja aktiivsuse ning tähelepanu häiretega, sest nende kohta eraldi märgitavat kategooriat EHIS-es ei ole. Kaasava hariduse rakendamiseks lasteaias peetakse sobivaimaks õppimist sobitusrühmades (erivajadusega ja -vajaduseta lapsed õpivad koos väiksemas rühmas). Maakondade vahel on suuri erinevusi lähtuvalt sellest, kuivõrd õpivad seal erivajadusega lapsed sobitusrühmades. Osakaaluna kõikidest erivajadusega lastest õpib neid 2022/2023 õppeaastal kõige rohkem sobitusrühmades Tartu linnas. Samal aastal ei ole Pärnu, Lääne ja Hiiu maakonnas ühelgi lapsel märgitud õppimist sobitusrühmas. See võib olla seotud KOV-i kohustusega tagada igale piirkonnas elavale lapsele võimalus osaleda alushariduses. Kui sobitusrühmas on laste arv väiksem (üks erivajadusega laps täidab kolme lapse kohad), siis võib see omavalitsuste vaates vähendada alushariduse kättesaadavust ja nende võimalusi seadusega pandud kohustuse täitmiseks. Erirühmades õpivad pigem poisid ja pigem vene õppekeelega lapsed. Sobitusrühmades jällegi pigem tüdrukud ja eesti õppekeelega lapsed. Kõige suurem erirühmades õppivate erivajadustega laste osakaal on Ida-Viru maakonnas.

Andmetest paistab, et rühma valik sõltub nii soost, õppekeelest kui geograafilisest piirkonnast. Erirühmades on pigem poisid ja vene õppekeelega lapsed ning Tallinna linnas, Ida-Virumaal, Tartu linnas ja Pärnumaal õppivad lapsed. Tallinnas ja Ida-Virumaal, kus on kõige suurem arv erivajadustega lapsi erirühmades, on vastavalt enamus või suisa kõik erirühmades õppivad erivajadusega lapsed vene õppekeelega. Ühest küljest näitab see, et erirühmi moodustatakse eelkõige piirkondades, kus on suured keskused. Teisest küljest kerkib küsimus, miks vene õppekeelega lapsi suuremal määral erirühmadesse suunatakse, sest on näha, et vene õppekeelega koolieelsetes lasteasutustes rakendatakse rohkem erirühma kui sobitusrühma suunamist võrreldes eesti õppekeelega koolieelsete lasteasutustega.

6.1.2 Kooliõpilased ja hariduslike erivajaduste kajastamine EHISes

PGS-i (2018) järgi loetakse haridusliku erivajadusega õpilasteks need õpilased, kes vajavad tõhustatud või erituge. EHIS-es märgitakse lisaks ka üldise toe vajadus või muu hariduslik eripära (nt õppekeelest erinev kodune keel), millega ei pruugi alati kaasneda toe vajadust. Ülevaate anname EHIS-es tehtud märgete alusel. Sellisel moel säilib võrreldavus ka eelmise kaasava hariduse teemal tehtud ülevaatega (Räis *et al.*, 2016). Kus on võimalik, vaatame eraldi ainult neid õpilasi, kellele rakendatakse tõhustatud või erituge, keda kehtiva seadusandluse kohaselt haridusliku erivajadusega õpilasteks loetakse.

PGS (2018, § 49) järgi:

Tõhustatud tuge rakendatakse õpilasele, kes oma püsiva õpiraskuse, psüühika- ja käitumishäire või muu tervises seisundi või puude tõttu vajab vähemalt üht järgmistest teenustest:

- 1) pidevat tugispetsialistide teenust ja individuaalset õppekava ühes, mitmes või kõikides ainetes;
- 2) pidevat tugispetsialistide teenust ja osaaajaga õpet individuaalselt või rühmas;
- 3) pidevat tugispetsialistide teenust ja individuaalset tuge klassis toimuva õppetöö ajal;
- 4) õpet eriklassis.

Erituge rakendatakse õpilasele, kes tulenevalt tema raskest ja püsivast psüühikahäirest, intellekti- või meelepuudest või liitpuudest vajab:

- 1) puudespetsiifilist õppekorraldust, -keskkonda, -metoodikat ja -vahendeid ning õppes osalemiseks pidevat tugispetsialisti teenust;
- 2) osaaajaga õpet individuaalselt või rühmas või pidevat individuaalset tuge klassis või õpet eriklassis.

Õpilasele, kellel tekib takistusi koolikohustuse täitmisel või mahajäämus õpitulemuste saavutamisel, annab kool **üldist tuge**, mis kujutab endast õpetaja pakutavat individuaalset lisajuhendamist, tugispetsialistide teenuse kättesaadavust ning vajaduse korral õpiabitundide korraldamist individuaalselt või rühmas (PGS, 2018, § 46).

Siinses raportis hõlmab määratlus “toe vajadusega õpilased” õpilasi, kellele rakendatakse kas üldist, tõhustatud või erituge.

Kõik EHIS-e haridusliku erivajaduse märged ei pruugi viidata toe vajadusele selliselt nagu see on PGS-is kirjeldatud. Näiteks “õppimine välisriigis”, “välisriigist naasnud õpilane” või “koduõpe lapsevanema soovil” ei pruugi alati olla seotud toe vajadusega.

EHIS-e juhendi (Õppurite registri kasutusjuhend..., 2024) järgi märgitakse koolides järgmised toe liigid ja erivajadused (vt tabel 26). Tabeli lugemisel, on oluline tähele panna, et toe liik ja erivajadus ei ole vahetult seotud, vaid on eraldiseisvad andmehäljad. Siin on esitatud nii nagu EHIS juhendis.

Tabel 26. EHISes märgitavad toe liigid ja hariduslikud erivajadused

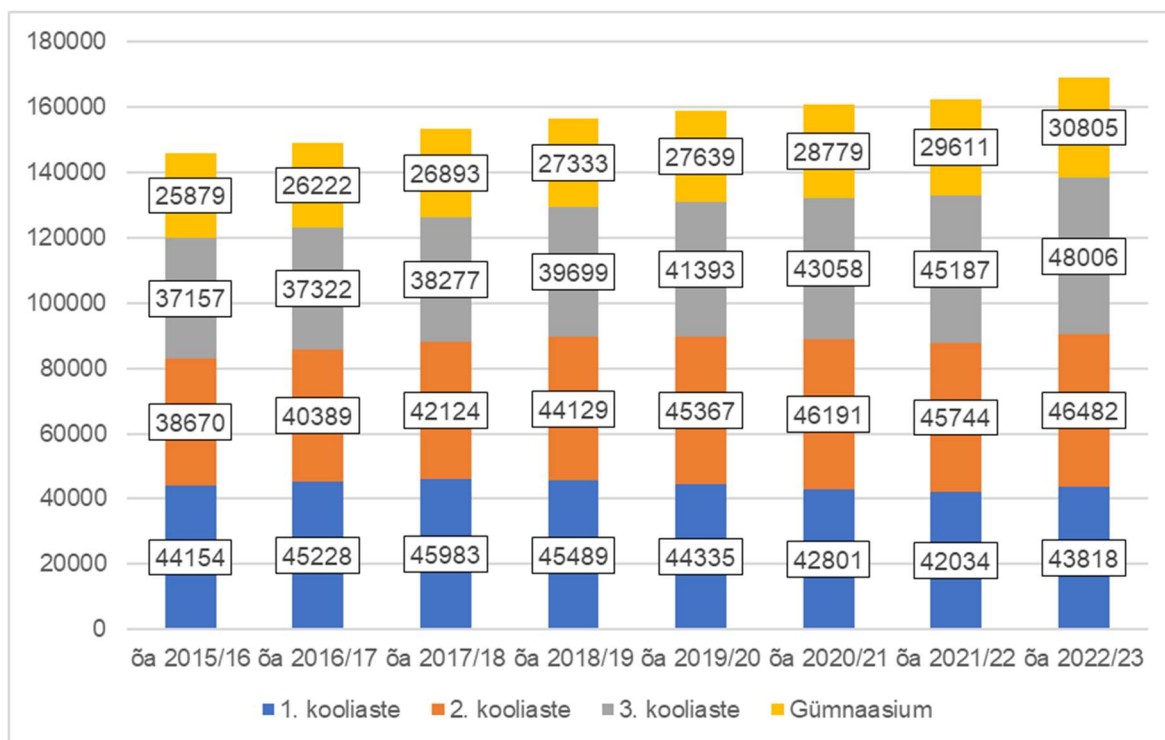
Toe liik	Erivajadused
Üldine tugi (märgib kool kui rakendab)	Ajutine õpiraskus
	Koduõpe lapsevanema soovil
	Kirjutamis- ja/või lugemisraskus
	Arvutamisraskus
	Käitumisprobleemid
	Õppekeelest erineva koduse keelega
	Välisriigist naasnud õpilane
	Uussisserändaja
	Uussisserändaja (UA)

Tõhustatud tugi (kool saab teha märke kui on nõustamismeeskonna soovitus)	Õppimine välisriigis
	Andekus
	Spetsiifiline arvutamiskus
	Spetsiifiline kirjutamis- ja/või lugemiskus
	Kerge intellektipuu
	Kõnepuue (kui ei ole eriklass)
	Liikumispuu (kui ei ole eriklass)
	Aktiivsus- ja tähelepanuhäire
Eritugi (kool saab teha märke kui on nõustamismeeskonna soovitus)	Tervislikud põhjused
	Mõõdukas intellektipuu
	Raske või sügav intellektipuu
	Kõnepuue (kui on eriklass)
	Liikumispuu (kui on eriklass)
	Kuulmispuu
	Nägemispuu
	Liitpuue
	Raske, krooniline või püsiv psüühikahäire (sh autismispektrihäire)
	Tundeelu- ja käitumishäire
	Sõltuvushäire

Allikas: Õppurite registri kasutusjuhend... (2024), autorite täiendatud

Õpilaste üldarvud põhikoolis ja gümnaasiumis ajavahemikul 2015/2016–2022/2023 õppeaastal on esitatud joonisel 18. Sellelt on näha, et üldhariduse õpilaste koguarv on vaadeldud perioodil aasta-aastalt kasvanud.

Joonis 18. Õpilaste üldarvud põhikoolis ja gümnaasiumis õppeaastatel 2015/2016 kuni 2022/2023



Märkus: arvestatud on kõik õppevormid.

Allikas: Haridussilm (2024)

Haridusliku erivajaduse märkega õpilaste hulk ja jaotus

Haridusliku erivajaduse märged põhikooli õpilastele on esitatud tabelis 27. Tasub tähele panna, et tabelis esitatud märgete arv kokku on suurem kui erivajaduse märkega indiviidide arv, sest mõnele õpilasele on märgitud mitu erivajadust samal ajal. Tabelist on näha, et alates 2015. aastast on erivajaduste märkimine põhikooli astmes aasta-aastalt suurenenud. Kuid nagu eelpool näidatud, on suurenenud ka õpilaste arv üldiselt. Õppeaastal 2022/2023 on suurema märgete arvu taga ka Ukrainast pärit uussisserändaja staatuse märkimine. Sellegipoolest on mõne erivajaduse märkimisel suured erinevused, näiteks märgitakse 2022/2023 õppeaastal spetsiifilist arvutamiskust seitse korda rohkem kui õppeaastal 2015/2016, tervislikke põhjuseid viis korda rohkem, spetsiifilist lugemiskust pea neli korda rohkem, käitumisprobleeme kolm korda rohkem, aktiivsus- ja tähelepanuhäiret, püsivat õpiraskust ning rasket, kroonilist või püsivat psüühikahäiret (sh autismispektrihäire) kaks korda rohkem.

Tabel 27. Erivajaduse märgete arvud põhikooli õpilastel EHIS-es õppeaastatel 2015/2016 kuni 2022/2023

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Ajutine õpiraskus	9389	9896	10313	13686	14171	14193	13497	15311
Aktiivsus- ja tähelepanuhäire	1545	1806	1986	2044	2632	2976	2914	3049
Andekus	340	548	489	341	351	344	372	384
Düsgraafia / spetsiifiline kirjutamiskust	727	732	697	798	1052	1208	1272	1381
Düskalkuulia / spetsiifiline arvutamiskust	71	63	81	93	226	298	330	375
Düsleksia / Spetsiifiline lugemiskust	351	408	388	619	931	1104	1199	1283
Kasvatiskust	227	184	218					
Kerge intellektipuue	1860	1702	1717	1493	1506	1486	1428	1487
Kirjutamis-, lugemis- ja/või arvutiskust	13015	13601	13931					
Kuulmispuue	205	179	184	158	144	137	124	140
Kõnepuue	2104	1997	1794	1673	1857	2169	2299	2617
Käitumisprobleemid	1186	1300	1379	2796	3225	3215	3299	3535
Liikumispuue	362	352	351	316	320	333	299	311
Liitpuue	403	388	374	339	346	357	316	310
Muu erivajadus (ainult juhul, kui õpilase erivajadust olemasolevas loetelus ei leidu)	946	1077	1192					
Mõõdukas intellektipuue	540	571	577	565	576	612	616	639
Nägemispuue	244	225	216	186	184	179	156	172
Raske krooniline somaatiline haigus	335	337	293					
Raske või sügav intellektipuue	285	280	276	269	244	252	272	281
Raske, krooniline või püsiv psüühikahäire, sh autismispektrihäire	886	964	1014	1340	1931	2169	2084	2191
Sõltuvushäire	27	26	37	21	22	16	13	12
Tervislikud põhjused	361	348	414	863	1306	1603	1711	2028
Uussisserändaja	311	363	395	430	508	618	800	966
Uussisserändaja (UA)								5290
(Püsiv) õpiraskus	2891	2669	3036	2800	3602	4387	4979	5964

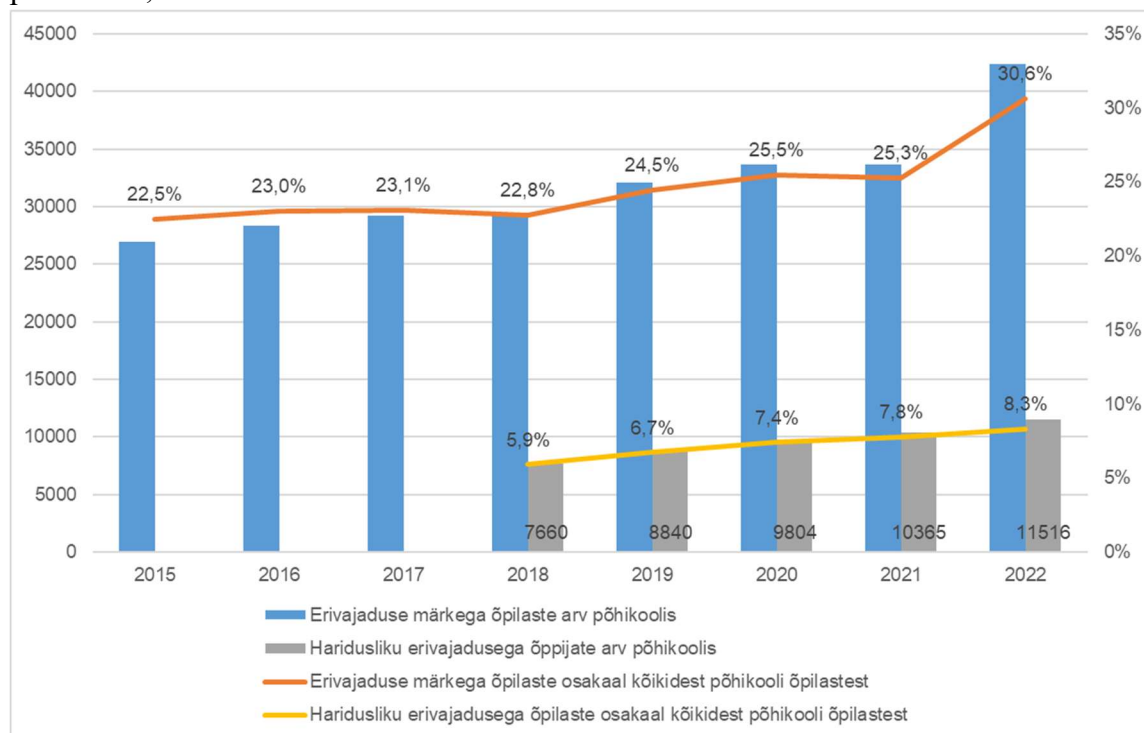
Õppekeelest erineva koduse keelega või välisriigist naasnud õpilane	2266	2239	2315					
Õppimine välisriigis (pikemaajaline õpest eemalviibimine)	204	216	245	210	192	174	165	176
Arvutamiskeskus				4391	5520	6023	6400	7207
Kirjutamis- ja/või lugemiskeskus				10997	13492	14390	14415	16064
Koduõpe lapsevanema soovil				357	465	583	726	765
Koolipikendus					17	20		
Tundeelu- ja käitumishäire				191	679	883	1040	1186
Välisriigist naasnud õpilane				169	210	287	334	395
Õppekeelest erineva koduse keelega				1582	2009	2504	2985	4388
KOKKU märkeid	41081	42471	43912	48727	57718	62520	64045	77907
Indiviidide arv, kellel on EHIS-es erivajaduse märged	26980	28312	29222	29452	32063	33664	33610	42355
Kogu õppijate arv (1.–3. kooliaste)	119981	122939	126384	129317	131095	132050	132965	138306

Märkused: Erivajaduste märkimine on muutunud aastal 2018 ja seetõttu pole iga aasta juures andmeid kõikide erivajaduse märgete kohta.

Allikas: EHIS, Haridussilm, autorite koostatud

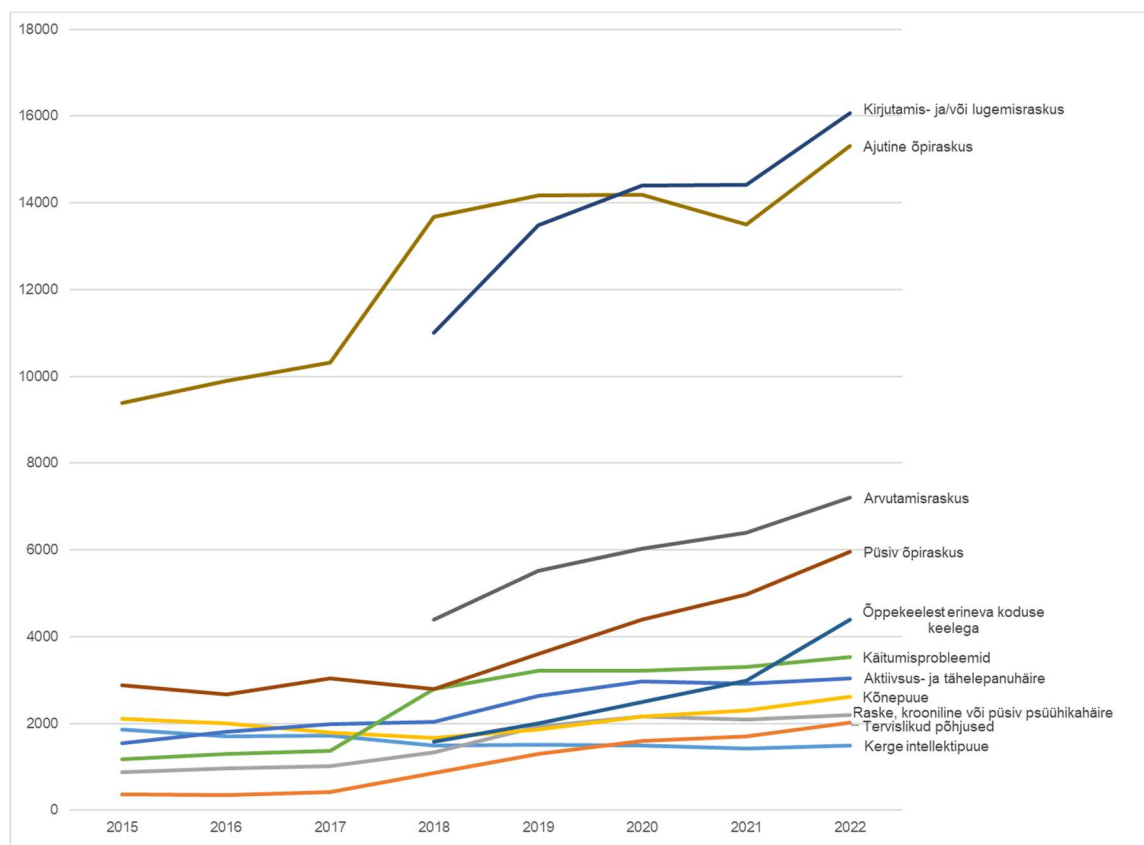
Erivajaduse märges õpilaste arvu muutust absoluutarvudes ja osakaaluna põhikooli õpilaste üldarvust iseloomustab joonis 19. Joonisel on näha, et erivajaduse märges õpilaste arv ei ole alates aastast 2015 kasvanud ainult absoluutarvudes vaid ka osakaaluna kogu õpilaste arvust põhikooli astmes. Hüppeline kasv aastal 2022 on selgitatav ukraina päritolu uussisserändajate märkimisega. Haridusliku erivajadusega õpilaste arv (st õpilased, kellele rakendatakse tõhustatud või erituge) on kasvanud 5,9%-lt õppeaastal 2018/2019 8,3%-ni õppeaastal 2022/2023 arvestades põhikoolis õppijate üldarvu nendel aastatel.

Joonis 19. EHIS-es erivajaduse märgena ja haridusliku erivajadusega õpilaste arv ja osakaal põhikoolis, 2015/2016 – 2022/2023 õa



Märkused: haridusliku erivajadusega õpilane on õpilane, kellele rakendatakse tõhustatud või erituge

Joonis 20. Enamlevinud hariduslikud erivajadused põhikoolis EHIS-e märgete alusel, 2015/2016 – 2022/2023 õa



Allikas: EHIS

Joonisel 20 on eraldi välja toodud põhikoolis enamlevinud erivajaduste märkimine. On näha, et teistest tunduvalt rohkem märgitakse ajutist õpiraskust ning kirjutamis- ja/või lugemisraskust.

Tabelis 28 on näha, kui paljudel õpilastel on EHIS-es üks või rohkem erivajaduse märged õppeaastal 2022/2023.

Tabel 28. Erivajaduse märgete kombinatsioonide arv ja nende esinemissagedus 2022/2023 õa

Erivajaduse märgete arv õpilasel EHIS-es	Õpilaste arv, kellel esineb antud arv erivajaduse märkeid
1	21892
2	11752
3	5082
4	2051
5	911
6	442
7	156
8	62
9	20
10 ja rohkem	8

Erivajaduse märkimine gümnaasiumiastmes on esitatud tabelis 29. Sellelt on näha, et gümnaasiumis tehakse erivajaduste märkeid tunduvalt vähem kui põhikoolis. Alates aastast 2015 on märkimismäärselt kasvanud ajutise õpiraskuse ning käitumisprobleemide märkimine gümnaasiumiastmes. Silma paistab andekuse märkimine, mis on suhteliselt suur võrreldes teiste erivajaduse märgetega (vaid ajutist õpiraskust ja õppekeelest erinevat emakeelt märgitakse rohkem).

Tabel 29. Erivajaduse märged gümnaasiumiastme õpilastel EHIS-es õppeaastatel 2015/2016 kuni 2022/2023

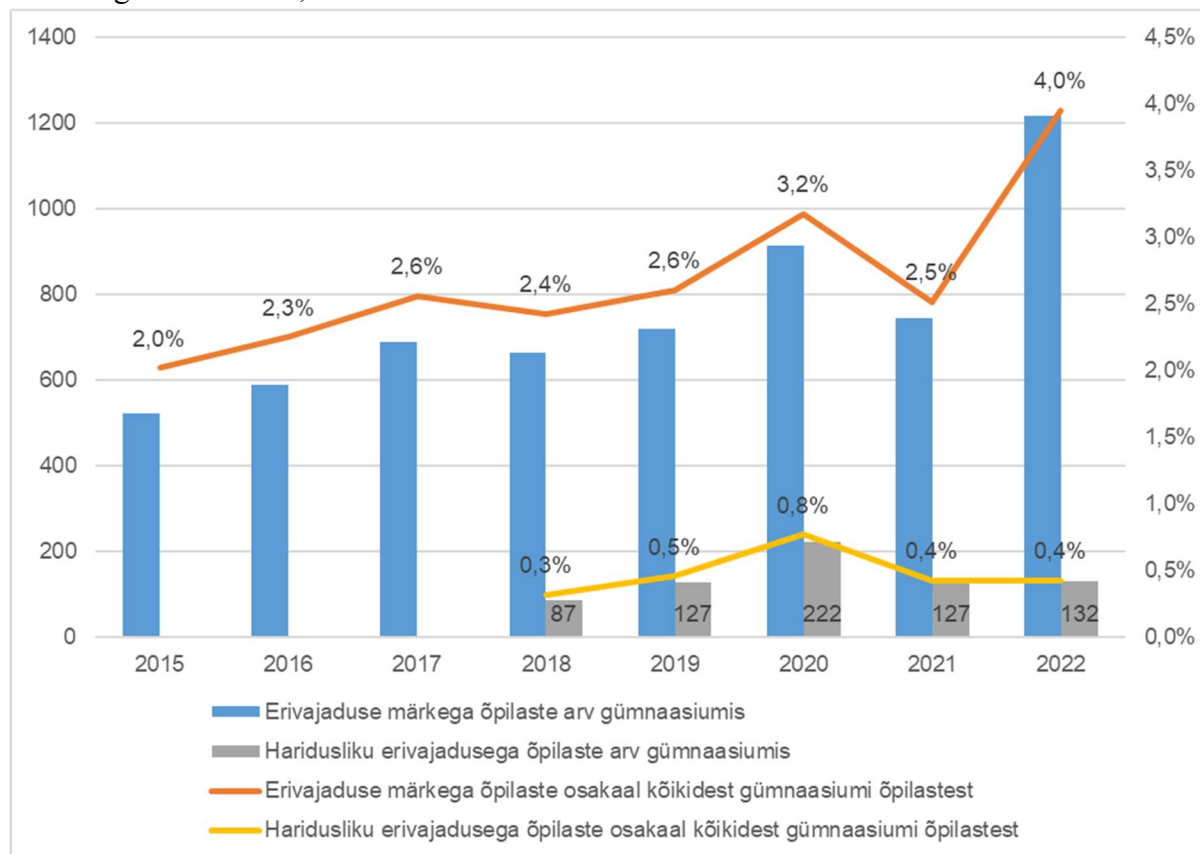
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Ajutine õpiraskus	23	39	57	228	260	246	334	322
Aktiivsuse- ja tähelepanuhäire	8	6	18	14	18	40	29	39
Andekus	106	154	140	98	87	139	133	132
Düsgraafia / spetsiifiline kirjutamisraskus	7	6	9	5	6	10	9	5
Düsleksia / spetsiifiline lugemisraskus			4	5	6	13	8	4
Kirjutamis-, lugemis- ja/või arvutusraskus	12	16	35					
Kuulmispuue	5		14	8				
Kõnepuue	7	4	5			6	4	4
Käitumisprobleemid		6	14	53	63	40	71	132
Liikumispuue	9	14	15	13	7	8		
Muu erivajadus (ainult juhul, kui õpilase erivajadust olemasolevas loetelus ei leidu)	45	70	66					
Nägemispuue	8	10	15	14	12	11	6	
Raske krooniline somaatiline haigus	44	45	50					

Raske, krooniline või püsiv psüühikahäire	56	59	63	47	73	94	72	78
Tervislikud põhjused	27	44	115	89	68	106	45	51
Uussisserändaja	17	16	17	18	19	23	32	33
Uussisserändaja (UA)								409
Õpiraskus	9	6	9	4	18	55	23	25
Õppekeelest erineva koduse keelega või välisriigist naasnud õpilane	188	158	132					
Õppimine välisriigis (pikemaajaline õppest eemalviibimine)	44	60	67	63	67	67	75	53
Arvutamisraskus				67	64	37	40	77
Kirjutamis- ja/või lugemisraskus				54	69	74	67	89
Koduõpe lapsevanema soovil						5		5
Tundeelu- ja käitumishäire				4	39	55	27	29
Välisriigist naasnud õpilane				17	24	20	10	11
Õppekeelest erineva koduse keelega				116	125	168	103	117
KOKKU erivajaduse märkeid	615	713	845	917	1025	1223	1088	1615
Indiviidide arv, kellel on EHS-es erivajaduse märke	522	590	688	663	720	914	745	1217
Kogu õppijate arv (gümnaasium)	25879	26222	26893	27333	27639	28779	29611	30805

Märkused: Erivajaduste märkimine on muutunud aastal 2018, seetõttu pole iga aasta juures andmeid kõikide erivajaduste kohta. Tabelist on andmed eemaldatud, kui erivajaduse märkimise sagedus oli 3 või väiksem.

Allikas: EHS, Haridussilm (2024)

Joonis 21. EHS-es erivajaduse märega ning haridusliku erivajadusega õpilaste arv ja osakaal gümnaasiumis, 2015/2016 – 2022/2023 õa

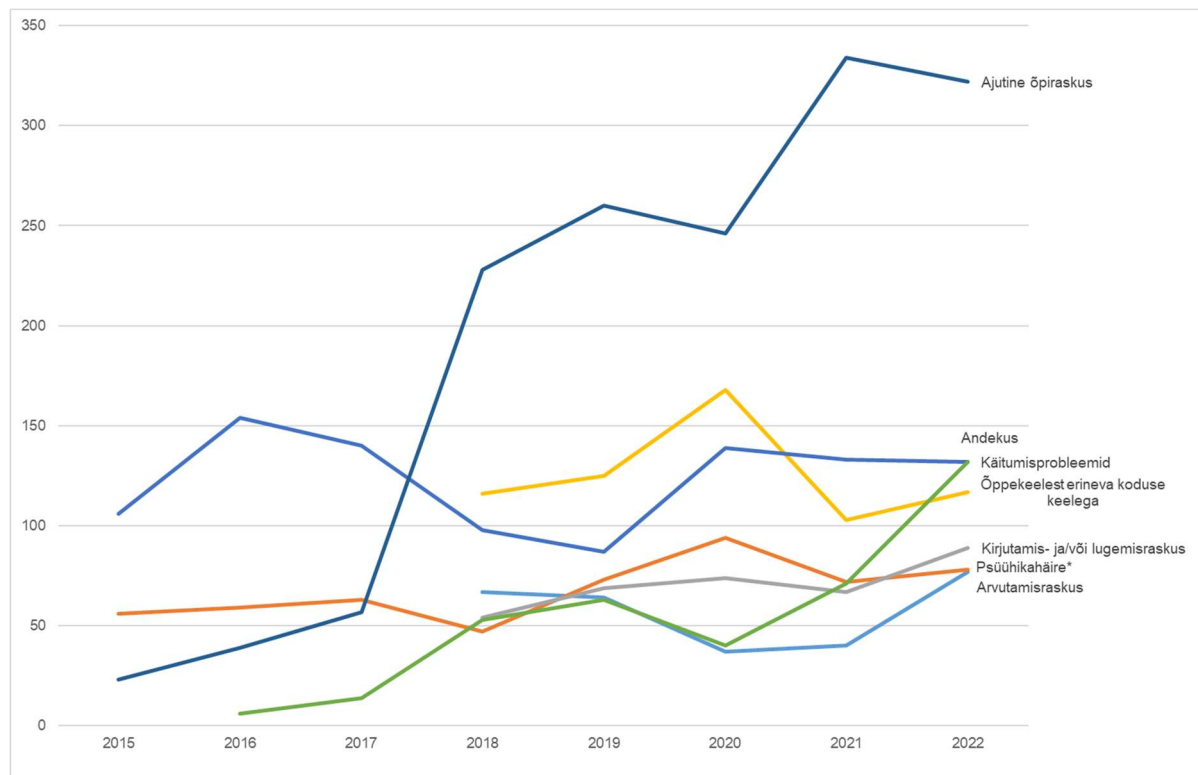


Allikas: EHS, Haridussilm. Autorite arvutused.

Joonisel 21 on toodud erivajaduse märgiga gümnaasiumiõpilaste arvu muutus absoluutarvudes ja osakaaluna gümnaasiumiõpilaste üldarvust. On näha, et erivajaduse märgiga õpilaste osakaal kõikidest õpilastest on läbi vaadeldud aastate suhteliselt stabiilne, veidi suurem 2020. ja 2022. aastal.

Gümnaasiumis enimlevinud erivajadused on eraldi välja toodud joonisel 22. Jooniselt on näha, et enimmärgitav erivajadus on ajutine õpiraskus, mille märkimine on hüppeliselt suurenenud 2018. aastal. Tõusutrendis paistab olevat ka käitumisraskuste märkimine.

Joonis 22. Gümnaasiumis enimlevinud erivajaduse märged EHIS-es , 2015/2016 – 2022/2023 õa

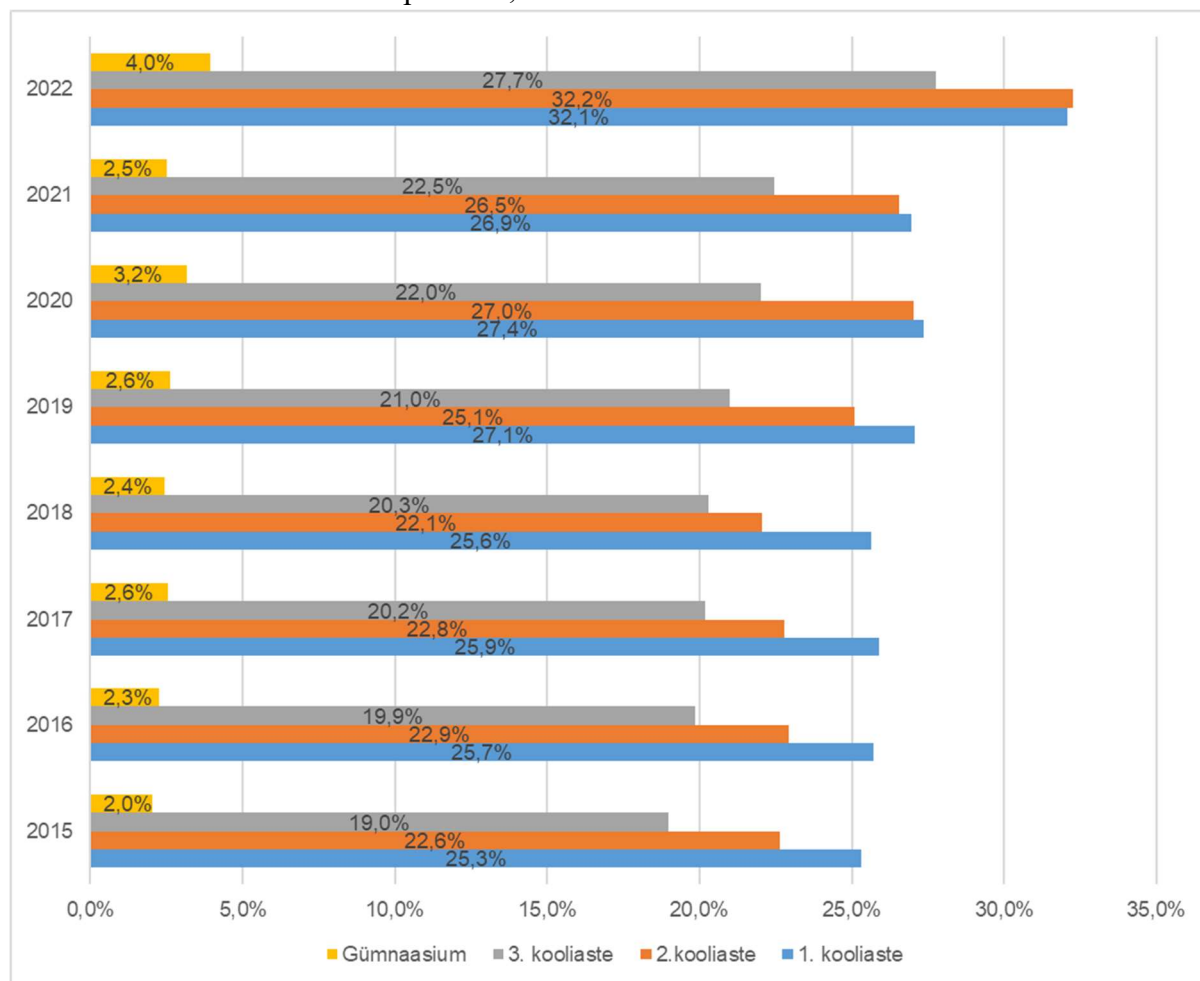


Märkused: aastal 2022 on kõige rohkem märgitud uussisserändaja (UA) staatust – 409 inimest. Psüühikahäire* = raske, krooniline või püsiv psüühikahäire, sh autismispektrihäire

Allikas: EHIS

Kui vaadata, kuidas erivajaduse märgiga õpilased jagunevad kooliastmeti osakaaluna kõikidest õpilastest antud kooliastmel, on näha, et kõige rohkem on selliseid õpilasi esimeses ja teises kooliastmes (vt joonis 23). Kuni aastani 2019 on osakaal olnud suurem esimeses kooliastmes, kuid alates 2020. aastast on osakaalud esimeses ja teises kooliastmes sarnased.

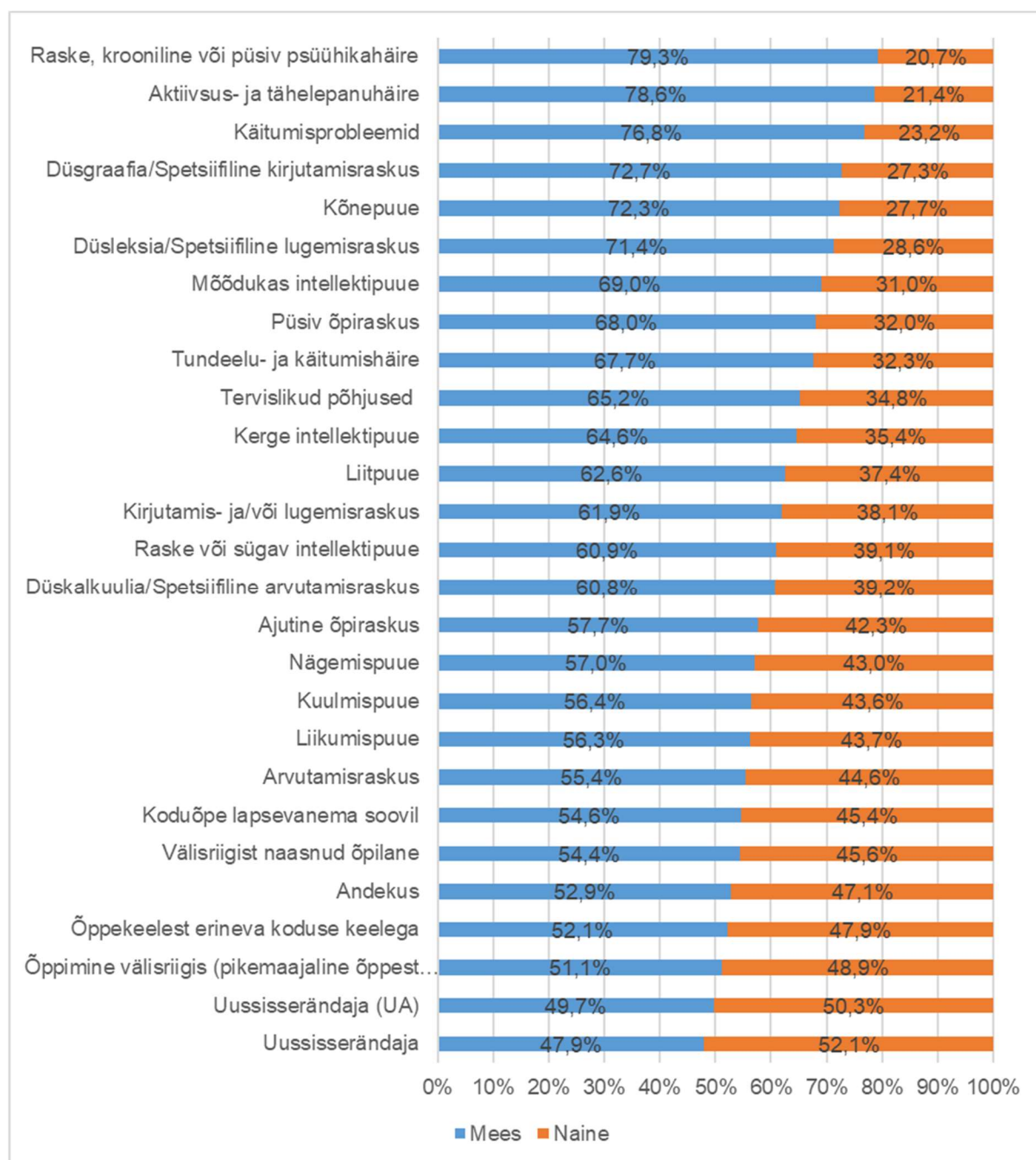
Joonis 23. EHIS-es erivajaduse märgiga õpilaste jagunemine kooliastmeti osakaaluna kõikidest vastava kooliastme õpilastest, 2015/2016 – 2022/2023 õa



Allikas: EHIS, Haridussilm. Autorite arvutused.

Joonistel 24 ja 25 on toodud erivajaduse märgete jagunemine sugude lõikes vastavalt põhikoolis ja gümnaasiumis. Jooniselt 24 on näha, et põhikoolis märgitakse erivajadusi peamiselt meessoost õpilastele. Üle 70% erivajadustest on märgitud meessoost õpilastele järgmiste erivajaduste puhul: raske krooniline või püsiv psüühikahäire (sh autismispektrihäire) (79%), aktiivsuse- ja tähelepanuhäire (79%), käitumisprobleemid (77%), spetsiifiline kirjutamisraskus (73%), kõnepuue (72%) ja spetsiifiline lugemisraskus (71%).

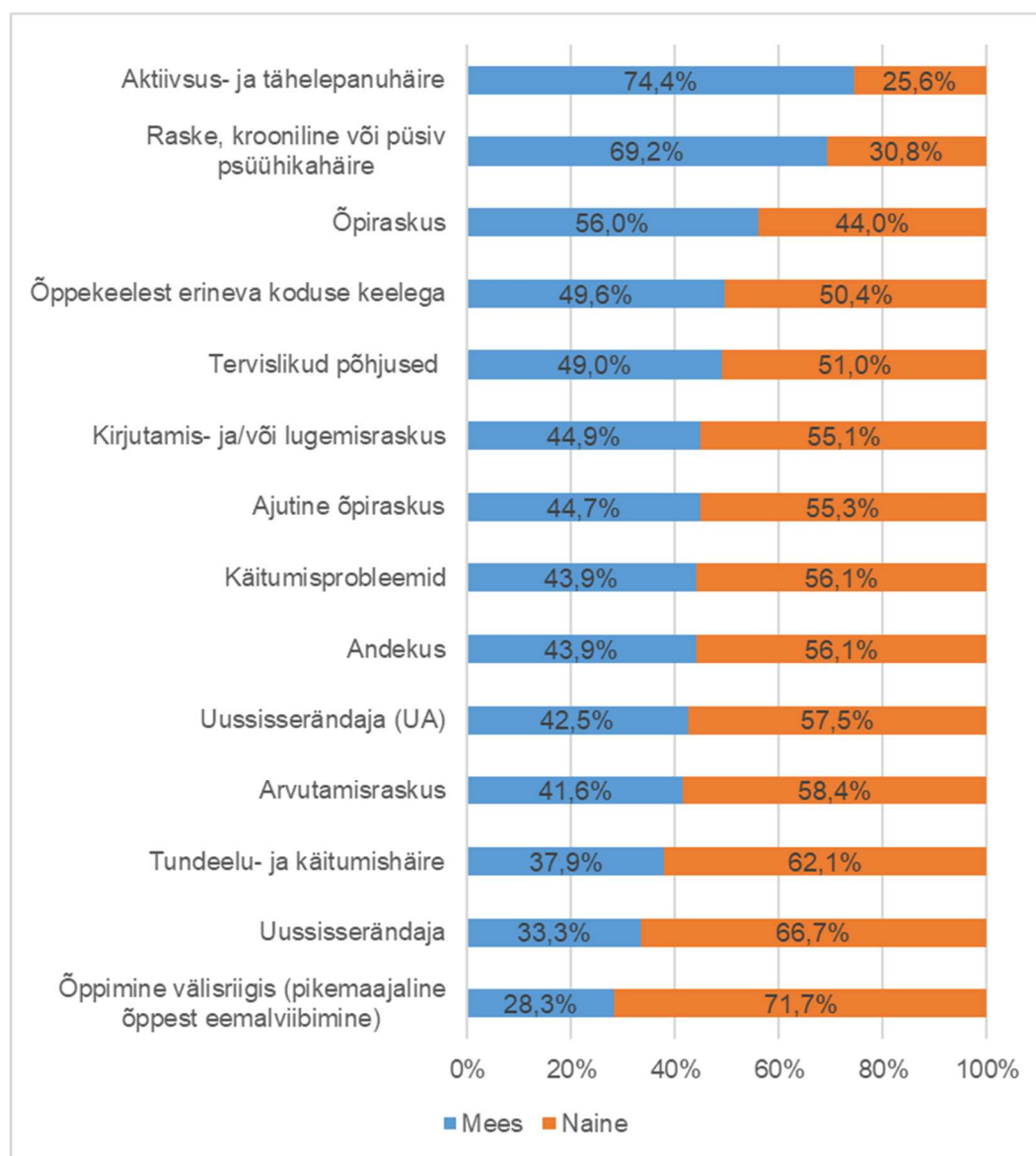
Joonis 24. Erivajaduse märgete jaotus sugude lõikes põhikoolis, 2022/2023 õa



Allikas: EHIS

Gümnaasiumis (vt joonis 25) on samuti aktiivsus- ja tähelepanuhäire ning raske, püsiva ja kroonilise psüühikahäire (sh autismispektrihäire) märkimine sagedasem poiste seas. Ka püsivat õpiraskust märgitakse pigem meessoost õpilastele (56%), kuid teised erivajaduste märged on tehtud pigem naissoost õpilastele. Samas tuleb arvestada, et gümnaasiumiastmes on naissoost õpilaste osakaal võrreldes meessoost õpilastega suurem (õa 2015/2016–2022/2023 vahemikus 56–57%). Seega võib öelda, et arvutamiskasutust ning tundeelu- ja käitumishäiret märgitakse naissoost õpilastele mõnevõrra rohkem kui meessoost õpilastele, vastavalt 58% ja 62%.

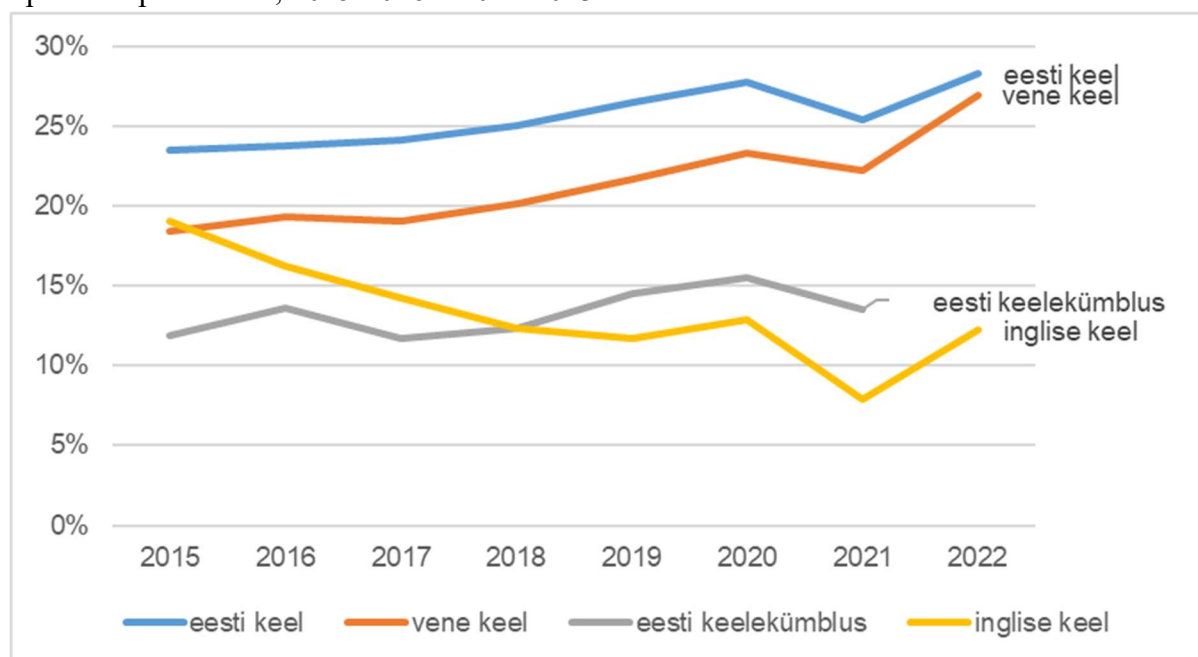
Joonis 25. Erivajaduse märgete jaotus sugude lõikes gümnaasiumis, 2022/2023 õa



Allikas: EHIS

Erivajaduse märkega õpilaste osakaalud vastavalt õppekeelele põhikoolis on näidatud joonisel 26. Jooniselt on näha, et eesti õppekeelega õppijate hulgas on erivajaduse märkega õpilaste osakaal suurem kui teiste õppekeelte puhul. Gümnaasiumis on erivajaduse märkega õpilaste õppekeeleks valdavalt eesti keel, teiste õppekeeltega oli selliseid õpilasi mitmel aastal alla 10 ja seetõttu nende kohta andmeid ei esitata.

Joonis 26. EHIS-es erivajaduse märkega õpilaste osakaal kõikidest sama õppekeelele õpilastest põhikoolis, 2015/2016 – 2022/2023 õa



Märkused: antud joonisel ei ole erivajaduse märgete hulgas arvestatud keelega seotud erivajadused: õppekeelest erinev kodune keel ja uussisserändaja. Arvestatud on kõiki, kellel on märgitud, kas toe liik, mõni erivajadus või hariduslik eripära või rakendatud tugimeede

Allikas: EHIS, Haridussilm. Autorite arvutused.

EHIS-es erivajaduse märkega õpilaste jagunemine klassi liigi, toe liigi ja õppekava järgi

EHIS-es erivajaduse märkega õpilased võivad õppida nii tavakooli tavaklassis, tavakooli eriklassis kui koolis täiendavat tuge vajavatele õpilastele (nn erikoolis). Alates 2018. aastast ei märgita EHIS-es eriklassi liiki (märgitakse vaid „eriklass“), kuid 2015–2017 andmetes loeti eriklassideks järgmised klassid:

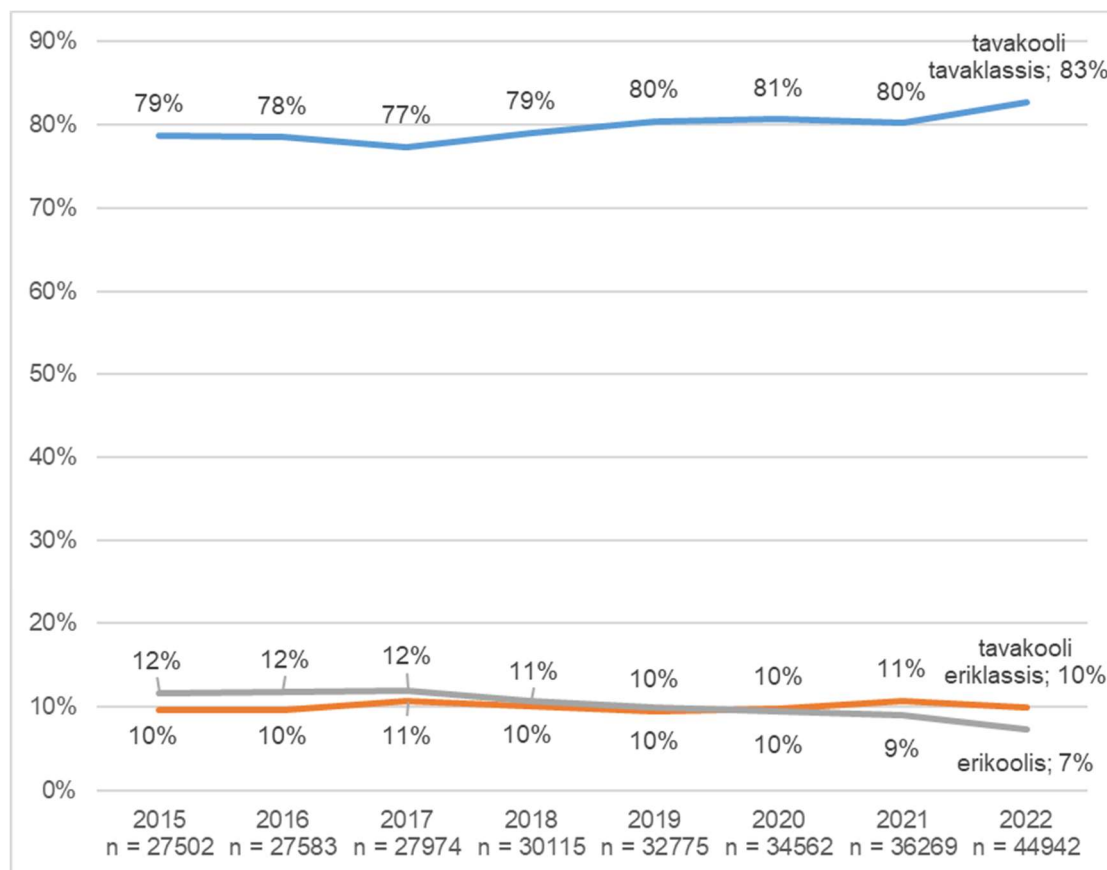
- hooldusõppel olevate õpilaste klass;
- kasvatusraskustega õpilaste klass;
- kuulmispuudega õpilaste klass;
- kõnepuudega õpilaste klass;
- käitumisprobleemidega laste klass;
- lihtsustatud õppel olevate õpilaste klass;
- liikumispuudega õpilaste klass;
- liitpuuetega õpilaste klass;
- toimetulekuõppel olevate õpilaste klass;
- tundeelu- ja käitumishäiretega põhiharidust omandavate õpilaste klass;
- väikeklass;
- õpiraskustega põhiharidust omandavate õpilaste klass;
- ühe õpilase õpetamisele keskendatud õpe.

Tavaklassi õppijate hulka arvestasime ka keelekümbusklassis õppijad. EHIS-e andmete järgi esineb alates 2019. aastast klassi liikide märgetes ka erikooli tavaklassis õppimist (arv jääb nelja aasta jooksul vahemikku 8–34). Kuna sellistes klassides õppijate arv on väike, ei too me neid järgnevatel joonistel eraldi välja.

Joonisel 27 on näha, et vaadeldavatel aastatel on tavaklassis õppivate erivajaduse märgetega õpilaste osakaal ligikaudu 80%, tavakooli eriklassis ja erikooli eriklassis õpib

mõlemas ligikaudu 10% sellistest õpilastest, kuigi on näha, et alates aastast 2020 on erikoolis õppivate erivajaduse märgiga õpilaste osakaal väiksem võrreldes tavakooli eriklassis õppivate erivajaduse märgiga õpilastega. Õppeaastal 2022/2023 väiksem erikoolis õppivate erivajaduse märgiga õpilaste osakaal (7%) ja suurem tavakoolis õppivate erivajaduse märgiga õpilaste osakaal (83%) võib taaskord tuleneda uussisserändajate (UA) lisandumisest statistikasse.

Joonis 27. Erivajaduse märgiga õpilaste jagunemine klassi liigiti



Allikas: EHIS

Kuna erivajadusi märgitakse õpilastele erinevates kombinatsioonides, kasutame neid, et aru saada, milliste erivajaduse märgetega õpilased õpivad tavakooli tavaklassis, tavakooli eriklassis või erikoolis. Tabelis 30 on toodud õpilaste arvud selliste märgetega õppijate kohta, kes õpivad ka erikoolis. Tabelist on näha, et erikoolides õpivad peamiselt intellektipuudega õpilased. Kerge intellektipuudega õpilasi õpib ka tavakoolis, nii eri- kui tavaklassides. Samuti õpivad erikoolides tihti meelepuudega (sh kõnepuue) õpilased.

Tabel 30. Erinevate erivajaduste märgetega õpilaste õppimine tavakooli eriklassis, erikoolis või tavakooli tavaklassis 2022/2023. õppeaastal

	eriklass	erikool	tavaklass
Kerge intellektipuue	67	152	56
Mõõdukas intellektipuue	7	146	
Püsiv õpiraskus	444	116	609
Kõnepuue	54	87	63
Kerge intellektipuue; Kõnepuue	21	67	6

Püsiv õpiraskus; Aktiivsus- ja tähelepanuhäire	110	63	125
Spetsiifiline lugemisraskus; Spetsiifiline kirjutamisraskus; Kõnepuue	4	54	5
Ajutine õpiraskus; Käitumisprobleemid; Raske, krooniline või püsiv psüühikahäire (sh autismispektrihäire)		52	
Mõõdukas intellektipuue; Kõnepuue; Raske, krooniline või püsiv psüühikahäire (sh autismispektrihäire)		46	
Kerge intellektipuue; Aktiivsus- ja tähelepanuhäire	5	44	8
Kirjutamis- ja/või lugemisraskus; Püsiv õpiraskus	99	43	131
Püsiv õpiraskus; Kõnepuue	71	42	61
Kirjutamis- ja/või lugemisraskus; Kõnepuue	16	41	21
Kerge intellektipuue; Raske, krooniline või püsiv psüühikahäire (sh autismispektrihäire)	21	37	
Kerge intellektipuue; Kõnepuue; Raske, krooniline või püsiv psüühikahäire (sh autismispektrihäire)	12	35	
Mõõdukas intellektipuue; Raske, krooniline või püsiv psüühikahäire (sh autismispektrihäire)	6	34	
Aktiivsus- ja tähelepanuhäire	99	33	83
Raske, krooniline või püsiv psüühikahäire (sh autismispektrihäire)	87	31	70
Mõõdukas intellektipuue; Kõnepuue		28	
Kirjutamis- ja/või lugemisraskus; Arvutamisraskus; Kerge intellektipuue	50	24	13
Raske või sügav intellektipuue		24	
Kerge intellektipuue; Kõnepuue, Aktiivsus- ja tähelepanuhäire		24	
Kirjutamis- ja/või lugemisraskus; Arvutamisraskus; Käitumisprobleemid; Raske või sügav intellektipuue; Kõnepuue		21	
Raske, krooniline või püsiv psüühikahäire (sh autismispektrihäire); Aktiivsus- ja tähelepanuhäire	49	20	31
Kirjutamis- ja/või lugemisraskus; Arvutamisraskus; Püsiv õpiraskus	142	20	233
Kõnepuue; Kuulmispuue		19	
Raske või sügav intellektipuue; Kõnepuue; Liikumispuue; Liitpuue		18	
Kirjutamis- ja/või lugemisraskus; Püsiv õpiraskus; Kõnepuue	40	17	18
Püsiv õpiraskus; Raske, krooniline või püsiv psüühikahäire (sh autismispektrihäire)	29	16	26
Spetsiifiline lugemisraskus; Spetsiifiline kirjutamisraskus	10	15	31
Kõnepuue; Tervislikud põhjused	10	15	11
Liitpuue		15	
Kerge intellektipuue; Raske, krooniline või püsiv psüühikahäire (sh autismispektrihäire); Aktiivsus- ja tähelepanuhäire		14	
Kõnepuue; Aktiivsus- ja tähelepanuhäire	20	14	15
Püsiv õpiraskus; Tundeelu- ja käitumishäire; Aktiivsus- ja tähelepanuhäire	17	13	30
Tervislikud põhjused	57	12	103
Kirjutamis- ja/või lugemisraskus; Arvutamisraskus; Käitumisprobleemid; Kerge intellektipuue		12	5
Ajutine õpiraskus; Käitumisprobleemid; Raske, krooniline või püsiv psüühikahäire (sh autismispektrihäire); Aktiivsus- ja tähelepanuhäire		12	
Raske või sügav intellektipuue; Kõnepuue; Raske, krooniline või püsiv psüühikahäire (sh autismispektrihäire)		12	
Püsiv õpiraskus; Kõnepuue; Aktiivsus- ja tähelepanuhäire	24	12	14
Püsiv õpiraskus; Aktiivsus- ja tähelepanuhäire; Tervislikud põhjused	13	12	17

Kirjutamis- ja/või lugemisraskus; Arvutamiskaskus	41	12	883
Uussisserändaja (UA)	56	12	3876
Käitumisprobleemid; Püsiv õpiraskus, Aktiivsus- ja tähelepanuhäire	17	11	10
Kirjutamis- ja/või lugemisraskus; Arvutamiskaskus; Mõõdukas intellektipuu		11	
Kerge intellektipuu; Tervislikud põhjused	9	11	
Kirjutamis ja/või lugemisraskus; Arvutamiskaskus; Kerge intellektipuu; Kõnepuu	9	11	
Kerge intellektipuu; Tundeelu- ja käitumishäire		11	
Püsiv õpiraskus; Raske, krooniline või püsiv psüühikahäire (sh autismispektrihäire), Aktiivsus- ja tähelepanuhäire	20	11	15
Ajutine õpiraskus; Käitumisprobleemid	13	11	356
Tundeelu- ja käitumishäire; Aktiivsus- ja tähelepanuhäire	32	10	25
Kirjutamis- ja/või lugemisraskus; Püsiv õpiraskus; Aktiivsus- ja tähelepanuhäire	21	10	16
Kirjutamis-ja/või lugemisraskus; Arvutamiskaskus; Käitumisprobleemid; Raske, krooniline või püsiv psüühikahäire (sh autismispektrihäire)	6	10	
Nägemispuu		10	
Ajutine õpiraskus; Käitumisprobleemid; Raske, krooniline või püsiv psüühikahäire (sh autismispektrihäire); Tundeelu- ja käitumishäire; Aktiivsus-ja tähelepanuhäire		10	
Ajutine õpiraskus; Käitumisprobleemid; Raske, krooniline või püsiv psüühikahäire (sh autismispektrihäire); Tundeelu- ja käitumishäire		10	
Kirjutamis ja/või lugemisraskus; Arvutamiskaskus; Kerge intellektipuu; Aktiivsus- ja tähelepanuhäire		10	
Käitumisprobleemid	10	9	873
Kirjutamis ja/või lugemisraskus; Arvutamiskaskus; Kerge intellektipuu; Raske, krooniline või püsiv psüühikahäire (sh autismispektrihäire)		9	
Spetsiifiline lugemisraskus; Spetsiifiline kirjutamiskaskus; Kõnepuu; Aktiivsus- ja tähelepanuhäire		9	
Püsiv õpiraskus; Tervislikud põhjused	71	9	95
Kirjutamis- ja/või lugemisraskus	45	9	5095
Kirjutamis- ja/või lugemisraskus; Arvutamiskaskus; Püsiv õpiraskus; Kõnepuu	20	8	21
Püsiv õpiraskus; Kõnepuu; Tervislikud põhjused	13	8	9
Püsiv õpiraskus; Kerge intellektipuu; Aktiivsus- ja tähelepanuhäire	8	8	
Püsiv õpiraskus; Kerge intellektipuu	21	7	21
Ajutine õpiraskus; Käitumisprobleemid; Aktiivsus- ja tähelepanuhäire	8	7	9
Käitumisprobleemid; Kerge intellektipuu		7	
Kirjutamis- ja/või lugemisraskus; Kerge intellektipuu; Kõnepuu		7	
Raske, krooniline või püsiv psüühikahäire (sh autismispektrihäire); Tundeelu- ja käitumishäire; Aktiivsus- ja tähelepanuhäire	9	7	5
Püsiv õpiraskus; Kõnepuu; Raske, krooniline või püsiv psüühikahäire (sh autismispektrihäire)	14	7	5
Kirjutamis- ja/või lugemisraskus; Arvutamiskaskus; Püsiv õpiraskus; Aktiivsus- ja tähelepanuhäire	24	7	37
Püsiv õpiraskus; Spetsiifiline lugemisraskus; Spetsiifiline kirjutamiskaskus	33	7	66
Püsiv õpiraskus; Tundeelu- ja käitumishäire	22	7	45
Kõnepuu; Raske, krooniline või püsiv psüühikahäire (sh autismispektrihäire), Aktiivsus- ja tähelepanuhäire	14	6	
Kirjutamis- ja/või lugemisraskus; Kerge intellektipuu	12	6	11

Kirjutamis- ja/või lugemisraskus; Arvutamisraskus; Tervislikud põhjused	18	6	16
Kirjutamis-ja/või lugemisraskus; Arvutamisraskus; Püsiv õpiraskus; Kerge intellektipuue	4	6	6
Tundeelu- ja käitumishäire	23	6	34
Käitumisprobleemid; Aktiivsus- ja tähelepanuhäire	20	6	23
Kirjutamis ja/või lugemisraskus; Arvutamisraskus; Käitumisprobleemid; Püsiv õpiraskus; Aktiivsus- ja tähelepanuhäire	11	5	12
Kirjutamis- ja/või lugemisraskus; Arvutamisraskus; Raske, krooniline või püsiv psüühikahäire (sh autismispektrihäire)	12	5	10
Püsiv õpiraskus; Raske, krooniline või püsiv psüühikahäire (sh autismispektrihäire); Tundeelu- ja käitumishäire		5	
Püsiv õpiraskus; Spetsiifiline lugemisraskus; Spetsiifiline kirjutamisraskus; Aktiivsus- ja tähelepanuhäire	14	5	21
Kirjutamis- ja/või _lugemisraskus; Arvutamisraskus; Käitumisprobleemid; Püsiv õpiraskus	21	5	34
Õppekeelest erineva koduse keelega		5	1267
Kirjutamis- ja/või lugemisraskus; Tervislikud põhjused	8	4	12
Kirjutamis- ja/või lugemisraskus; Arvutamisraskus; Käitumisprobleemid; Aktiivsus- ja tähelepanuhäire	10	4	
Kõnepuue; Raske, krooniline või püsiv psüühikahäire (sh autismispektrihäire)	25	4	11
Ajutine õpiraskus; Käitumisprobleemid; Tundeelu- ja käitumishäire		4	6
Kirjutamis-ja/või lugemisraskus; Arvutamisraskus; Käitumisprobleemid; Tervislikud põhjused		4	
Püsiv õpiraskus; Kerge intellektipuue; Kõnepuue	5	4	

Märkused: tabelis on esitatud need erivajaduste kombinatsioonid, mille puhul esines ka õppimist erikoolides
Allikas: EHIS

Toe vajadusega õpilased ja haridusliku erivajadusega õpilased

Alates aastast 2018 märgitakse EHIS-es eraldi ka toe liik: üldine, tõhustatud või eritugi. Haridusliku erivajadusega õpilasteks loetakse need, kellele rakendatakse tõhustatud või erituge. Kõikidele õpilastele, kellele EHIS-e andmetel rakendatakse üldist, tõhustatud või erituge, või on näidatud tugiteenuste rakendamine, ei ole alati EHIS-es tehtud märgat haridusliku erivajaduse liigi kohta. Ülevaade selle kohta on tabelis 31.

Tabel 31. Erivajaduste ja toe liikide märkimine EHIS-es ajavahemikul 2018/2019–2022/2023 õa

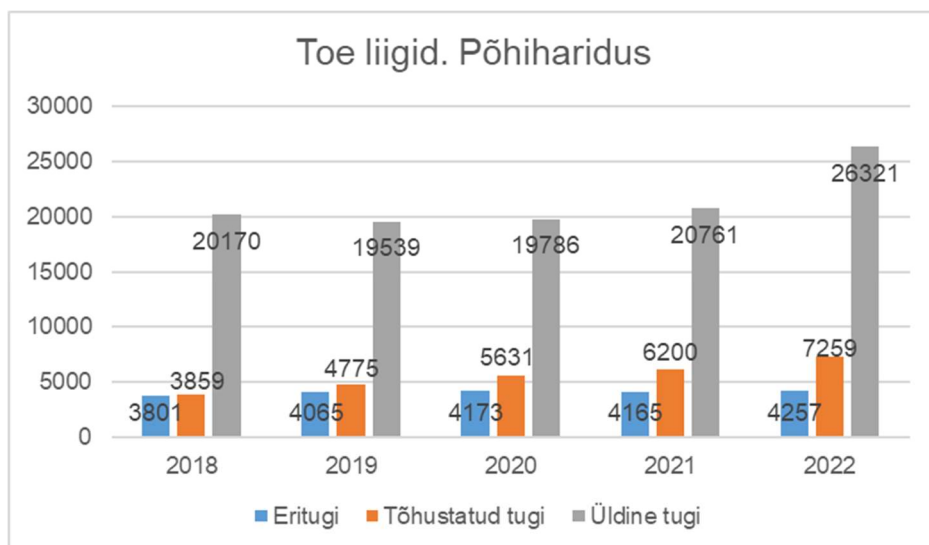
	2018	2019	2020	2021	2022
Õpilased kellel ei ole märgitud erivajaduse liiki	1047	971	1410	1409	1397
Õpilased, kellel ei ole ühtegi erivajaduse liigi märgat, kuid toe liigina on märgitud üldine tugi	938	869	1286	1280	1239
Õpilased, kellel ei ole ühtegi erivajaduse liigi märgat, kuid toe liigina on märgitud tõhustatud tugi	14				
Õpilased, kellel ei ole ühtegi erivajaduse liigi märgat, kuid toe liigina on märgitud eritugi	19	8			
Õpilased, kellel ei ole ühtegi erivajaduse liigi märgat, toe liigi märgat, aga on märgat tugiteenuse vajamise/rakendamise või eriklassis õppimise kohta	77	93	124	6	163

Allikas: EHIS

EHIS-es esineb ka kirjeid, mis esmavaatlusel ei tundu loogilised, näiteks erikoolides käivad õpilased, kes õpivad hooldus- või toimetulekuõppel, kuid toe liigiks on märgitud üldine tugi. See võib viidata sellele, et EHIS-e täitmisest ei saa kõik samamoodi aru või tekib selle täitmisel vigu.

Alljärgnevatel joonistel on ülevaade õpilastest toe liigiti põhikoolis ja gümnaasiumis (vt vastavalt joonised 28 ja 29). Jooniselt 28 on näha, et alates 2018. aastast on põhikoolis enim kasvanud tõhustatud toe rakendamine – aastal 2022 on see 1,9 korda suurem kui aastal 2018. Samas on suhteliselt stabiilsele üldise toe rakendamise mahule aastatel 2018 kuni 2021 järgnenud oluline tõus aastal 2022.

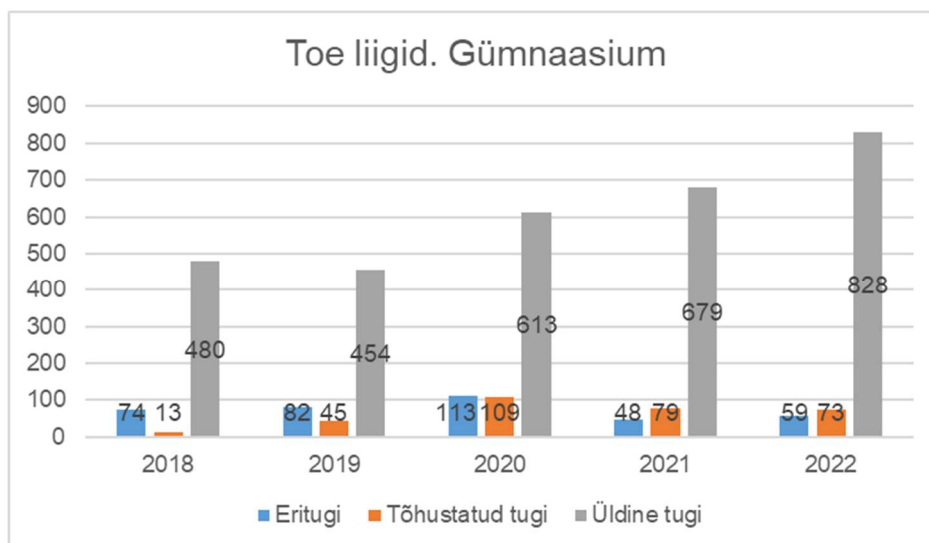
Joonis 28. Põhikooli õpilaste arv, kellele rakendatakse üldist, tõhustatud või erituge EHIS-e andmetel, 2018/2019 – 2022/2023 õa



Allikas: EHIS

Gümnaasiumiastmes on näha, et perioodil 2018 kuni 2022 on aina rohkem rakendatud üldist tuge. Tõhustatud ja erituge rakendatakse aastati veidi erinevalt ja vaadeldaval viieaastasel perioodil ei ole võimalik täheldada mingit muutuste trendi.

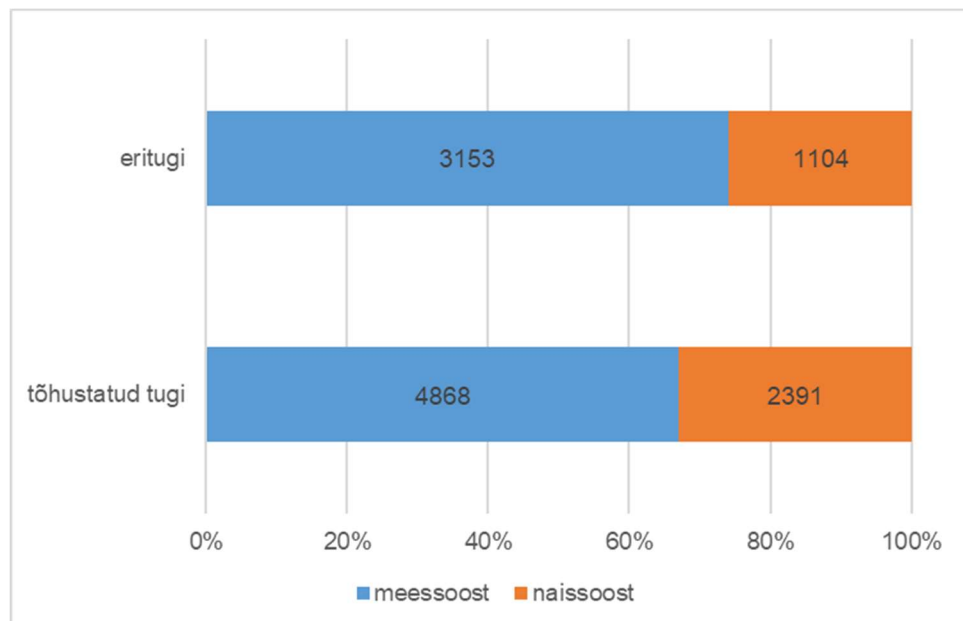
Joonis 29. Gümnaasiumiõpilaste arv, kellele rakendatakse üldist, tõhustatud või erituge EHIS-e andmetel



Allikas: EHIS

Vaatame täpsemalt, kuidas jaotuvad hariduslike erivajadustega õpilased põhikoolis, ehk need õpilased, kellele rakendatakse EHIS-e järgi tõhustatud või erituge. Keskendume põhikoolile, sest gümnaasiumis on selliseid õpilasi vähe. Jooniselt 30 näeme, et üle 60% tõhustatud toe õpilastest ja üle 70% eritoe õpilastest olid õppeaastal 2022/2023 meessoost.

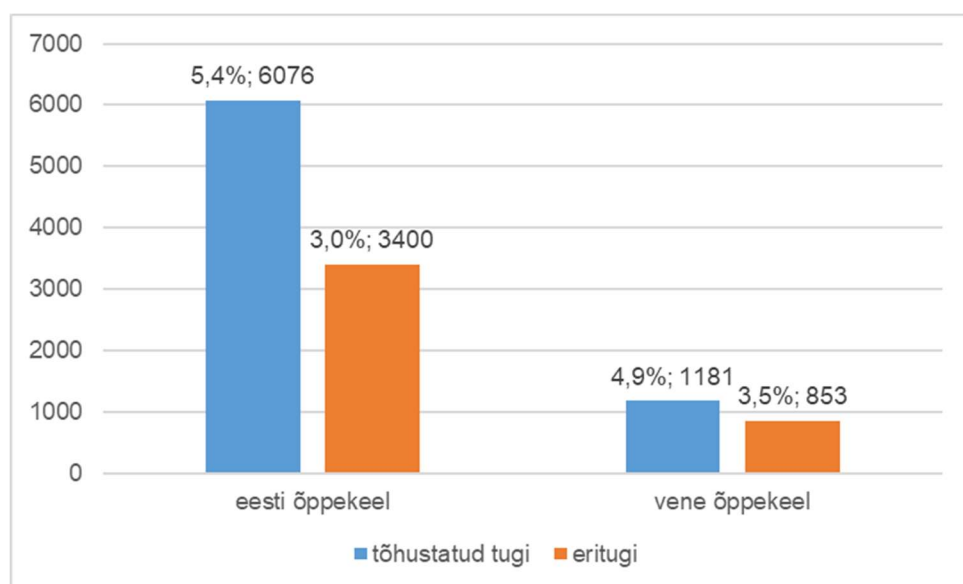
Joonis 30. Haridusliku erivajadusega õpilaste sooline jaotus põhikoolis õppeaastal 2022/2023



Allikas: EHIS

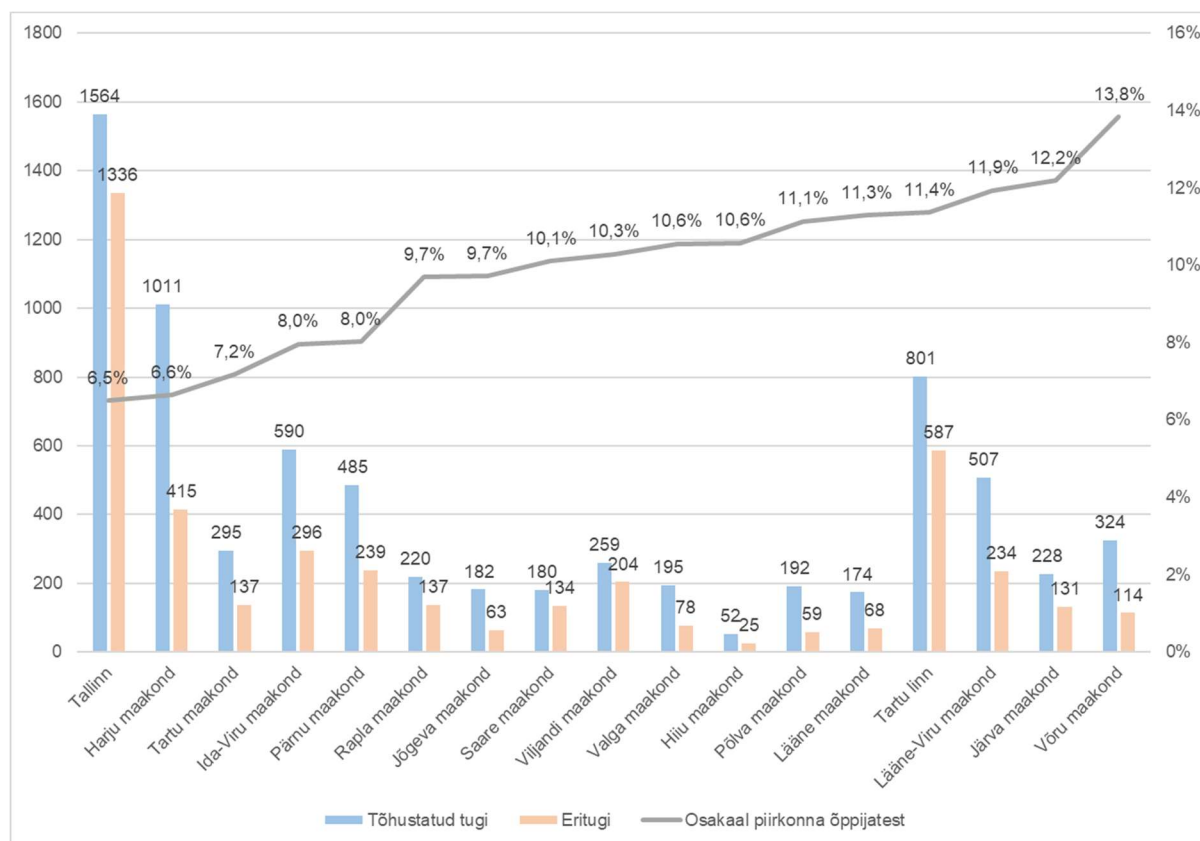
Õppekeele jaotuses näeme, et 5,4%-le eesti õppekeelega õppijatest rakendatakse tõhustatud tuge, vene õppekeelega õppijatest 4,9%-le. Eritoe puhul on need osakaalud vastavalt 3,0% ja 3,5% (vt joonis 31).

Joonis 31. Haridusliku erivajadusega õpilaste jaotus õppekeele alusel põhikoolis 2022/2023 õa



Märkused: joonisel on esitatud osakaal kõikidest sama õppekeelega õpilasest protsentides; õpilaste absoluutarv.
Allikas: EHIS

Joonis 32. Haridusliku erivajadusega põhikooli õpilaste osakaal piirkonna kogu õpilaste arvust õppeaastal 2022/2023



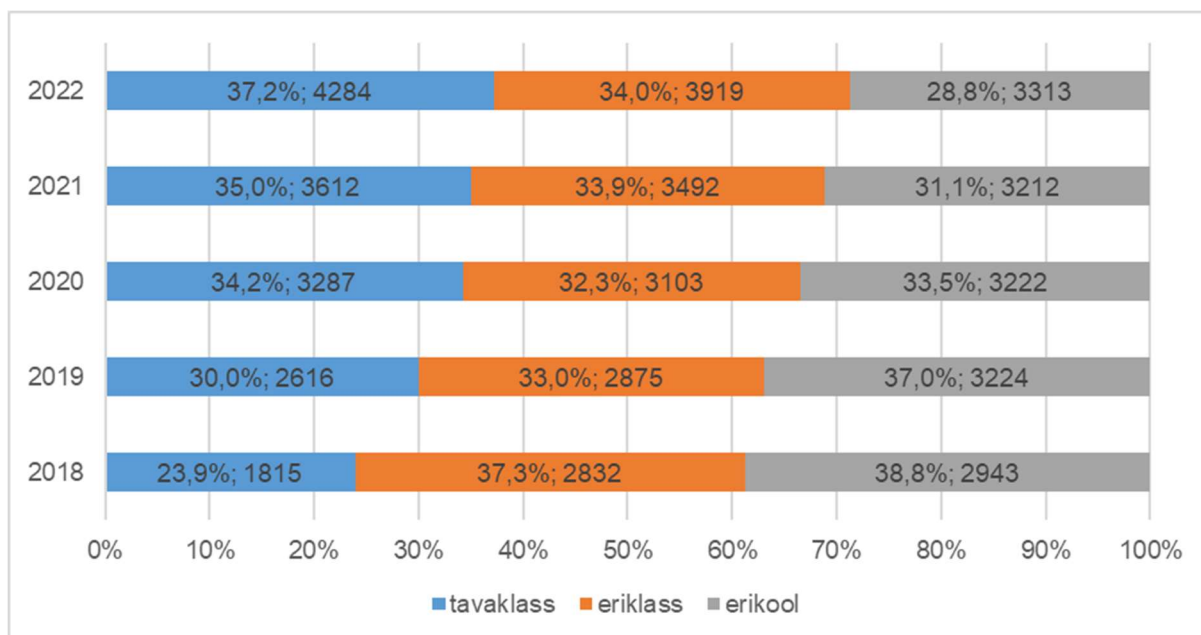
Märkused: tulpades on esitatud õpilaste absoluutarvud, joonena osakaal kõikidest antud piirkonna õpilastest.

Allikas: EHIS, Haridussilm

Haridusliku erivajadusega õpilaste piirkondliku jaotuse puhul (vt joonis 32) näeme, et osakaaluna on neid 2022/2023 õppeaastal kõige vähem Tallinna linnas (6,5%) ja Harjumaal (6,6%) ning kõige rohkem Võru maakonnas (13,8%).

Edasi vaatame, millises koolis või klassis õpivad haridusliku erivajadusega õpilased – erikoolis, tavakooli eriklassis või tavakooli tavaklassis, ning kuidas on see muutunud ajavahemikul 2018/2019 õa kuni 2022/2023 õa. Jooniselt 33 on näha, et selles ajavahemikus on kasvanud haridusliku erivajadusega õpilaste arv ja nende õpilaste osakaal, kes käivad tavaklassis. Kui aastal 2015 käis tavaklassis 23,9% haridusliku erivajadusega õpilastest, siis 2022. aastal 37,2%. Tavakooli eriklassides õppivate haridusliku erivajadusega õpilaste arv on absoluutarvuna tõusnud, kuid osakaaluna mõnevõrra langenud. Erikoolides õppivate haridusliku erivajadusega õpilaste arv on samuti vähesel määral tõusnud, kuid osakaal on langenud – kui aastal 2015 käis erikoolis 38,8% haridusliku erivajadusega õpilasi, siis aastal 2022 oli nende osakaal 28,8%.

Joonis 33. Haridusliku erivajadusega põhikooli õpilased tavakooli tavaklassis, tavakooli eriklassis ja erikoolis 2018/2019–2022/2023 õa

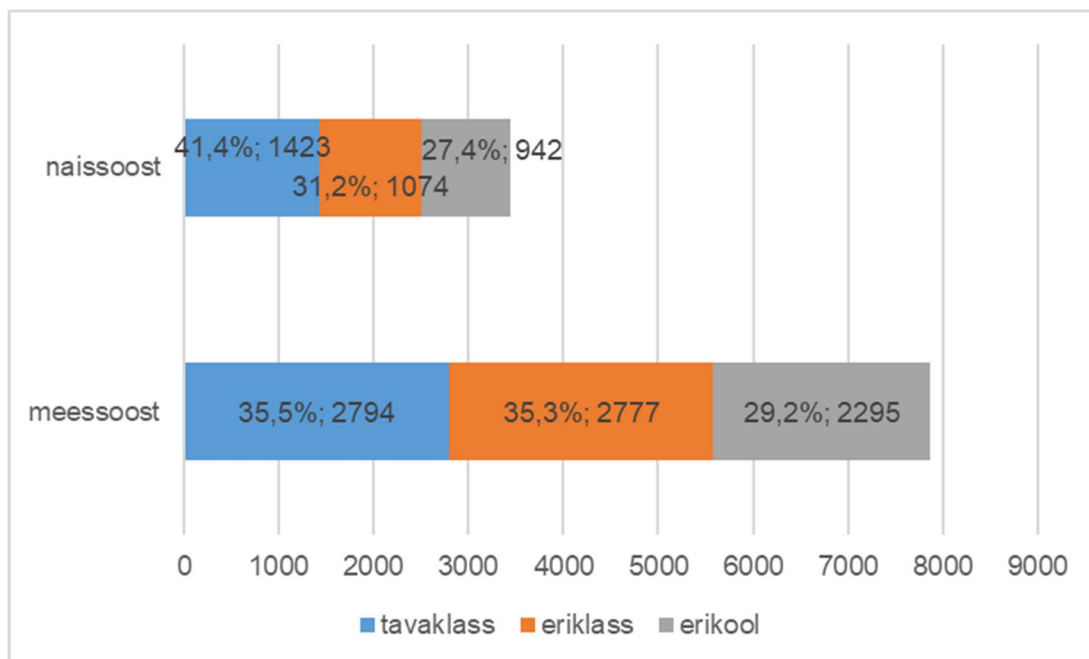


Märkused: Joonisel on märgitud vastavalt osakaal kõikidest haridusliku erivajadusega õpilasest antud õppeaastal; haridusliku erivajadusega õpilaste arv.

Allikas: EHIS

Jooniselt 34 on näha, et õppeaastal 2022/2023 oli pea 70% haridusliku erivajadusega õpilastest on meessoost. Sugude lõikes õpib mõnevõrra rohkem naissoost haridusliku erivajadusega õpilasi tavakooli tavaklassis – 41,4% kõikidest naissoost haridusliku erivajadusega õpilastest, võrdluseks 35,5% meessoost haridusliku erivajaduste õpilaste puhul. Meessoost õpilasi õpib mõnevõrra rohkem aga tavakooli eriklassides ja erikoolides.

Joonis 34. Haridusliku erivajadusega põhikooli õpilaste jagunemine soo ja klassi liigi kaupa, 2022/2023 õa

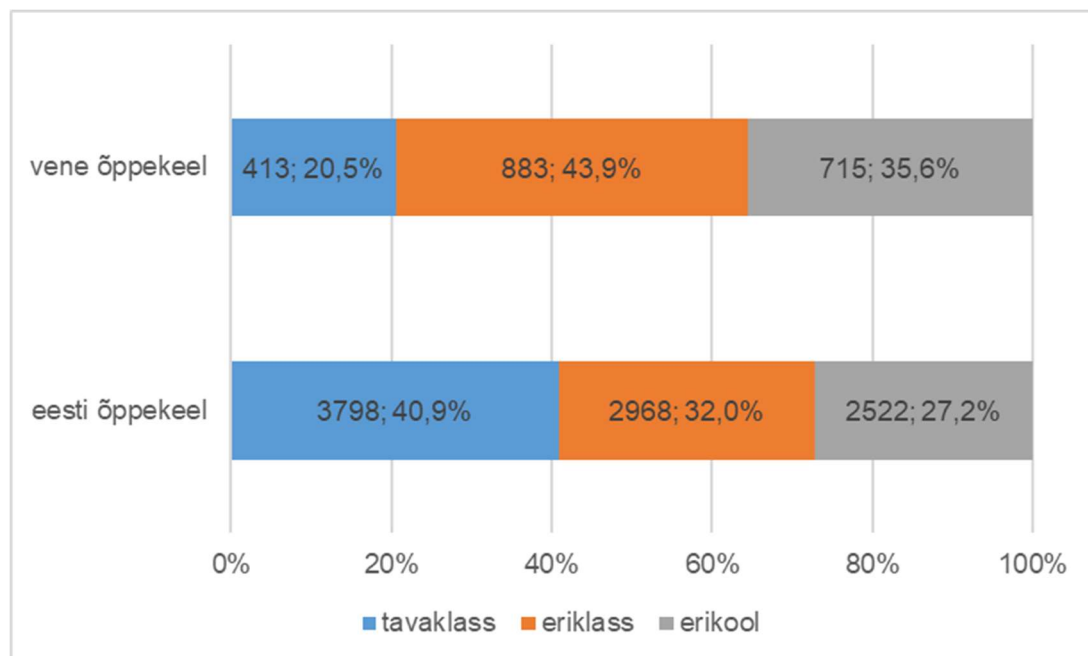


Allikas: EHIS

Jooniselt 35 on näha, et vene õppekeelega haridusliku erivajadusega õpilased õpivad võrreldes eesti õppekeeleaga õpilastega tunduvalt rohkem tavakooli eriklassides ja erikoolides. Vaid

20,5% vene õppekeelega haridusliku erivajadusega põhikooli õpilastest õppeaastal 2022/2023 õpivad tavakooli tavaklassis; võrdluseks, eesti õppekeelega haridusliku erivajadusega õpilastest õpivad tavakooli tavaklassis 40,9%.

Joonis 35. Haridusliku erivajadusega põhikooli õpilaste jagunemine õppekeele ja klassi liigi kaupa, 2022/2023 õa

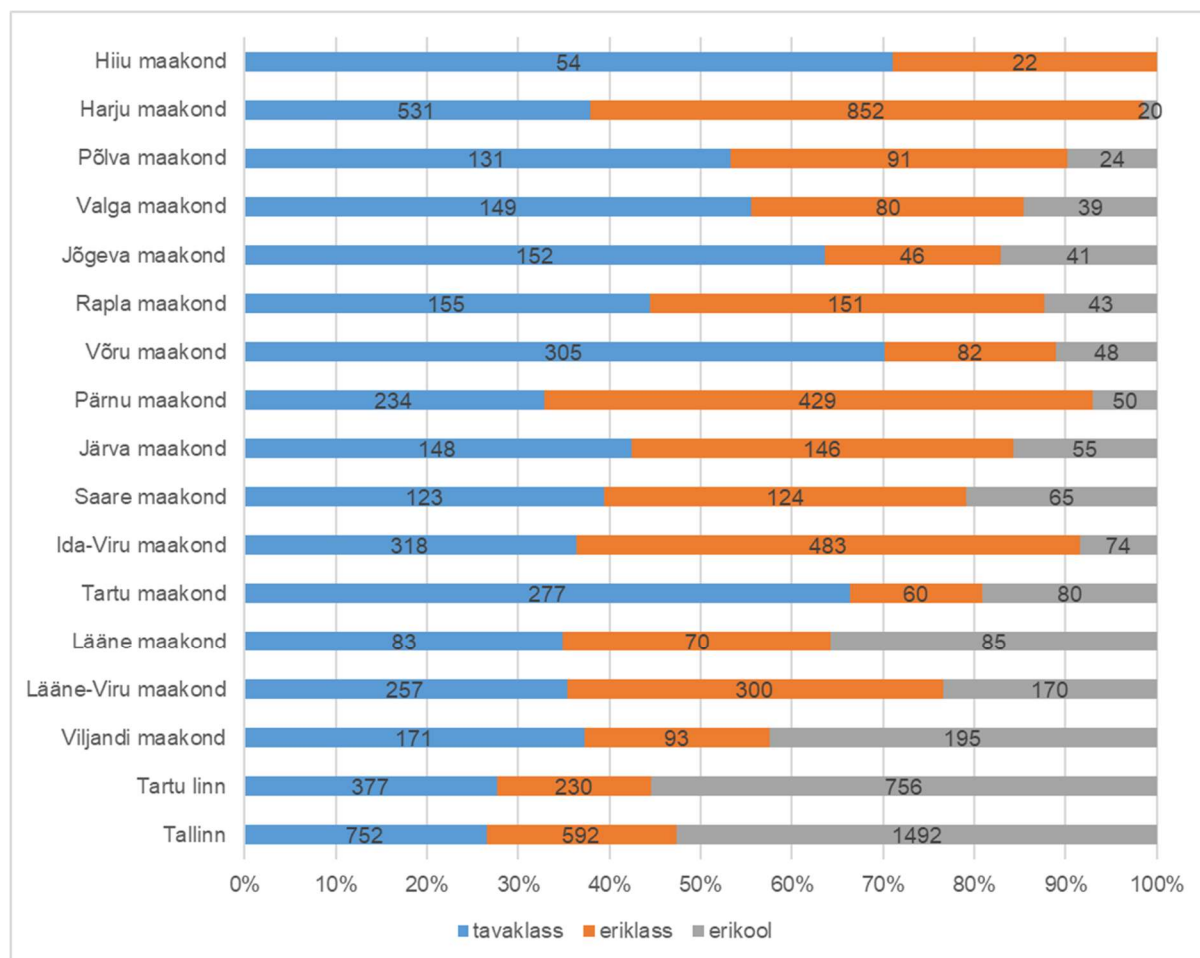


Märkused: Joonisel on märgitud vastavalt osakaal kõikidest antud õppekeelega haridusliku erivajadusega õpilastest; haridusliku erivajadusega õpilaste arv.

Allikas: EHIS

Kui vaadata piirkondade kaupa haridusliku erivajadusega õpilaste jagunemist klassi/kooli liigi kaupa (vt joonis 36), on näha, et kõige suuremad erikoolis õppijate osakaalud on Tallinna ja Tartu linnas. Kuna tegemist on suurte keskustega, võib eeldada, et nendes koolides õpib õpilasi ka teistest piirkondadest. Erikoolides õppijate osakaal on teistest suurem ka Viljandimaal ja Läänemaal. Tavakooli tavaklassides õpib rohkem õpilasi Hiiumaal, Võrumaal ja Tartumaal. Suurema tavakooli eriklassides õppivate haridusliku erivajadusega õpilaste osakaaluga (üle 50%) on Pärnumaa, Ida-Virumaa ja Harjumaa.

Joonis 36. Haridusliku erivajadusega põhikooli õpilased tavakooli tavaklassis, tavakooli eriklassis ja erikoolis piirkondade kaupa, 2022/2023 õa



Allikas: EHIS

Tugimeetmed toe vajadusega õpilastele

Toe vajadusega põhikooli õpilastele soovitatud ja rakendatud tugimeetmed on välja toodud tabelis 32. Tabelist on näha, et enimkasutatav tugimeede on õpiabirühm, aga ka eripedagoogi või logopeedi juurde suunamine ning õpe eriklassis.

Tabel 32. Tugimeetmed toe vajadusega õpilastele põhikoolis

Tugimeede	2018	2019	2020	2021	2022
Õpiabirühm	14717	13815	12961	13261	13696
Eripedagoog	7821	12028	14667	12071	13585
Logopeed	13003	13812	14629	12168	12504
Muu	1744	3989	7285	7589	9132
Õpe eriklassis	6032	8450	10530	7968	8832
Psühholoog	4285	6481	8542	6748	7956
Sotsiaalpedagoog	4137	6271	8284	6710	7702
IÕK rakendamine: üksikutes ainetes	5119	7134	7647	5509	5979
Muu sotsiaal- või tervishoiu valdkonna teenus	707	1117	2523	3041	3905
IÕK rakendamine: kõikides ainetes	2899	3649	4055	3130	3865

Täiendav eesti keel	539	561	864	1062	3434
Abiõpetaja	1606	2002	2998	2949	3430
Õpetaja abi	1530	1099	1365	1499	1613
Lihtsustatud õpe	1741	1913	2125	1539	1563
Õpe väikerühmas: rohkem kui 20% kohustuslike õppeainete mahust	921	804	948	1001	1140
Käitumise tugikava	798	1333	1736	1210	1120
Õpitulemuste vähendamine kohustuslikus õppeaines: kohustuslike ainete loend	763	1275	1591	986	1117
E2 intensiivõpe (8 – 10 t)	83	98	72	98	1092
Õpe väikerühmas: kuni 20% kohustuslike õppeainete mahust	426	725	860	784	898
Toimetulekuõpe	683	771	958	719	756
Loovteraapia	453	639	685	588	632
Tugiisiku teenus	819	1038	1047	658	533
Füsioteraapia	567	702	661	533	517
Koduõppel lapsevanema soovil	341	248	406	510	500
Karjäärinõustamisteenus	138	539	629	575	495
Individuaalne õpe: kuni 20% kohustuslike õppeainete mahust	311	331	317	323	324
Individuaalne õpe: rohkem kui 20% kohustuslike õppeainete mahust	439	472	451	316	321
Tegevusteraapia	219	328	355	359	319
Kohustuslikust õppeainest vabastamine: kohustuslike ainete loend	153	278	364	236	224
Psühhoteraapia	415	423	428	287	220
Hooldusõpe	217	208	271	198	205
Koduõpe tervislikel põhjustel	204	252	323	143	146
Mittestatsionaarne õpe	158	198	185	106	125

Märkused: EHIS-es on eristatud, kas tugimeede on soovitatud nõustamismeeskonna poolt ja koolis rakendatud; soovitatud, aga mitte rakendatud; või kooli poolt rakendatud. Tabelis on need kõik kokku arvatud. Tabelis ei ole esitatud andmeid õppeaastate 2015–2027 kohta, sest sel ajal enamikke loetletud tugimeetmetest ei märgitud.

Allikas: EHIS

Tabelis 33 on esitatud gümnaasiumis soovitatud ja rakendatud tugimeetmed. Kõige sagedamini soovitatud/rakendatud meetmed on psühholoogi ja sotsiaalpedagoogi teenused. Mõlemaid soovitati/rakendati 2022/2023 õppeaastal kaks korda rohkem kui aastal 2018. Eripedagoogi teenuse soovitamine on samal ajavahemikul kasvanud isegi kuuekordseks.

Tabel 33. Tugimeetmed toe vajadusega õpilastele gümnaasiumis

Tugimeede	2018	2019	2020	2021	2022
Psühholoog	134	183	316	235	281
Sotsiaalpedagoog	98	114	213	194	214
Muu	59	164	215	201	204
IÕK rakendamine: kõikides ainetes	73	79	130	88	168
Eripedagoog	19	34	101	63	133
IÕK rakendamine: üksikutes ainetes	174	161	235	152	112
Õpe eriklassis	56	106	183	99	110
Mittestatsionaarne õpe	15	15	48	21	101
Muu sotsiaal- või tervishoiu valdkonna teenus	54	65	103	80	92
Karjäärinõustamisteenus	-	56	78	75	70
Täiendav eesti keel	22	20	20	40	59
Käitumise tugikava	48	48	44	46	50
Õpe väikerühmas: rohkem kui 20% kohustuslike õppeainete mahust	47	42	36	44	48
Abiõpetaja	4		12	0	45
Õpiabirühm	60	19	13	19	26
Õpitulemuste vähendamine kohustuslikus õppeaines: kohustuslike ainete loend	5	26	47	14	21
Psühhoteraapia	38	26	60	6	20
Individuaalne õpe: kuni 20% kohustuslike õppeainete mahust	17	19	4		9
E2 intensiivõpe (8–10 t)				4	7
Tugiisiku teenus	4	6	8		7
Õpetaja abi	23		20	25	7
Kohustuslikust õppeainest vabastamine: kohustuslike ainete loend		9	17	4	5
Logopeed	7	8	20	7	4
Füsioteraapia	8	8	8		
Individuaalne õpe: rohkem kui 20% kohustuslike õppeainete mahust	8	11	18	8	
Koduõpe tervislikel põhjustel	13	21	39	6	
Koduõppel lapsevanema soovil	4				
Loovteraapia			19		
Tegevusteraapia					
Õpe väikerühmas: kuni 20% kohustuslike õppeainete mahust		14	5		

Märkused: EHIS-es on eristatud, kas tugimeede on soovitatud nõustamismeeskonna poolt ja koolis rakendatud; soovitatud, aga mitte rakendatud; või kooli poolt rakendatud. Tabelis on need kõik kokku arvatud. Tabelist on eemaldatud andmed, kui sagedus oli 3 või väiksem.

Allikas: EHIS

Kokkuvõttes näeme, et gümnaasiumis on EHIS-e andmedel võrreldes põhikooliga tunduvalt vähem nii haridusliku erivajadusega õpilasi kui ka laiemalt toe vajadusega õpilasi. Põhjus võib olla selles, et paljud põhikoolis toe vajadusega õpilased gümnaasiumis oma haridusteed ei jätka. Põhikoolis näeme endiselt haridusliku erivajaduse märgete õpilaste osakaalu kasvu.

Enamlevinud erivajadused on ajutine õpiraskus ning kirjutamis- või lugemisraskus. Alates 2018. aastast on toe liigi lõikes kasvanud enim just tõhustatud tuge vajavate õpilaste arv. Haridusliku erivajadusega õpilaste (ehk õpilaste, kellele rakendatakse tõhustatud tuge või erituge) hulgas on rohkem meessoost kui naissoost õpilasi. Kusjuures naissoost haridusliku erivajadusega põhikooli õpilastest õpib võrreldes meessoost õpilastega suurem osa tavaklassis, meessoost õpilaste seas on suurem osakaal neil, kes õpivad tavakooli eriklassis või erikoolis. Vene õppekeelega haridusliku erivajadusega õpilased õpivad võrreldes eesti õppekeelega õpilastega suurema tõenäosusega tavakooli eriklassis või erikoolis. Suurim erikoolides õppivate haridusliku erivajadusega põhikooli õpilaste osakaal on Tallinna ja Tartu linnas. Enimrakendatud tugimeetmed põhikoolis on õpiabirühm, eripedagoogi ja logopeedi teenus. Alates 2018. aastast on enim kasvanud just eripedagoogi teenuse vajalikkus.

6.2. Toe vajadusega õpilaste edasine haridustee ja kaasatus tööturul

Saamaks ülevaadet sellest, kuidas läheb toe vajadusega õpilastel peale põhikooli lõpetamist – kas ja kuidas jätkub haridustee, kuidas läheb tööelus või mil määral jõutakse sotsiaalhoolekandesüsteemi, seoti EHS-e andmetega andmeid teistest registritest. Täpsemalt soovisime teada saada:

- kas ja kuidas jätkub toe vajadusega (sh haridusliku erivajadusega) õpilaste haridustee võrrelduna toe vajaduseta õppijatega;
- milline on olnud erineva toe vajadusega ning erinevaid tugiteenuseid kasutanud õppurite käekäik tööturul (sh võrrelduna toe vajaduseta õppuritega), töövõime (andmeallikad: EHS seotult töötukassa töövõime hindamise ja töövõimetoetuse andmekoguga), ning sissetuleku suurus (andmeallikad: EHS seotult tulu- ja sotsiaalmaksu, kohustusliku kogumispensioni makse ja töötuskindlustusmakse deklaratsiooniga);
- milline osa haridusliku erivajadusega õpilastest jõuab sotsiaalhoolekandesüsteemi (sh võrrelduna õpilastega, kellel ei olnud põhikooli lõpuklassis hariduslikku erivajadust) (andmeallikad: EHS seotult sotsiaalteenuste ja -toetuste andmeregistriga).

Analüüsi kaasasime andmed kõigi 2015/2016–2021/2022 õppeaastatel põhikooli lõpetanud või põhikooli õpingud katkestanud isikute kohta, kellele oli lõpetamise aastal märgitud mõni hariduslik erivajadus. Välja jätsime õpilased, kellel oli haridusliku erivajadusena märgitud ainult õppekeelest erineva koduse keelega või välisriigist naasnud õpilane; andekus; koduõpe lapsevanema soovil; õppekeelest erinev kodune keel; õppimine välisriigis; uussisserändaja; välisriigist naasnud õpilane. Kui nimetatule lisaks oli märgitud mõni teine hariduslik erivajadus, jäid need õpilased valimisse. Kuna 2015/2016–2017/2018 õppeaastatel ei märgitud veel EHS-es toe liiki, ei olnud võimalik seda valiku aluseks võtta. Selleks, et võrrelda toe vajadusega õpilaste edasist käekäiku toevajaduseta õpilastega, moodustati toevajaduseta õpilastest valim, kasutades selleks sobitamistehnikat, võttes arvesse õppija sugu, vanust, õppekeelt, õppeasutust. See tähendab, et igale eelpool nimetatud erivajaduse märkega õpilasele leiti põhikooli lõpetamise/katkestamise aastal paariline, kellel ei olnud lõpetamise/katkestamise aastal märgitud ühtegi hariduslikku erivajadust. Sobitamine toimus statistikaametis.

Vajalike registriandmete sidumine toimus statistikaameti turvalisel töökohal, kus olid ette valmistatud selle uuringu jaoks vajalikud andmed. Andmetes puudusid isiku identifitseerimist võimaldavad tunnused. Analüüsi tulemustes ei näidata konfidentsiaalsuse tagamiseks sagedusi alla kolme. Andmete sidumiseks taotleti koostöös HTM-iga kooskõlastus

Tartu Ülikooli inimuuringute eetika komiteelt, Andmekaitse Inspeksioonist ja Statistikaameti konfidentsiaalsusnõukogult.

Haridusliku erivajadustega õpilaste valimis eristasime need, kellele märgitud erivajaduse liik tinglikult viitas üldisele toele (ajutine õpiraskus; kirjutamis- ja/või lugemisraskus; arvutamisraskus; käitumisprobleemid) nendest, kellele märgitud erivajaduse liik viitas tõhustatud või eritoele (spetsiifiline arvutamisraskus; spetsiifiline kirjutamis- ja/või lugemisraskus; kerge intellektipuue; kõnepuue; liikumispuue; aktiivsus- ja tähelepanuhäire; tervislikud põhjused; mõõdukas intellektipuue; raske või sügav intellektipuue; kuulmispuue; nägemispuue; liitpuue; raske, krooniline või püsiv psüühikahäire (sh autismispektrihäire); tundeelu- ja käitumishäire; söltuvushäire). Vaatasime, millises klassikomplektis nad lõpetamise aastal õppisid – tavakooli tavaklassis, tavakooli eriklassis või erikooli eriklassis. Tabelist 34 on näha, et enamus üldise toe valimi õpilastest käis tavakooli tavaklassis (92,1%), kuid 1,9% erikooli eriklassis.

Tabel 34. Üldise toe õpilaste valimi õppurid klassi liigiti

Klassi liik	n	% üldise toe valimi õppuritest
Üldise toe valimi õpilased kokku	8456	100%
Üldise toe valimi õpilased tavakooli tavaklassis	7791	92,1%
Üldise toe valimi õpilased tavakooli eriklassis	502	5,9%
Üldise toe valimi õpilased erikoolis	163	1,9%

Allikas: EHIS

Tabelis 35 on toodud erinevates klassides õppimise ülevaade tõhustatud ja eritoe valimi kohta. Nendest õppis 40% tavakooli tavaklassis, 27% tavakooli eriklassis ning 33% erikoolis.

Tabel 35. Tõhustatud ja eritoe valimi õppurid klassi liigiti

Klassi liik	n	% tõhustatud ja eritoe valimi õppuritest
Tõhustatud ja eritoe valimi õpilased kokku	8224	100%
Tõhustatud ja eritoe valimi õpilased tavakooli tavaklassis	3313	40,3%
Tõhustatud ja eritoe valimi õpilased tavakooli eriklassis	2177	26,5%
Tõhustatud ja eritoe valimi õpilased erikoolis	2734	33,2%

Allikas: EHIS

Järgnevalt vaatame nende kahe õpilasgrupi edasijõudmist pärast põhikooli ning võtame arvesse ka seda, mis liiki koolis ja klassis nad õppisid.

6.2.1. Toe vajadusega õppijate haridustee jätkumine

Käesolevas alapeatükis vaatame, kuidas jätkus toe vajadusega õpilaste valimi haridustee pärast põhikooli lõpetamist võrreldes neile sobitatud valimiga, kuhu kuulusid õpilased, kellel ei olnud põhikooli lõpuklassis EHIS-es ühtegi erivajaduse märget. Tabelis 34 on näidatud kui suur osa üldise toe õpilaste valimisse kuulunutest jõudis peale põhikooli gümnaasiumisse, võrreldes neile sobitatud valimiga. Tabelist 35 näeb sama tõhustatud ja eritoe õpilaste valimi kohta, võrrelduna neile sobitatud valimiga. Edasijõudmine on näidatud vastavalt sellele, millises klassis õpilane põhikooli lõpuklassis õppis. Näeme (vt tabel 36), et üldise toe õpilastele sobitatud valimi õpilastest jätkab oma haridusteed gümnaasiumis 64%. Üldise toe õpilased jätkasid neile sobitatud õpilastest gümnaasiumis oluliselt harvem – 40,5% juhtudest. Seejuures

jätkasid oma haridusteed gümnaasiumis pigem need üldist tuge vajanud õpilased, kes käisid tavakooli tavaklassis ja kõige vähem need, kes on õppinud erikooli eriklassis.

Tõhustatud ja eritoe õpilastele sobitatud valimist jätkas oma haridusteed gümnaasiumis 55%, samas kui tõhustatud ja eritoe õpilaste valimist jõudis gümnaasiumisse vaid 19% õpilastest. Sarnaselt üldise toe valimile jõuavad gümnaasiumisse pigem need, kes õppisid tavakooli tavaklassis ja vähem need, kes õppisid erikoolis (vt tabel 37).

Tabel 36. Üldise toe valimi õpilaste õppe jätkamine gümnaasiumis

Gümnaasiumisse jõudmine	JAH	JAH %	EI	EI %	Kokku
Üldise toe valimi õpilaste sobitusvalim	5425	64,2%	3031	35,8%	8456
Üldise toe valimi õpilased tavakooli tavaklassis	3278	42,1%	4513	57,9%	7791
Üldise toe valimi õpilased tavakooli eriklassis	129	25,7%	373	74,3%	502
Üldise toe valimi õpilased erikoolis	14	8,6%	149	91,4%	163
Üldise toe valimi õpilased kokku	3421	40,5%	5035	59,5%	8456

Allikas: EHIS

Tabel 37. Tõhustatud ja eritoe valimi õpilaste õppe jätkamine gümnaasiumis

Gümnaasiumisse jõudmine	JAH	JAH %	EI	EI %	Kokku
Tõhustatud ja eritoe valimi õpilaste sobitusvalim	4512	54,9%	3712	45,1%	8224
Tõhustatud ja eritoe valimi õpilased tavakooli tavaklassis	941	28,4%	2372	71,6%	3313
Tõhustatud ja eritoe valimi õpilased tavakooli eriklassis	349	16,0%	1828	84,0%	2177
Tõhustatud ja eritoe valimi õpilased erikoolis	282	10,3%	2452	89,7%	2734
Tõhustatud ja eritoe valimi õpilased kokku	1572	19,1%	6652	80,9%	8224

Allikas: EHIS

Tabel 38. Üldise toe valimi õpilaste õppe jätkamine kutsehariduses

Kutseharidusse jõudmine:	JAH	JAH %	EI	EI %	Kokku
Üldise toe valimi õpilaste sobitusvalim	2212	26,2%	6244	73,8%	8456
Üldise toe valimi õpilased tavakooli tavaklassis	3976	51,0%	3815	49,0%	7791
Üldise toe valimi õpilased tavakooli eriklassis	273	54,4%	229	45,6%	502
Üldise toe valimi õpilased erikoolis	68	41,7%	95	58,3%	163
Üldise toe valimi õpilased kokku	4317	51,1%	4139	48,9%	8456

Allikas: EHIS

Samamoodi analüüsisime, milline osa õpilastest moodustatud valimites jätkas oma haridusteed kutsehariduses. Tabelist 38 on näha, et üldise toe õpilastele sobitatud valimist jätkas haridusteed kutsehariduses 26%, seega vähem kui gümnaasiumis. Üldise toe valimist kokku jätkas haridusteed kutsekoolis 51%. Mõnevõrra rohkem jõuavad sinna tavakooli eriklassis õppinud, aga sarnase osakaaluna ka tavakooli tavaklassis õppinud ning erikoolis õppinud.

Tõhustatud ja eritoe õpilastele sobitatud valimist jõudis kutseharidusse 28%, tõhustatud ja eritoe valimist 53%. Kutseharidusse jõudmise osakaalud on klassi liigiti sarnased, enim jõudsid tõhustatud ja eritoe valimist kutseharidusse õpilased, kes on õppinud tavakooli

eriklassis (57%) (vt tabel 39).

Tabel 39. Tõhustatud ja eritoe valimi õpilaste õppe jätkamine kutsehariduses

Kutseharidusse jõudmine:	JAH	JAH %	EI	EI %	Kokku
Tõhustatud ja eritoe valimi õpilaste sobitusvalim	2303	28,0%	5921	72,0%	8224
Tõhustatud ja eritoe valimi õpilased tavakooli tavaklassis	1733	52,3%	1580	47,7%	3313
Tõhustatud ja eritoe valimi õpilased tavakooli eriklassis	1249	57,4%	928	42,6%	2177
Tõhustatud ja eritoe valimi õpilased erikoolis	1395	51,0%	1339	49,0%	2734
Tõhustatud ja eritoe valimi õpilased kokku	4377	53,2%	3847	46,8%	8224

Allikas: EHIS

Seega jõuavad nii üldise kui ka tõhustatud ja eritoe valimi õpilased võrreldes neile sobitatud valimitega pigem kutseharidusse kui gümnaasiumisse. Kutseharidusse jõuab mõnevõrra suuremas osakaalus neid, kes on õppinud tavakooli eriklassides, aga suhteliselt sarnases osakaalus ka nende hulgas, kes on õppinud tavakooli tavaklassis või erikoolis. Küll aga ei ole läbi viidud analüüsis arvesse võetud kutseõppe liike ja seega on võimalik, et on erisusi selles, millisesse kutseõppesse erinevad õppijad jõuavad. Gümnaasiumisse jõuavad toe vajadusega õpilastest peamiselt üldise toe õppijad, kes on õppinud tavakooli tavaklassis.

Lisaks analüüsisime, kui suur osa moodustatud valimi õpilastest jõuab edasisel haridusteel kõrgharidusse. Tulemused on esitatud tabelites 40 ja 41 vastavalt üldise toe ning tõhustatud ja eritoe õpilaste kohta.

Tabel 40. Üldise toe valimi õpilaste õppe jätkamine kõrghariduses

Kõrgharidusse jõudmine:	JAH	JAH %	EI	EI %	Kokku
Üldise toe valimi õpilaste sobitusvalim	1833	21,7%	6623	78,3%	8456
Üldise toe valimi õpilased tavakooli tavaklassis	752	9,7%	7039	90,3%	7791
Üldise toe valimi õpilased tavakooli eriklassis	6	1,2%	496	98,8%	502
Üldise toe valimi õpilased erikoolis	0	0%	163	100%	163
Üldise toe valimi õpilased kokku	758	9,0%	7698	91,0%	8456

Allikas: EHIS

Tulemustest on näha, et vaadeldaval ajaperioodil on kõrgharidusse jõudnud üldise toe õpilastele sobitatud valimist 22%, üldise toe õpilastest aga oluliselt vähem – 9%. Peamiselt jõudsid kõrgharidusse tavakooli tavaklassis õppinud õpilased (9,7% tavakooli tavaklassis õppinud üldise toe õpilastest). Vaid kuus inimest tavakooli eriklassist jõudis vaadeldud perioodil kõrgkooli ning erikoolis õppinud üldise toe õpilastest ei jõudnud sinna mitte ükski.

Tõhustatud ja eritoe õpilaste valimist jõudis kõrgharidusse vähem õppijad kui neile sobitatud valimist – 2,6% valimist (vt tabel 41), võrdluseks 14,8% neile sobitatud valimist. Kõrgkooli jõuavad eelkõige need, kes on õppinud tavakooli tavaklassis (4,6% tavakoolis õppinud tõhustatud ja eritoe õpilastest).

Tabel 41. Tõhustatud ja eritoe valimi õpilaste õppe jätkamine kõrghariduses

Kõrgharidusse jõudmine:	JAH	JAH %	EI	EI %	Kokku
Tõhustatud ja eritoe valimi õpilaste sobitusvalim	1219	14,8%	7005	85,2%	8224
Tõhustatud ja eritoe valimi õpilased tavakooli tavaklassis	153	4,6%	3160	95,4%	3313
Tõhustatud ja eritoe valimi õpilased tavakooli eriklassis	26	1,2%	2151	98,8%	2177
Tõhustatud ja eritoe valimi õpilased erikoolis	31	1,1%	2703	98,9%	2734
Tõhustatud ja eritoe valimi õpilased kokku	210	2,6%	8014	97,4%	8224

Allikas: EHIS

Kõrgkooli jõudmise tulemustest paistab ootamatuna silma ja edasist uurimist vajaks õppijate grupp, kuhu kuuluvad üldise toe vajadusega õpilased erikoolis. Nendest paljud ei jätku haridusteed gümnaasiumis ja mitte keegi ei jõua kõrgkooli. On võimalik, et EHIS-es on mõni erivajadus nendele õpilastele jäänud märkimata, mistõttu lugesime nad üldise toe õpilasteks.

Vaatasime eraldi edasijõudmist gümnaasiumisse vastavalt soovitatud ja rakendatud tugimeetmele. Selleks vaatasime andmeid õppeaastatest 2018/2019–2022/2023, kuna enne seda märgiti EHIS-es erinevaid tugimeetmeid tunduvalt vähem. Eristatud on, kas tugimeetme rakendamise on märkinud kool (Kool) või on seda soovitanud nõustamismeeskond. Viimase puhul on eristatud, kas nõustamismeeskonna soovitatud tugimeetme puhul on koolis märgitud ka selle rakendamine (Mõlemad) või mitte (Nõustamismeeskond).

Paljude tugimeetmete puhul on näha, et vähim jõuavad edasi õppima need, kellele on tugimeetme rakendamise soovitus andnud nõustamismeeskond ja koolis on märgitud ka rakendamine, võrreldes nendega, kellel puhul rakendamist ei ole märgitud, või kelle puhul on tugimeetme määratud kooli poolt. See võib peegeldada seda, et tugimeetme on osadel juhtudel jäänud rakendamata, sest kohapeal ei hinnata erivajadust nii suureks. Küll aga, on näha karjäärinõustamisteenuse puhul, et enim jõuavad gümnaasiumisse need õpilased, kellele on nõustamismeeskond teenust soovitanud ja kool on märkinud ka selle rakendamise. Sama on näha individuaalse õppe puhul (kuni 20% ainetest) (vt tabel 42).

Tabel 42. Gümnaasiumisse jõudvate õpilaste osakaal (%) vastavalt soovitatud ja rakendatud tugimeetmetele

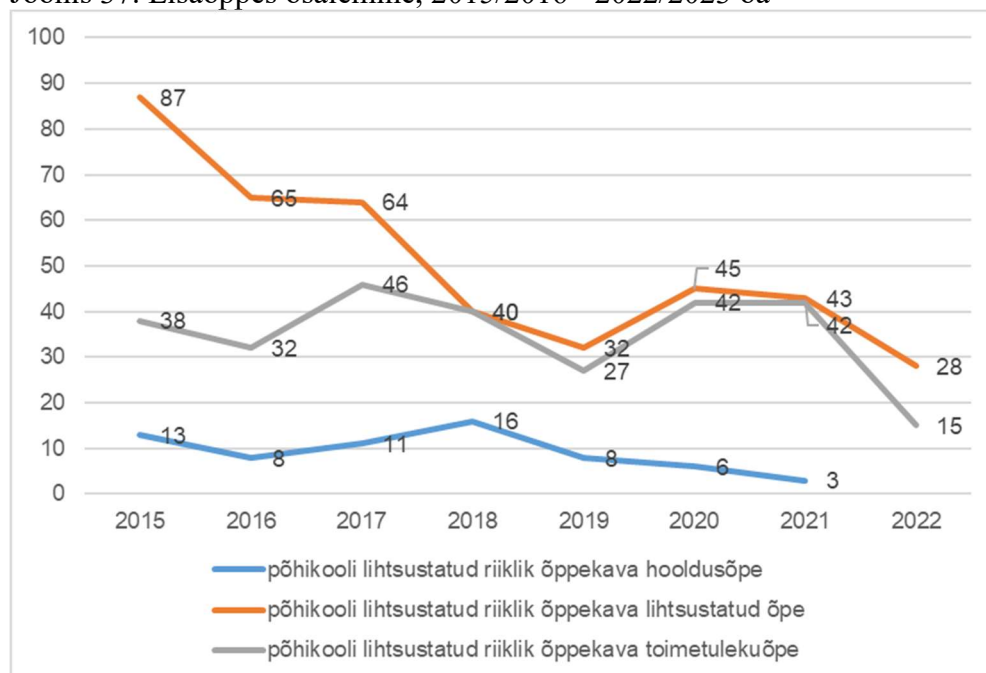
Teenus	Kool	Nõustamis- meeskond	Mõlemad
Eripedagoog	5,6	7,1	1,7
Logopeed	2,2	1,7	0,4
Sotsiaalpedagoog	11,8	12,6	4,2
Psühholoog	15,0	11,6	4,8
Õpiabirühm	6,8	16,1	0,0
Õpe eriklassis	6,4	7,5	3,1
Mittestatsionaarne õpe	57,6	43,5	12,7
IÕK rakendamine kõikides ainetes	9,0	22,4	6,1
IÕK rakendamine üksikutes ainetes	14,3	11,7	7,6
Lihtsustatud õpe	0,0	0,0	0,0
Individuaalne õpe kuni 20%	7,8	13,3	26,7
Individuaalne õpe rohkem kui 20%	6,1	22,9	0,0
Kohustuslikust õppeainest vabastamine	9,8	37,5	4,7
Õpitulemuste vähendamine kohustuslikus õppeaines	11,0	14,7	3,4
Õpe väikerühmas kuni 20% kohustuslike õppeainete mahust	7,6	17,4	0,0
Õpe väikerühmas rohkem kui 20% kohustuslike õppeainete mahust	11,3	0,0	0,0
Käitumise tugikava	18,8	4,1	2,0
Koduõpe tervislikel põhjustel	16,2	36,6	9,7
Muu	22,4	4,2	4,3
Abiõpetaja	4,1	1,7	0,0
Füsioteraapia	3,1	3,3	4,4
Psühhoteraapia	35,4	19,4	0,0
Tegevusteraapia	0,0	2,0	0,0
Loovteraapia	2,6	6,8	0,0
Tugiisiku teenus	6,8	2,8	0,0
Muu sotsiaal- või tervishoiuvaldkonna teenus	15,7	3,8	6,0
Karjäärinõustamisteenus	21,7	15,1	23,0

Märkused: Eristatud on, kas tugimeetme rakendamise on määranud kool (Kool) või on selle määranud nõustamismeeskond. Viimase puhul on eristatud, kas nõustamismeeskonna soovitatud tugimeetme puhul, on koolis märgitud ka selle rakendamine (Mõlemad) või mitte (Nõustamismeeskond).

Allikas: EHIS

Veel vaatasime kui paljud õpilased osalevad lisaõppes ning kuidas see ennustab haridusteel edasi jõudmist. Õppeaastatel 2015/2016–2022/2023 osales lisaõppes 759 inimest. Joonisel 37 on esitatud lisaõppes osalemise arvud õppekavade kaupa.

Joonis 37. Lisaõppes osalemine, 2015/2016 - 2022/2023 õa



Allikas: EHIS

Siit on näha, et vaadeldud aastate jooksul on lisaõppes osalemise määr pigem langenud, eriti lihtsustatud õppel olevate õpilaste puhul. Õppeaastal 2022/2023 oli lisaõppes seitse inimest, kes õppisid põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava alusel. Tabelist 43 näeme, et enamus lisaõppel olevatest õpilastest õppis erikoolis.

Tabel 43. Lisaõppes õppivad õpilased, 2015/2016–2022/2023 õa

Valim	Õpilaste arv	Osakaal
Lisaõppes kokku	759	100%
neist erikoolis:	688	90,6%
tavakooli eriklassis:	62	8,2%
tavakooli tavaklassis:	9	1,2%

Allikas: EHIS

Lisaõppes osalenud õpilastest kutseharidusse jõudis 323 inimest (42,6%). Vaatasime võrdlusena ka, kui palju jõudis kutseharidusse lihtsustatud õppekaval õppivaid õpilasi, kes ei osalenud lisaõppes, nende arv ja jaotus on esitatud tabelis 44, kutseõppesse jõudmine tabelis 45.

Tabel 44. Põhikooli lihtsustatud riikliku õppekava alusel õppivad õpilased, kes ei osalenud lisaõppes, 2015/2016–2022/2023 õa

Valim	Õpilaste arv	Osakaal
Lisaõppe võrdlusgrupp (9. klass ja pikendatud õpe) inimesi kokku:	2083	100,0%
neist erikoolis:	880	42,2%
tavakooli eriklassis:	779	37,4%
tavakooli tavaklassis:	424	20,4%

Allikas: EHIS

Tabel 45. Lisaõppes mitte osalenud PLRÕK alusel õppivate õpilaste jõudmine kutseharidusse, 2015/2016–2022/2023 õa

Valim	Õpilaste arv	Osakaal kogu võrdlusgrupist
Lisaõppe võrdlusgrupist kutseharidusse jõudnud inimesi kokku:	1058	50,8%
neist erikoolist:	459	52,2%
tavakooli eriklassist:	295	37,9%
tavakooli tavaklassist:	304	71,7%

Allikas: EHIS

Kuna enamus lisaõppes õppivaid õpilasi õpib erikoolis, vaatame erikoolis õppinud õpilasi teistest eraldi (vt tabel 46).

Tabel 46. Erikoolis õppinud õpilaste jõudmine kutseharidusse, lisaõppes osalenud võrrelduna võrdlusgrupiga (PLRÕK alusel õppivad, kes ei osalenud lisaõppes)

Valim	Õpilaste arv	Osakaal
Lisaõppes, erikoolis õppinud:	688	
..neist kutseharidusse jõudis:	313	45,5%
...neist kutsekeskharidusse jõudis:	72	10,5%
Võrdlusgrupp, erikoolis käinud:	880	
...neist kutseharidusse jõudis:	459	52,2%
...neist kutsekeskharidusse jõudis:	196	22,3%

Allikas: EHIS

Seega ilmneb, et lisaõppesst jõuvad õpilased kutseharidusse ja kutsekeskharidusse vähemal määral kui teised PLRÕK alusel õppinud õpilased.

6.2.2. Toe vajadusega õppijate käekäik tööturul

Töövõime

Selleks, et uurida, milline on täiendava toe vajadusega õppijate käekäik tööturul võrrelduna neile sobitatud valimiga, vaatame kõigepealt, kui suurel osal valimist on märgitud osaline või puuduv töövõime. Tabel 47 iseloomustab üldise toe õpilaste valimi töövõimet võrrelduna neile sobitatud valimiga. Näeme, et üldise toe vajadusega õpilaste valimist on osalise töövõimega 7,5% ja puuduva töövõimega 3,2%. Neile sobitatud valimis on need osakaalud väiksemad, vastavalt 4,2% ja 0,8%. Seega saame öelda, et juba ainuüksi üldine tugi on seotud mõnevõrra sagedamini töövõime vähenemisega.

Tabel 47. Üldise toe õpilaste valimisse kuuluvate õpilaste töövõime

Töötukassa töövõime andmed	n	%
Üldise toe valimi õpilased: osaline töövõime	636	7,5%
Üldise toe valimi õpilastele sobitatud valim: osaline töövõime	355	4,2%
Üldise toe valimi õpilased: puuduv töövõime	269	3,2%
Üldise toe valimi õpilastele sobitatud valim: puuduv töövõime	71	0,8%

Allikad: Töötukassa töövõime hindamise ja töövõimetoetuse andmekogu, EHIS

Tabelist 48 on näha, et tõhustatud ja eritoe vajadusega õpilaste valimis on osalise töövõimega 20,3% ja puuduva töövõimega 22,3% õpilastest. Sobitatud valimis on osakaalud väiksemad, vastavalt 4,9% ja 1,6%. Seega tõhustatud ja eritoe vajadus on üldtoest veelgi sagedamini seotud töövõime vähenemisega.

Tabel 48. Tõhustatud ja eritoe õpilaste valimisse kuuluvate õpilaste töövõime

Töötukassa töövõime andmed	n	%
Tõhustatud ja eritoe valimi õppurid: osaline töövõime	1673	20,3%
Tõhustatud ja eritoe valimi õppuritele sobitatud valim: osaline töövõime	401	4,9%
Tõhustatud ja eritoe valimi õppurid: puuduv töövõime	1835	22,3%
Tõhustatud ja eritoe valimi õppuritele sobitatud valim: puuduv töövõime	133	1,6%

Allikad: Töötukassa Töövõime hindamise ja töövõimetoetuse andmekogu, EHIS

Sissetulek

Järgnevalt võrdleme toe vajadusega ning neile sobitatud valimi õpilaste sissetulekuid pärast põhihariduse lõpetamist või katkestamist ehk põhiharidusest lahkumist. Info sissetulekutest pärineb tulu- ja sotsiaalmaksu, kohustusliku kogumispensioni ja töötuskindlustusmaks deklaratsioonist. Analüüsiks on arvutatud keskmine kuu sissetulek ühes aastas, arvestades aastas töötatud kuude arvu (kuude arv, mil sissetulek ei olnud 0). Kuna mitmed invidiidid jätkasid haridusteed, on arusaadav, et nende tööturul osalemine on väike või puuduv ja seetõttu on ka sissetulekute keskmised summad üsna madalad, kuid samadel tingimustel sobitatud rühmadega sellegipoolest võrreldavad. Analüüsis on arvesse võetud invidiidid, kellel olid positiivsed sissetulekud (st konkreetse aasta väljamaksete summa ei olnud 0 või negatiivne). Sissetulekud on arvutatud eraldi aastate kohta vastavalt sellele, kui pikk aeg on möödunud põhihariduse lõpetamisest või katkestamisest. Tulemused on esitatud õppimise staatuse kaupa, sest on ootuspärane, et need, kes õpivad peale põhikooli edasi, ei osale või osalevad tööturul vähem. Õppimise staatused on: 1) ei ole peale põhikooli lõpetamist või katkestamist jätkanud haridusteed gümnaasiumis või kutsekoolis; 2) on peale põhikooli lõpetamist jätkanud oma õpinguid gümnaasiumis või kutsekoolis, aga antud analüüsis vaadeldava perioodi jooksul, ei ole õpinguid lõpetanud; 3) on peale põhikooli lõpetamist jätkanud õpinguid gümnaasiumis või kutsekoolis ning antud analüüsis vaadeldava perioodi jooksul õpingud seal ka lõpetanud. Tabelis 49 on esitatud tulemused üldise toe õpilaste valimi kohta võrrelduna neile sobitatud valimiga.

Tabel 49. Üldise toe õpilaste valimi keskmised brutosissetulekud pärast põhikooli lõpetamist või katkestamist, arvestades, kas nad jätkasid õppimist gümnaasiumis või kutsekoolis

Ei õppinud pärast põhikoolist lahkumist edasi									
Aastaid pärast põhikoolist lahkumist	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Üldise toe valimi õpilaste sobitus-valim (kuu sissetulek eurodes)	263 €	230 €	542 €	720 €	731 €	829 €	717 €	712 €	807 €
n	723	566	187	158	137	113	77	44	25
Üldise toe valimi õpilased tavakooli tavaklassis (kuu sissetulek eurodes)	259 €	277 €	571 €	666 €	629 €	804 €	764 €	719 €	748 €
n	570	458	205	158	145	105	84	52	19
Üldise toe valimi õpilased tavakooli eriklassis (kuu sissetulek eurodes)	354 €	421 €	472 €	701 €	551 €	563 €	606 €	708 €	667 €
n	78	77	75	79	76	74	55	35	19

Üldise toe valimi õpilased erikoolis (kuu sissetulek eurodes)	196 €	206 €	303 €	327 €	399 €	363 €	408 €		
n	28	31	31	24	22	15	11		
Üldise toe valimi õpilased kokku (kuu sissetulek eurodes)	267 €	292 €	521 €	645 €	584 €	678 €	680 €	695 €	735 €
n	676	566	311	261	243	194	150	94	41
Õppisid peale põhikoolist lahkumist edasi gümnaasiumis või kutsekoolis, aga ei ole (veel) lõpetanud									
Aastaid peale põhikoolist lahkumist	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Üldise toe valimi õpilaste sobitus-valim (kuu sissetulek eurodes)	251 €	318 €	360 €	393 €	495 €	551 €	621 €	705 €	754 €
n	2059	2918	3593	3365	3076	2684	2283	1423	657
Üldise toe valimi õpilased tavakooli tavaklassis (kuu sissetulek eurodes)	291 €	339 €	371 €	443 €	531 €	612 €	641 €	688 €	687 €
n	1393	2289	2848	2750	2400	1988	1680	1074	469
Üldise toe valimi õpilased tavakooli eriklassis (kuu sissetulek eurodes)	204 €	327 €	411 €	493 €	513 €	600 €	618 €	706 €	617 €
n	98	153	168	167	151	135	123	83	38
Üldise toe valimi õpilased erikoolis (kuu sissetulek eurodes)	455 €	302 €	308 €	440 €	545 €	481 €	494 €		
n	18	20	23	18	17	18	12		
Üldise toe valimi õpilased kokku (kuu sissetulek eurodes)	288 €	338 €	373 €	446 €	530 €	610 €	639 €	689 €	681 €
n	1509	2462	3039	2935	2568	2141	1815	1163	511
Peale põhikoolist lahkumist õppisid edasi gümnaasiumis või kutsekoolis ja on selle lõpetanud									
Aastaid peale põhikoolist lahkumist	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Üldise toe valimi õpilaste sobitus-valim (kuu sissetulek eurodes)	264 €	346 €	458 €	545 €	699 €	803 €	855 €	848 €	774 €
n	220	345	472	571	641	674	603	385	187
Üldise toe valimi õpilased tavakooli tavaklassis (kuu sissetulek eurodes)	261 €	350 €	467 €	564 €	688 €	746 €	805 €	803 €	790 €
n	364	614	848	1049	1163	1239	1061	721	345
Üldise toe valimi õpilased tavakooli eriklassis (kuu sissetulek eurodes)	181 €	236 €	382 €	475 €	562 €	652 €	682 €	867 €	817 €
n	30	47	64	74	72	74	58	39	19
Üldise toe valimi õpilased erikoolis (kuu sissetulek eurodes)		155 €	201 €	239 €	345 €	370 €	407 €		
n		16	16	20	20	23	16		
Üldise toe valimi õpilased kokku (kuu sissetulek eurodes)	253 €	337 €	456 €	553 €	676 €	735 €	793 €	802 €	786 €
n	403	677	928	1143	1255	1336	1135	767	367

Märkused: Tulemusi ei ole esitatud, kui antud grupis on inimesi alla 10

Allikad: Tulu- ja sotsiaalmaksu, kohustusliku kogumispensioni ja töötuskindlustusmakse deklaratsioon, EHIS

Tabelis 50 on esitatud tulemused tõhustatud ja eritoe õpilaste valimi kohta võrrelduna neile sobitatud valimiga.

Tabel 50. Tõhustatud ja eritoe toe õpilaste valimi keskmised brutosissetulekud peale põhikooli lõpetamist või katkestamist arvestades, kas jätkasid õppimist gümnaasiumis või kutsekoolis

Ei õppinud peale põhikoolist lahkumist edasi									
Aastaid peale põhikoolist lahkumist	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tõhustatud ja eritoe valimi õpilaste sobitusvalim (sissetulek kuus eurodes)	331 €	321 €	572 €	664 €	659 €	681 €	761 €	741 €	882 €
n	971	840	406	346	280	209	130	103	55
Tõhustatud ja eritoe valimi õpilased tavakooli tavaklassis (sissetulek kuus)	309 €	347 €	538 €	531 €	619 €	644 €	536 €	478 €	539 €
n	375	365	225	166	119	78	56	29	11
Tõhustatud ja eritoe valimi õpilased tavakooli eriklassis (sissetulek kuus)	210 €	263 €	408 €	429 €	444 €	536 €	519 €	584 €	738 €
n	211	207	118	94	76	53	37	27	12
Tõhustatud ja eritoe valimi õpilased erikoolis (sissetulek kuus eurodes)	217 €	270 €	346 €	337 €	358 €	382 €	394 €	333 €	302 €
n	318	388	348	314	267	212	158	103	48
Tõhustatud ja eritoe valimi õpilased kokku (sissetulek kuus eurodes)	254 €	298 €	419 €	408 €	439 €	465 €	444 €	402 €	413 €
N	904	960	691	574	462	343	251	159	71
Õppisid peale põhikoolist lahkumist edasi gümnaasiumis või kutsekoolis, aga ei ole (veel) lõpetanud									
Aastaid peale põhikoolist lahkumist	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tõhustatud ja eritoe valimi õpilaste sobitusvalim (sissetulek kuus eurodes)	266 €	334 €	360 €	410 €	501 €	566 €	637 €	708 €	785 €
n	1852	2677	3213	2879	2406	1948	1524	951	440
Tõhustatud ja eritoe valimi õpilased tavakooli tavaklassis (sissetulek kuus)	265 €	312 €	379 €	423 €	509 €	583 €	611 €	653 €	720 €
n	514	845	997	907	740	534	410	242	101
Tõhustatud ja eritoe valimi õpilased tavakooli eriklassis (sissetulek kuus)	251 €	325 €	367 €	454 €	555 €	571 €	592 €	633 €	709 €
n	293	475	582	460	385	261	198	119	52
Tõhustatud ja eritoe valimi õpilased erikoolis (sissetulek kuus eurodes)	212 €	305 €	353 €	414 €	458 €	460 €	493 €	542 €	576 €
n	220	410	536	504	395	285	212	130	61
Tõhustatud ja eritoe valimi õpilased kokku (sissetulek kuus eurodes)	250 €	314 €	369 €	428 €	508 €	548 €	576 €	619 €	676 €
n	1027	1730	2115	1871	1520	1080	820	491	214
Peale põhikoolist lahkumist õppisid edasi gümnaasiumis või kutsekoolis ja on selle lõpetanud									
Aastaid peale põhikoolist lahkumist	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tõhustatud ja eritoe valimi õpilaste sobitusvalim (sissetulek kuus eurodes)	290 €	356 €	454 €	585 €	730 €	748 €	814 €	831 €	760 €
n	197	303	423	509	558	572	479	333	168
Tõhustatud ja eritoe valimi õpilased tavakooli tavaklassis (sissetulek kuus)	267 €	338 €	456 €	513 €	600 €	693 €	783 €	763 €	758 €
n	117	223	324	400	439	437	350	226	107
Tõhustatud ja eritoe valimi õpilased tavakooli eriklassis (sissetulek kuus)	237 €	345 €	403 €	512 €	572 €	654 €	696 €	651 €	615 €
n	96	187	249	297	317	305	255	178	93
Tõhustatud ja eritoe valimi õpilased erikoolis (sissetulek kuus eurodes)	278 €	306 €	383 €	442 €	526 €	590 €	616 €	595 €	610 €
n	138	224	330	425	441	411	336	233	106
Tõhustatud ja eritoe valimi õpilased kokku (sissetulek kuus eurodes)	263 €	329 €	415 €	486 €	565 €	646 €	700 €	670 €	663 €
n	351	634	903	1122	1197	1153	941	637	306

Allikad: Tulu- ja sotsiaalmaksu, kohustusliku kogumispensioni ja töötuskindlustusmakse deklaratsioon, EHIS

Üldise toe valimi puhul saavad mitte edasiõppijatest väiksemat sissetulekut need, kes õppisid tavakooli eriklassis ja erikoolis võrrelduna tavaklassis õppinute ning neile sobitatud valimiga. Edasiõppijate osas silmatorkavaid erinevusi ei ole. Tõhustatud ja eritoe õpilaste hulgas, kes ei õppinud pärast põhikoolist lahkumist edasi, on madalamad sissetulekud nendel, kes õppisid erikoolis. Edasiõppijate, aga mitte lõpetanute hulgas tekib erinevus eelkõige nende hulgas, kellel on põhikoolist lahkumisest rohkem aega möödas. Edasiõppijate hulgas tekib märgatavam sissetulekute erinevus sobitusvalimis ning tõhustatud ja eritoe valimis 4. ja 5. aastal pärast põhikooli lõpetamist.

Kokkuvõttes võib toe vajadusega õpilaste käekäigu kohta tööturul öelda, et nende sissetulek on üldiselt mõnevõrra väiksem kui tuge mittevajanud õppijatel ja pole selgeid erisusi tulenevalt sellest, kas toe vajadusega õppijad on õppinud tavakooli tavaklassis, tavakooli eriklassis. Mõnevõrra väiksemaks jäävad erikoolis õppinute sissetulekud.

6.2.3. Toe vajadusega õppijate jõudmine sotsiaalhoolekande süsteemi

Sotsiaalhoolekande süsteemi jõudmise indikaatoriks siinses uuringus on valitud fakt, kas indiviid on vaadeldaval perioodil saanud toimetulekutoetust. Toimetulekutoetuse suurust ei ole arvestatud. Üldise toe õppurite valimi võrdlus nendele sobitatud valimiga on toodud tabelis 44, kus on näha suurim osakaal toimetulekutoetuse saajaid nende üldise toe õppijate hulgas, kes käisid tavakooli eriklassis (30%).

Tabel 51. Üldise toe õppurite jõudmine sotsiaalhoolekandesüsteemi (toimetulekutoetuse saamine)

STAR toimetulekutoetuse saamine:	JAH	JAH %	EI	EI %	Kokku
Üldise toe valimi õppurite sobitusvalim	672	7,9%	7784	92,1%	8456
Üldise toe valimi õppurid tavakooli tavaklassis	927	11,9%	6864	88,1%	7791
Üldise toe valimi õppurid tavakooli eriklassis	152	30,3%	350	69,7%	502
Üldise toe valimi õppurid erikoolis	37	22,7%	126	77,3%	163
Üldise toe valimi õppurid kokku	1116	13,2%	7340	86,8%	8456

Allikad: STAR ja EHIS

Tõhustatud ja eritoe õppurite toimetulekutoetuse saamine on võrrelduna neile sobitatud valimiga on näidatud tabelis 45. Tabelist on näha, et tõhustatud ja eritoe õppurite valimis on suurem osakaal toimetulekutoetuse saajatel kui neile sobitatud valimis, kuid suurt erinevust ei ilmne olenevalt sellest, millist liiki klassis õpiti. Mõnevõrra suurem toimetulekutoetuse saajate osakaal on erikoolis õppinute hulgas (18,4%).

Tabel 52. Tõhustatud ja eritoe õppurite jõudmine sotsiaalhoolekandesüsteemi (toimetulekutoetuse saamine)

STAR toimetulekutoetuse saamine:	JAH	JAH %	EI	EI %	Kokku
Tõhustatud ja eritoe valimi õppurite sobitusvalim	784	9,5%	7440	90,5%	8224
Tõhustatud ja eritoe valimi õppurid tavakooli tavaklassis	561	16,9%	2752	83,1%	3313
Tõhustatud ja eritoe valimi õppurid tavakooli eriklassis	344	15,8%	1833	84,2%	2177
Tõhustatud ja eritoe valimi õppurid erikoolis	502	18,4%	2232	81,6%	2734
Tõhustatud ja eritoe valimi õppurid kokku	1407	17,1%	6817	82,9%	8224

Allikad: STAR ja EHIS

Antud lähenemise piiranguks on, et see ei vaata eraldi hoolekandeteenusel olevaid inimesi, kes ei saa toimetulekutoetust. Käesoleva ülevaate põhjal võib siiski öelda, et sotsiaalhoolekandesüsteemi jõuavad tuge vajavad õppurid sagedamini kui tuge mittevajavad õppurid. Samas ilmnes üllatavalt, et tõhustatud ja erituge vajavad õppurid jõuavad keskmiselt isegi veidi väiksemas osakaalus sotsiaalhoolekandesüsteemi kui üldise toega õppurid. Eriti kriitiline ja edasi uurimist vääriv on küsimus, miks jõutakse üldise toe korral tavakooli eriklassist ja erikoolist väga sageli toimetulekutoetuse vajaduseni.

6.3. Kasava hariduse rakendumine Eestis – empiiriline uuring osapoolte arvamustest ja hoiakutest

6.3.1. Uuringu meetodika

6.3.1.1. Uuringusse kaasatud sihtrühmad

Uuringu “Kasava hariduskorralduse tõhusus üldhariduses 2023” empiiriline osa koosnes neljast etapist: andmekogumise instrumentide koostamine, andmekogumise läbiviimine, saadud andmete analüüs ning tulemuste esitamine. Empiirilise uuringu käigus koguti andmeid nii küsitluse (kvantitatiivne uuring, mis sisaldas ka avatud vastustega küsimusi) kui intervjuudega (kvalitatiivne uuring).

Küsitlusele vastas kokku 4114 inimest (kui arvestada neid, kes täitsid vähemalt esimese sisulise osa küsimustikust) ja intervjuudes osales kokku 119 inimest. Täpsemad sihtrühmad koos vastanute valimi suurustega esitatud tabelis 46. Küsitluse vastajate osas on välja toodud need, kes vastasid vähemalt esimese sisulise küsimuste ploki (peale sissejuhatavaid küsimusi) ja need, kes täitsid kogu küsimustiku lõpuni. Vastajad, kes ei vastanud ühelegi küsimusele või katkestasid küsimustikule vastamise enne esimese sisulise teemaploki lõppu, ei ole tabelis kirjeldatud valimi hulka arvatud.

Tabel 53. Uuritavad sihtrühmad ja andmekogumine

Sihtrühm valimis	Lasteaed		Üldhariduskool	
	Küsimustik *	Intervjuu***	Küsimustik *	Intervjuu ***
Haridusasutuse juht	179 (128)	5	226(148)	5
Õpetaja	486 (287)	5	1015(595)	16
Abiõpetaja	-	-	53(25)	12
Õpetaja abi/assistent	128(71)	2	-	-
Tugiisik	-	-	-	5
Tugispetsialist	88(59)	4	252(142)	8
Haridusasutuseväline tugispetsialist	4(3)	-	18(6)	-
HEVKO	150(93)**	-	41(29) + 161(89)**	4
Haridusasutuse pidaja (nii kooli kui lasteaia tasandil)	-		85(39)	10
Rajaleidja spetsialist (nii kooli kui lasteaia tasandil)	-	-	37(30)	6
Lapsevanemad	676(378)	2	826(504)	10****
Õpilased	-	-	-	15
Valdkonnaga seotud õppejõud	-	-	-	10

* küsimustiku puhul on esitatud vastajate puhul kaks arvu: vastajad, kes vastasid vähemalt esimesele sisuplokile (vastajad, kes vastasid küsimustiku lõpuni)

** töötajad, kes täidavad HEVKO ülesandeid enda põhitööle lisaks, st need isikud kajastuvad ka oma põhi ameti juures

*** intervjuueeritud inimeste arv

**** intervjuueeritustest neljal oli samaaegselt ka lasteaia käiv(ad) laps(ed)

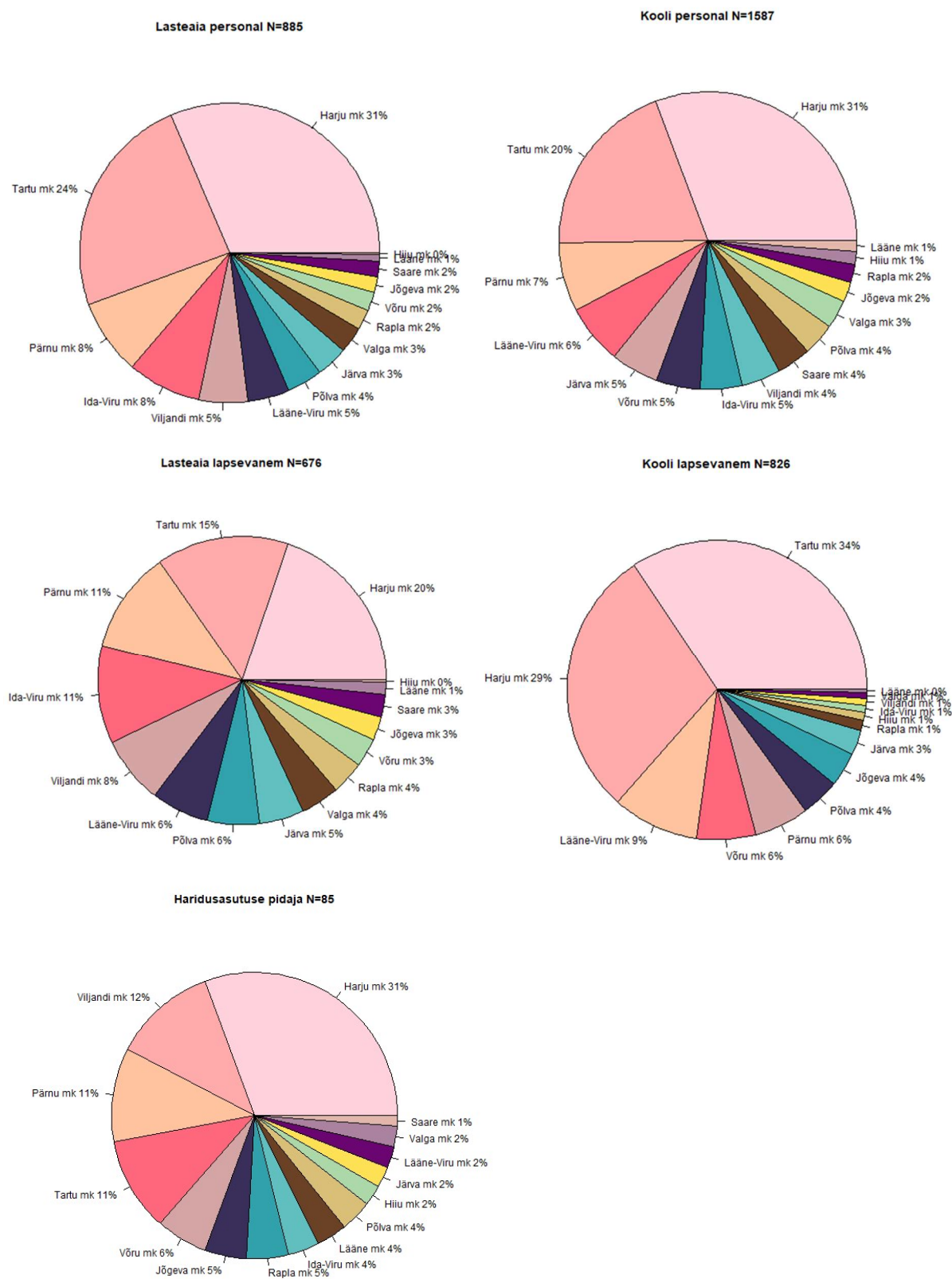
Järgnevalt kirjeldame valimini jõudmist ja andmekogumisel kasutatud põhimõtteid.

6.3.1.2. Kvantitatiivne uuring

Valim

Vastajate jaotused maakonniti on esitatud joonisel 38 suuremate sihtgruppide kaupa.

Joonis 38. Vastajate jaotused maakonniti (arvestatud on vastajad, kes vastasid küsimustikus vähemalt esimese sisuploki)



Järgnevalt on eraldi esitatud vastanute arvud kooli- ja lasteaiapersonali hulgas olevate sihtrühmade kaupa (vastavalt tabel 54 ja tabel 55).

Tabel 54. Vastajate hulk koolipersonali sihtrühmade lõikes (eristatud on vastajad, kes vastasid vähemalt esimese küsimustiku sisuploki ja need, kes vastasid küsimustiku lõpuni)

Sihtrühm	Tavakool	Tavakool lõpuni	Erikool	Erikool lõpuni
Abiõpetaja	50	24	3	1
Aineõpetaja	658	383	38	17
Eripedagoog	72	41	10	6
HEV koordinaator	37	26	4	3
Klassiõpetaja	291	179	28	16
Koolijuht (direktor, õppealajuhataja, õppejuht, arendusjuht vmt)	203	133	23	15
Logopeed	35	23	6	5
Psühholoog	33	18	3	3
Sotsiaalpedagoog	88	44	5	2

Tabel 55. Vastajate hulk lasteaiapersonali sihtrühmade lõikes (eristatud on vastajad, kes vastasid vähemalt esimese küsimustiku sisuploki ja need, kes vastasid küsimustiku lõpuni)

Sihtrühm	Vähemalt esimene sisuplokk täidetud	Lõpuni täidetud
Eripedagoog	33	25
Lasteaiaväline tugispetsialist (st mitte lasteasutuse töötaja)	4	3
Lasteasutuse juht (direktor, õppealajuhataja, õppejuht vmt)	179	128
Liikumisõpetaja	21	9
Logopeed	50	32
Muusikaõpetaja	21	15
Psühholoog	2	1
Rühmaõpetaja	444	263
Sotsiaalpedagoog	3	1
Õpetaja abi või assistent	128	71

Valimi vanuseline ja sooline koosseis on esitatud järgmises tabelis (vt tabel 56).

Vastajate jaotus tööstaazi lõikes on esitatud järgmises tabelis (vt tabel 57).

Tabel 56. Valimi iseloomustus sihtgrupiti (arvestatud on vastajatega, kes on vastanud küsimustiku lõpuni)

	n	Vanus					Nais- vastajate osakaal	Eesti emakeelega vastajate osakaal
		kuni 30	31–40	41–50	51–60	61 või vanem		
Kooli personal	945	6,1%	14,8%	24,2%	35,3%	19,5%	88%	91,3%
Lasteaia personal	550	7,3%	21,7%	25,3%	36,2%	9,5%	98,2%	89,3%
Kooli lapse- vanemad	504	1,0%	33,9%	53,6%	9,9%	1,6%	90,9%	94,3%
Lasteaia lapse- vanemad	378	11,4%	63,5%	24,3%	0,8%	0%	94,7%	92,3%
Rajaleidja spetsialistid	30	3,3%	16,7%	26,7%	26,7%	26,7%	100%	96,7%

Tabel 57. Valimi iseloomustus vanuse lõikes (arvestatud on vastajatega, kes on vastanud küsimustiku lõpuni)

Tööstaaž	Kooli personal (n = 945)	Lasteaia personal (n = 550)
Kuni aasta	3,8%	5,6%
13 aastat	13,2%	16,0%
4–10 aastat	24,3%	26,2%
11–20 aastat	16,4%	25,1%
21–30 aastat	16,8%	10,9%
31–40 aastat	18,0%	13,5%
enam kui 40 aastat	7,4%	2,7%

Andmekogumine

Küsitluse läbiviimiseks loodi kuus erinevat küsimustikku erinevatele sihtrühmadele: 1) kooli personal (juhtkond, õpetajad, abiõpetajad, tugispetsialistid koolist ja väljastpoolt kooli, HEVKO-d); 2) kooli õpilaste lapsevanemad; 3) lasteaia personal (juhtkond, õpetajad, õpetaja abid ja assistendid), tugispetsialistid lasteaiast ja väljastpoolt lasteaeda); 4) lasteaialaste vanemad; 5) haridusasutuse pidajate esindajad (kohalike omavalitsuste haridusspetsialistid jt valdkonna eest vastutajad; erakoolide ja eralasteaedade pidajate esindajad); 6) koolivälise nõustamismeeskonna (Rajaleidja) spetsialistid.

Küsimustike loomisel võeti aluseks Centar (Räis *et al.*, 2016) uuringus kasutatud küsimustikud, mida käesoleva uuringu läbiviijate meeskonna poolt täiendati vastavalt tähendusliku kaasava hariduse läbiviimise kriteeriumitele erialakirjanduse põhjal, vahepealsel ajal muutunud seadusandlusele ning käesoleva uuringu uurimisküsimustele. Lisati hoiakute hindamise skaalad varasemalt kasutatud küsimustikest (Lohmann *et al.*, 2019; Pedaste *et al.*, 2021). Erinevate sihtrühmade küsimustikes käsitletud teemaplokid on toodud tabelis 58.

Tabel 58. Küsimustikes käsitletud teemaplokid erinevates sihtrühmades (sinisega on märgitud sihtrühmas kaetud teemad)

	Kooli personal	Lasteaia personal	Kooli õpilaste lapsevanemad	Lasteaia-laste vanemad	Rajaleidja spetsialistid	Haridusasutuse pidajad
Taustaandmed						
Kogemused kaasava haridusega						
Teadmised ja oskused						
Õppematerjalid ja -vahendid						
Tugiteenuste kättesaadavus						
Tugispetsialistide töö hindamine						
Arvamused ja hoiakud						
Võimalikud lahendused						
Kasava hariduse rakendumine						
Andmed vastaja kohta						

Kõiki küsimustiku versioone piloteeriti sihtrühma esindajatega. Piloteerimise tulemusena parandati sõnastust ja jäeti mõned küsimused välja. Samuti hinnati võimalikku ajakulu küsimustiku täitmiseks. Olenevalt küsimustikust prognoositi täitmise ajaks 30 kuni 60 minutit. Kõik kuus küsimustikku sisestati LimeSurvey keskkonda (survey.ut.ee). Iga küsimustiku alguses informeeriti vastajat uuringu eesmärgist, küsimustiku sisust, eeldatavast ajakulust. Rõhutati, et küsimustiku täitmine on vabatahtlik, vastused anonüümsed ning et igal hetkel on võimalik soovi korral vastamine katkestada. Ühtlasi oli toodud projektijuhi kontakt, kuhu küsimuste korral pöörduda. Küsimustiku täitmist oli võimalik katkestada ja hiljem jätkata – selleks pidi uuritav seadistama endale salasõna, mis uurijatele nähtav ei olnud.

Koolide ja lasteaedade personalini jõudmiseks saadeti haridusasutuse juhtidele palve küsimustiku edastamiseks oma töötajatele. Lisaks paluti eraldi küsimutik edastada lapsevanematele. Kõikide sihtgruppide esindajatele saadeti lisaks kaks korduskutset. Uuringu üheks piiranguks on, et ei ole teada kuivõrd koolide ja lasteaedade juhid küsimustikku oma töötajatele ja lapsevanematele edastasid. Kuna küsimustikule vastamine oli anonüümne, ei tea uurijad, millistest koolidest ja lasteaedadest on vastatud ja millistest mitte. Rajaleidja spetsialistidele ja haridusasutuse pidajatele saadeti uuringukutsed otse (vastavalt toodud kontaktandmetele ametlikel kodulehtedel).

Andmekogumine toimus peamiselt 2023. aasta kevadel. Rajaleidja spetsialistide ja haridusasutuste pidajate puhul pikendati andmekogumist sügiseni lõpuga septembrikuus, kuna kevadel oli antud sihtrühmadest laekunud väga vähe vastuseid.

Andmeanalüüs

Küsitlusega kogutud andmete analüüsiks korrastati ja kodeeriti andmestikud.

Andmeid analüüsiti andmeanalüüsiprogrammidega R (R Core Team, 2023), Rstudio (Posit team, 2023), JASP (JASP Team, 2024) ning MS Excel (Microsoft Corporation, 2019).

6.3.1.3. Kvalitatiivne uuring

Kvalitatiivse uuringu andmestiku moodustavad erinevate sihtrühmadega läbi viidud intervjuude ja küsitluse (küsimustik kirjeldatud alapeatükis 6.3.1.2) avatud küsimuste vastused. Kvalitatiivse uuringuosa tulemustega toetatakse küsitluse kvantitatiivse analüüsi tulemustest ilmneva tõlgendamist (nii toetavate kui vasturääkiva esitamisega) ja esitatakse ka kvalitatiivsel andmeanalüüsil lisaks selgunud teemad.

Valim

Kvalitatiivse uuringuga koguti andmeid intervjuudega järgmistelt sihtrühmadelt:

- 1) koolieelsete lasteasutuste pidajate esindajad ja üldhariduskoolide pidajate esindajad;
- 2) koolieelsete lasteasutuste ja üldhariduskoolide asutuste juhid;
- 3) hariduslike erivajadustega õpilaste õppe koordineerijad (HEVKO-d);
- 4) tugispetsialistid;
- 5) õpetajad;
- 6) abiõpetajad ja õpetaja abid/assistendid;
- 7) õpilased;
- 8) lapsevanemad;
- 9) koolivälise nõustamise meeskonna (Rajaleidja) spetsialistid;
- 10) tugiisikud;
- 11) kaasava hariduse temaatika õpetamisega seotud õppejõud ülikoolidest.

Intervjuudel osalenute arvud on esitatud tabelis 53. Intervjueeritavate puhul, kes täitsid samal ajal mitut ülesannet (nt tugispetsialistiks või õpetajaks olemise kõrval ollakse ka HEVKO), on uuritavad lisatud arvuliselt sellesse valimirühma, kellena nad intervjuul osalemise kutsele vastasid (kellena ise soovisid kogemust jagada).

Valimi moodustamisel kombineeriti mugavusvalimi ja lumepallivalimi moodustamise strateegiaid arvestades sellega, et esindatud oleks munitsipaal-, era- ja riigiomanduses olevad õppeasutused; erineva suurusega koolieelsed lasteasutused ja koolid; erineva geograafilise asukohaga koolid. Näiteks haridusasutuste pidajate esindajate, -juhtide ja haridustöötajateni ning koolivälise nõustamismeeskonna spetsialistideni jõudmiseks lisati küsimustiku lõppu vastajatele ettepanek võimalusel osaleda intervjuul. Võimalusest huvitatutel paluti saata oma e-posti aadress intervjuu läbiviija e-posti aadressile. Uuritavaid leiti ka e-kirja teel otsekontakti võtmise kaudu. Tutvustatades uuringu eesmärgi ning eetikanõuetega arvestamise põhimõtteid küsiti potentsiaalsetelt intervjueeritavatelt nõusolekut intervjuudel osalemiseks ja/või haridusasutuse töötajate kaasamiseks intervjuudele. Lisaks kasutati valimi moodustamisel lumepallivalimit. Uurijate poolt leiti isiklikke kontakte kasutades esimesed valimi moodustamise kriteeriumitele vastavad inimesed, kes juhatasid edasi järgmiste uuritavate juurde.

Lapsevanemate kaasamisel uuringusse lisati küsimustiku lõppu vastajatele ettepanek võimalusel osaleda intervjuul. Võimalusest huvitatutel paluti saata oma e-posti aadress uurimisgrupi liikme e-posti aadressile. Lisaks kasutati ka lapsevanemate valimi moodustamisel lumepallivalimit.

Kaasava haridusega seotud ülikoolide õppejõudude ja tugispetsialistide väljaõppega seotud õppekavade esindajate (edaspidi Õppejõud ülikoolist) uuringusse kaasamisel kasutati

sihipärase valimi moodustamise põhimõtet. Uuringusse kutsumiseks pöörduti e-kirja teel Tallinna Ülikooli ja Tartu Ülikooli kaasava haridusega seotud õppejõudude, tugispetsialistide väljaõppega seotud õppekavade õppejõudude ning täienduskoolituse korraldamisega seotud keskuste esindajate poole. Potentsiaalsetele uuritavatele tutvustati uuringu eesmäärke ning eetikanõuetega arvestamise põhimõtteid ning paluti nõusolekut intervjuul osalemiseks.

Õpilaste valimigrupini jõudmiseks kasutati erinevaid viise: valimini jõudmiseks küsiti intervjuul osalenud lapsevanemalt, kas tema kooliealine laps võiks soovida intervjuul osaleda. Lapsevanemale selgitati uuringu eesmärki ja eetikanõuetega arvestamise põhimõtteid. Kui lapsevanem leidis, et tema laps võiks osaleda, pöörduti (saades vanemalt kontaktid) õpilase poole, kellele selgitati uuringu eesmärki ja eetikanõuetega arvestamise põhimõtteid ning paluti laps osalema intervjuul. Teise võimalusena võeti valimit moodustades e-kirja teel ühendust koolide juhtidega, selgitati uuringu eesmärki ja eetikanõuetega arvestamise põhimõtteid ning paluti võimalust saata intervjuudel osalemise kutse kooli lapsevanematele. Oma lapse intervjuerimisest huvitatutel paluti saata oma e-posti aadress intervjuu läbiviija e-posti aadressile. Lapsevanemale selgitati uuringu eesmärki ja eetikanõuetega arvestamise põhimõtteid. Kui lapsevanem leidis, et tema laps võiks osaleda, pöörduti (vanemalt kontaktid saades) õpilase poole, kellele omakorda selgitati uuringu eesmärki ja eetikanõuetega arvestamise põhimõtteid ning paluti laps osalema intervjuul.

Kõikidele uuringus osalemisest huvitatud inimestele esitati Informeerimise ja teadliku nõusoleku vorm, mille lõpus oli uuritava kirjalik nõusolek. Uuringusse kaasati vaid isikuid, kes allkirjastasid kirjalikult Informeerimise ja teadliku nõusoleku vormi. Alaealiste laste intervjuerimisel allkirjastas vormi lapsevanem.

Intervjuu liik (individaal- või fookusgrupi intervjuu) valiti sõltuvalt valimi sihtrühmast, eesmärkidest, temaatika tundlikkusest ja intervjueeritava soovist. Kooli/lasteaia personaliga, haridusasutuse pidajatega, Rajaleidja spetsialistidega ja ülikoolide õppejõududega kavandati ja viidi läbi nii fookusgrupi intervjuusid kui ka paaris- ja individaalintervjuusid. Fookusgrupi intervjuudel oli grupi suuruseks oli kolm kuni kümme inimest ja gruppide moodustamisel arvestatati grupidünaamikaga, mis toetaks arutlemist.

Lapsevanemate ja õpilastega kavandati ja viidi läbi individaalintervjuud, sest eeldati, et intervjuudel võib lapsevanem või laps soovida tuua näiteid tundlikust konkreetse lapsega seotud erivajaduse teemast. Intervjuudel lapsevanemate ja õpilastega oldi paindlik, võimaldades intervjueeritaval küsimustele vastata ka kirjalikult (kasutades järelküsimuste esitamise võimalust). Paindlikkuse võimaldamiseks oli kõikide valimirühmade intervjueeritavatel võimalik valida silmast-silma kohapeal tehtava intervjuu ja Zoomi teel läbi viidava intervjuu vahel.

Intervjuudel osales kokku 119 inimest. Haridusasutuse pidajate ja juhtide ning õpetajate ja tugispetsialistide hulgas oli nii munitsipaal-, era- ja kui ka riigiomanduses olevates asutustes töötavaid inimesi. Samuti olid esindatud erineva suurusega koolieelsete lasteasutuste ja koolide ning erineva geograafilise asukohaga haridusasutuste töötajad. Intervjueeritud Rajaleidja spetsialistide hulgas oli eripedagooge ja sotsiaalpedagooge ning kaks piirkondliku keskuse juhti. Intervjuudel osalenud lapsevanematest viiel käis lasteaias või koolis tuge vajav laps. Uuringu tarbeks intervjueeritud õpilased olid vanuses 7-18 aastat. Intervjueeritavatest kolm õppisid hariduslike erivajadustega õpilaste koolis, üks mitte kodulähedases üldhariduskoolis eriklassis, ülejäänud kodulähedases üldhariduskoolis (neist 2 eriklassis ja 1 aeg-ajalt 1:1 õppes; kaks erakoolis). Ühel kodulähedases üldhariduskoolis õppival õpilasel oli varasematest õpingutest hariduslike erivajadustega õpilaste kooli kogemus; ühel praegu hariduslike erivajadustega õpilaste koolis õppival õpilasel n-ö tavalise üldhariduskooli ja koduõppel olemise kogemus; ühe õpilase klassis on igapäevaselt lisaks õpetajale ka kaks tugiisikut. Uuritavate konfidentsiaalsuse kaitseks ja põhjendusel, et kvalitatiivse uuringu intervjuude

tulemused ja küsimustiku avatud küsimuste vastused esitatakse raporti tulemuste peatükis koos, ei esitata siinkohal detailsemaid uuritavate taustaandmeid.

Andmekogumine

Kõikide uuringu käigus läbi viidud intervjuude kavad (näited esitatud lisas 1) koostati tulenevalt uurimisküsimustest ja olid järgmise ülesehitusega:

- sissejuhatus (sh eetikateemade käsitlemine, kirjeldatud täpsemalt alapeatükis “Eetiliste aspektidega arvestamine andmekogumisel intervjuudega”) ja taustaandmed uuritavate kohta;
- uurimisküsimustele tuginevad küsimused kaasava hariduskorralduse kohta;
- ettepanekud kaasava hariduskorralduse muudatusteks;
- lõpuküsimus, mis võimaldas uuritaval välja tuua lisamõtteid kaasava hariduskorralduse kohta.

Intervjuu lõpus korraldati üle eetikaga seonduv.

Intervjuud viidi läbi perioodil mai 2023 kuni detsember 2023 uurimisrühma liikmete ja üliõpilaste poolt. Uuringu põhiintervjuudele eelnesid prooviintervjuud (välja arvatud õppejõududega), mida kasutati ka põhiuuringu osana, sest olulisi muudatusi intervjuu kavadesse sisse ei viidud.

Täiskasvanutega läbi viidud intervjuude kestus oli 45 minutit kuni 1 tund ja 50 minutit. Enamasti olid intervjuud ca ühe tunni pikkused. Õpilastega läbi viidud intervjuud kestsid 15 minutist 36 minutini. Kaks intervjuudest viidi läbi kirjalikult (tulenevalt õppija erivajadusest ja soovist). Intervjuud salvestati intervjuueeritavate loal telefoniga või Zoomi keskkonnas.

Intervjuueerijad pidasid uuringu andmekogumise etapis MS Teams keskkonnas ühist uurijapäevikut, kuhu märgiti intervjuu läbiviimise aeg, osaleja(te) pseudonüüm(id), intervjuu kestus ja lühikokkuvõte intervjuust. Uurijapäevik toetas edasist andmeanalüüsi.

Andmeanalüüs

Intervjuud transkribeeriti täies mahus, kasutades transkribeerimiseks veebipõhist kõnetuvastusprogrammi (Olev & Alumäe, 2022). Vajaduspõhise transkriptsioonide korrastamise käigus asendati intervjuueeritavate ja intervjuudes kasutatud inimeste ning asutuste nimed pseudonüümidega.

Intervjuude andmete analüüsiks kasutati QCMap (qcamap.org) keskkonnas temaatilist analüüsi, mis võimaldas otsida kogutud andmetest läbivaid jooni (Vaismorandi *et al.*, 2013). Andmete analüüsil juhinduti Brauni ja Clarke'i (2006) poolt kirjeldatud temaatilise andmeanalüüsi kuuest etapist (esialgsed mõtted ja mustrid; esialgsete koodide loomine ja süstematiseerimine; võimalike teemade otsimine ja sarnaselt kodeeritud andmete koondamine teemadesse; teemade üle vaatamine; teemade defineerimine ja nimetamine; teemade näitlikustamine). Andmeanalüüsi käigus liiguti erinevate etappide vahel vastavalt vajadusele edasi ja tagasi. Sarnaselt kirjeldatud andmeanalüüsile analüüsiti ka küsimustiku avatud küsimuste vastuseid. Andmeanalüüsi usaldusväärsuse suurendamiseks viidi osaliselt läbi korduvkodeerimine ja osaline kaaskodeerimine andmeanalüüsi algusetapis. Andmete analüüsil ilmnunud eristuste puhul arutati nende üle kaaskodeerijaga konsensuse tekkimiseni.

Uuringu raportis esitatakse kvalitatiivse uuringu tulemusi ilmestavad ja tõendavad intervjuudest pärinevad tsitaadid pseudonüümidenä kujul (Valimirühm Pseudonüüm), näiteks (Koolijuht Mart). Küsimustiku avatud küsimuste vastuste puhul kasutatakse pseudonüümi kujul (Valimirühm), näiteks (Lastaiaõpetaja).

Eetiliste aspektidega arvestamine andmekogumisel intervjuudega

Uuringus osalemisest huvitatud inimestele esitatati Informeerimise ja teadliku nõusoleku vorm, mille lõpus oli uuritava kirjalik nõusolek. Uuringusse kaasati vaid inimesed, kes allkirjastasid kirjalikult Informeerimise ja teadliku nõusoleku vormi. Alaealiste õpilaste intervjukeerimisel allkirjastas vormi lapsevanem.

Intervjuude puhul valiti sihtrühmadele sobivalt kas individuaal-, paaris- või fookusgrupi intervjuud ja oldi paindlikud uuritavatele sobival viisil ja sobivatel aegadel intervjuusid läbi viies (nt intervjuu Zoomi video vahendusel, ilma videota Zoomi vahendusel, kirjalikus vormis). Õpilastega ja lapsevanematega viidi läbi vaid individuaalintervjuud, sest teema tundlikkuse tõttu võimaldas see uuritavaid kaitsta. Õpilaste intervjuudel arvestati lisaks mitmete eetikanõuetega, mis on esitatud lisas 2.

Andmekogumise kvaliteedi suurendamiseks arutatakse intervjuude kavade läbi uurimisrühma liikmetega ja viidi läbi prooviintervjuud valimi moodustamise kriteeriumitele vastavate inimestega (välja arvatud intervjuu õppejõududega ülikoolidest).

Intervjuud viidi läbi 13 eelneva intervjukeerimiskogemusega intervjuueerija poolt. Intervjuu alguses tutvustas intervjuueerija ennast ja selgitas uuringu eesmärgi ning andis ülevaate intervjuu kulgemisest (teemaplokid, kavandatav aeg). Selgitati, et uurijana ollakse huvitatud intervjuueeritava arvamustest ja kogemustest ning ideedest ja küsimustele ei ole õigeid ja valesid vastuseid. Samuti anti teada, et intervjuueeritaval on õigus igal ajal küsimusele vastamisest loobuda või intervjuul osalemine katkestada. Samuti kirjeldati konfidentsiaalsuse tagamist (transkribeerimise käigus nimede asendamine pseudonüümidega; tulemuste esitamine anonümiseeritult).

Kõikidelt intervjuueeritavalt küsiti nõusolek intervjuu salvestamiseks. Kinnitati, et intervjuu salvestusi hoitakse parooliga kaitstud kaustas, mille parool on teada vaid intervjuueerijale ja kvalitatiivse uuringuosa andmeanalüüsi eest vastutavale uurimisrühma liikmele (Liina Lepp). Anti teada, et intervjuude helisalvestised kustutatakse peale transkribeerimist ning transkriptsiooni loevad vaid intervjuu läbiviija ja andmeanalüüsi läbiviijad (uurimisrühma liikmed). Intervjuul osalejaid teavitati ka sellest, et kui nad muudavad oma arvamust uuringus osalemise kohta peale intervjuu läbiviimist, siis on neil õigus intervjuu läbiviijale teada anda ühe kuu jooksul peale intervjuu toimumist, et nad ei soovi oma andmete kasutamist uuringus ja uuringu läbiviijad eemaldavad intervjuu transkriptsiooni andmestikust. Ühtegi sellist sooviavaldust intervjuul osalejatelt ei saanud.

Lisaks, tagamaks eetiliste aspektidega arvestamine andmekogumisel intervjuudega jälgisid intervjuueerijad kõikide intervjuude puhul, et intervjuueeritavad ei tunneks end survestatuna ja ebamugavalt ning ohustatult.

6.3.2. Uuringu tulemused

6.3.2.1. Sihtrühmade hoiakud kaasava hariduse suhtes

Nägemused kaasavast haridusest ja selle mõjust

Hoiakute välja selgitamiseks kasutati väiteid eelnevalt Eesti kontekstis rakendatud ja psühhomeetriselt valideeritud küsimustikust (Pedaste *et al.*, 2021). Küsimustikus oli kolm allskaalat kaasava hariduse hoiakute kohta: visioon, praktikad ja toetus. Igas allskaalas esitati kolm väidet. Koolides kasutatud küsimustiku puhul olid need järgmised (sulgudes on toodud küsimuste omavahelise kooskõla ehk sisereleiaabluse näitaja Cronbachi alfa):

Kasava hariduse **visiooni** puudutavad väited olid (kolm väidet, $\alpha = 0,93$):

- Kaasamine aitab kaasa kõikide õpilaste sotsiaalselt sobivale käitumisele.
- Kaasamine soodustab erinevuste mõistmist õpilaste seas.

- Kaasav haridus viib lõpuks erinevate inimeste parema kaasatuseni ühiskonnas.

Väited kaasava hariduse **praktikate** kohta olid (kolm väidet, $\alpha = 0,84$):

- Tunde on võimalik korraldada viisil, mis sobib kõigile lastele.
- Usun, et iga õpilane saab kaasavas koolis õppida, kui õppekava on kohandatud vastavalt tema personaalsetele vajadustele.
- Head õpetajad diferentseerivad õpet nii, et nad saavad õpetada kõiki oma klassi õpilasi.

Väited **toetuse** kohta olid (kolm väidet, $\alpha = 0,81$):

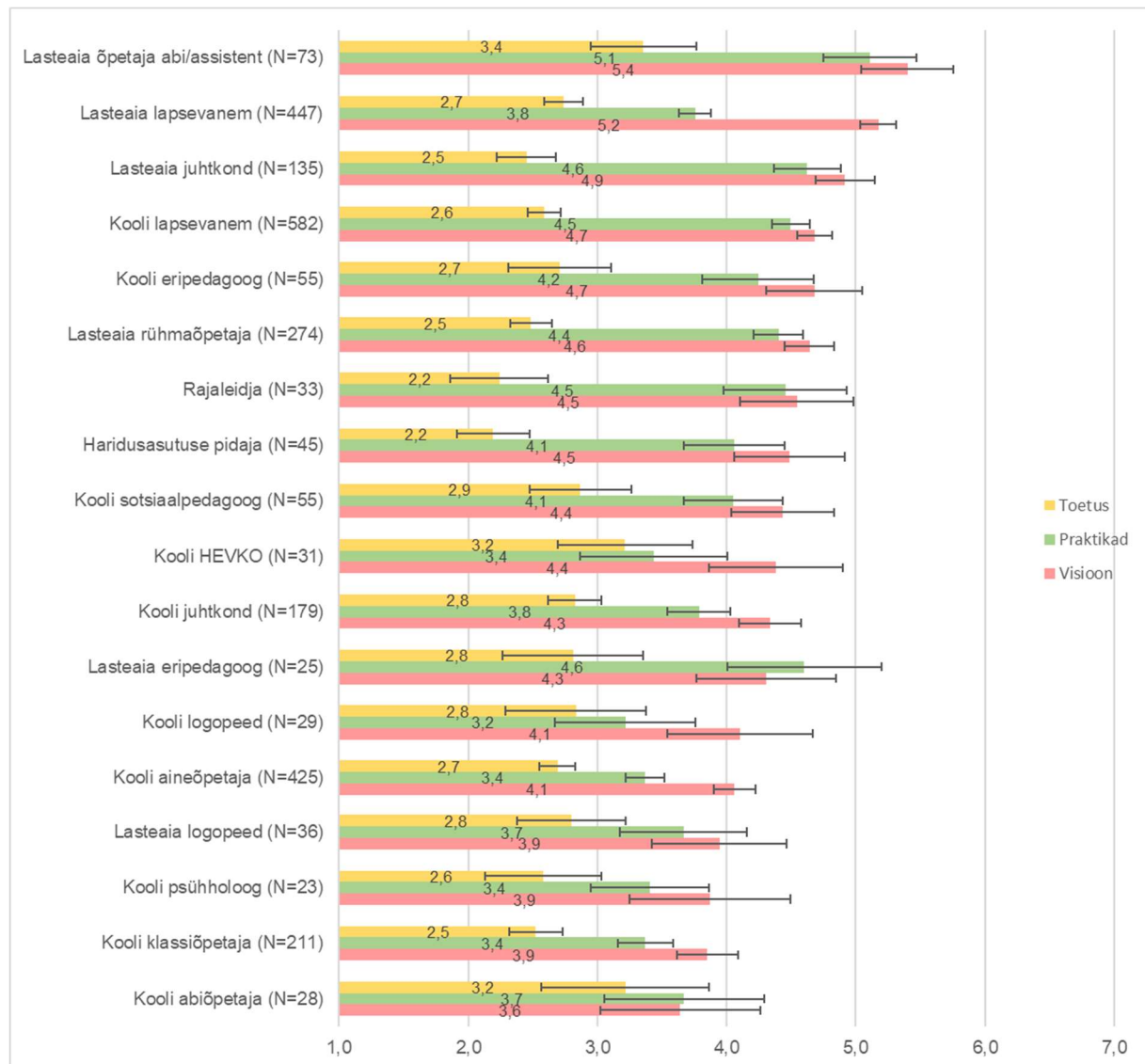
- Leian, et koolis on piisavalt spetsialiste, kes toetavad õpetajaid kõigi õpilaste personaalsete haridusvajadustega arvestamisel.
- Väljaspool kooli on piisavalt spetsialiste, kes toetavad õpetajaid kõigi õpilaste personaalsete haridusvajadustega arvestamisel.
- Leian, et õpetajate toetamiseks on piisavalt ressursse, et arvestada kõigi õpilaste personaalsete hariduslike vajadustega.

Väidetele sai vastata 7-palli skaalal (1 – ei ole üldse nõus, 7 – olen täiesti nõus).

Järgneval joonisel on esitatud toetuse allskaalade keskmised tulemused iga sihtrühma kohta.

Kõige negatiivsemat hoiakut väljendatakse toetuse allskaalal, teisisõnu tajutakse, et kaasava hariduse elluviimiseks ei ole piisavalt ressursse, sh toetavaid spetsialiste. Kaasava hariduse visiooni allskaalat hinnatakse enamasti sihtgruppide seas kõige kõrgemalt. Siit saab järeldada, et pigem usutakse, et kaasav haridus on väärtuslik ja selle rakendamine on võimalik, kuid ei nähta, et selleks oleks hetkel piisavalt ressursse. Jooniselt 39 paistab veel, et võrreldes koolipersonali liikmetega on positiivsemaid hinnanguid andnud lasteaia personali liikmed. Lapsevanemate puhul on lasteaialaste vanemad mõnevõrra positiivsema visiooni kuid oluliselt negatiivsemate arvamustega võimalikest praktikatest kui kooliõpilaste vanemad.

Joonis 39. Hoiakud kaasavasse haridusse erinevate sihtrühmade kaupa



Märkused: 1 – ei ole üldse nõus, 7 – olen täiesti nõus

Kvalitatiivse uuringu tulemused näitavad, et kõikide uuringusse kaasatud sihtrühmade hoiakud kaasava hariduse suhtes maailmavaate/filosoofilise lähemise vaatenurgast on **pigem positiivsed** – väljendati mõistmist, et kaasamine on ühiskonna heaks toimimiseks vajalik ja tänapäevane ühiskond peabki arvestama kõikide inimestega. Samuti leiti, et varajane kaasamine, alates lasteaiast, toetab laste tolerantust ja mitmekesisuse mõistmist.

Ideeliselt on see nagu mõte olnud nagu väga hea ja kindlasti nii-öelda, kui me vaatame seda nagu ühiskondlikku arengut, et ega siin väga palju alternatiive ei ole. Et kui, kui me tahame, et kõik tunneks ennast ühiskonnas võrdväärselt ja lugupidatult, austatud kodanikena end täna ja ka homme, siis see kaasava hariduse vajadus on nagu igal juhul. (Koolipidaja Keir)

Aga iseenesest on väga tore, kui lasteaias rakendatakse, sest siis maast madalast ka need tavalapsed näevad, et on teistsuguseid lapsi olemas ja harjuvad arvestama, et igasuguseid inimesi on. See minu arust on väga tore. (Lapsevanem Merilin)

Haridusjuhtide, õpetajate ning tugimeeskonna **hoiakuid ja suhtumist** toodi intervjuudes välja olulise kaasava hariduse rakendamist võimaldava alusena. Selgitati, et täiskasvanute hoiakud

kaasava hariduse suhtes panevad aluse sellele, mil viisil last ümbritsev meeskond ja õpetaja tegutseb või tegutsemata jätab.

[Kaasava hariduse rakendamist soodustab see, kui] *õpetaja ise on huvitatud nende eriliste lastega hakkama saamisest. Kui õpetaja ise tajub seda koormana, et issand, jälle!, siis läheb metsa. Aga kui õpetaja ise on huvitatud, et lapsel oleks tema tunnis hea, siis see ongi see peamine soodustav tegur. Muu juba laheneb selle ümber. (Lapsevanem Merilin)*

Intervjuus juhtis Rajaleidja spetsialist tähelepanu sellele, et kaasavale haridusele rõhumine iseenesest tegelikult sildistab või **rõhutab erisusi** ja erinevusi. Pigem võiks intervjuueeritava hinnangul rõhutada teema kajastuses seda, et kõik inimesed on erinevad, igal oma tugevused ja nõrkused ja ühiskonnana on oluline selles olukorras hakkama saamine. Ka õppejõudude hulgas läbi viidud intervjuus tõdeti, et eraldi erivajadusega või tuge vajava õppija esiletoomine (näiteks õppekavade kontekstis) on sildistav ja ei toeta „haridus kõigile“ (vt täpsemalt¹ Leijen *et al.*, 2021) mõtteviisi, mis võiks haridussüsteemis grupeerimist vähendada ja viia enam tegeliku kõikide õppijate tähendusliku kaasamiseni.

Ma pigem arvangi, et võib-olla, et selle pidevalt selle kaasavale haridusele rõhumine natuke noh, natukene ikkagi nagu sildistab või rõhutab nagu erisust ja erinevusi, et pigem peaks rõhuma sellele, et kõik inimesed ongi erinevad oma tugevuste ja nõrkuste ja ja me kõik olemegi siin ühiskonnas ja peame hakkama saama. (Rajaleidja spetsialist Meeli)

Fookuses ongi erivajadusega lapsed või erituge või mingit tuge vajavad lapsed, just hariduslike erivajaduste olemasolu korral. Ja keskendutakse sellele, et siin tegelikult ei ole tegemist kaasamisega, vaid ikkagi siin on ühe grupi esiletõstmine või nagu, kuidagi nendega tegeletakse. Kui me vaatame näiteks koolieelse lasteasutuse riiklikku õppekava, siis on eraldi peatükk erivajadusega laste kaasamine ja see on tegelikult kõrvale jätmine, või exclusion on inglisekeelne väljend, see ei ole inclusion. (Õppejõud)

Intervjuudes toodi välja, et **lasteaias** on kaasava hariduse edukas rakendumine pigem tõenäolisemalt võimalik kui koolis. Põhjendusena nimetati nt väiksemaid/väiksema detailsusega sõnastatud nõudeid õpitulemustele (õppekava täitmise järgimise mõttes suurema varieeruvuse võimalus/suurem paindlikkus), suuremat paindlikkust ajakava kohandamisel, aga ka rohkemate inimeste kaasamisvõimalust igapäevases õppe- ja kasvatustegevuses (nt rühmaruumis on lisaks õpetajale ka õpetaja abi).

Mulle tundub, et lasteaias on seda [kaasavat haridust] natukene lihtsam tagada kui koolikeskkonnas, et nagu seda personaaliat, kes saab vahepeal seda last aidata või toetada, noh, ütleme, õpetaja abi või söögitädi või noh keegi selliseid nagu inimesi, kes sobivad selle lapsega kokku, võib olla oluliselt rohkem kui kooliealisel lapsel. Inimesi, kellel on valmisolek lastega tegelemiseks, onju. (Rajaleidja spetsialist Mari)

Samas ilmneb nii intervjuudest kui ka küsimustiku avatud küsimuste vastustest, et kogu kaasamise temaatika on väga **spetsiifiline** – iga laps ja olukord on erinev ja seetõttu on erinevad ka inimeste hoiakud kaasamise suhtes ning sellega seonduvana ka kaasava hariduse eduka rakendumise tõenäosus – nii lasteaias kui koolis. Näiteks toodi õpetajate intervjuus välja, et lapsevanemate hulgas on hoiakuid, et erivajadusega laps võib rühmas või klassis olla, aga vaid siis, kui ta konkreetset tema lapse heaolu ja õppimisvõimalusi ei takista või füüsilist või vaimset ohtu lapsele ei kujuta. Ka lapsevanemate intervjuudest ja avatud küsimuste vastustest

¹ Leijen, Ä., Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2021). The dilemma of inclusive education: inclusion for some or inclusion for all. *Frontiers in Psychology*, 12, 633066.

ilmnes, et agressiivne käitumine rühma- ja klassiruumis erivajadusega lapse poolt suunab hoiakud pigem lapse eraldamisele tavarühmast erirühma/tavaklassist eriklassi.

Ma arvan, et vanemate suhtumine on selline, et erivajadusega laps seal klassis võibolla senikaua, kuni ta minu last ei sega ja mingisugust turvalisuse riski ei kujuta. (Kooliõpetaja Anne)

Rühmas olnud agressiivne ja ärevustunnustega poiss terroriseeris kogu ülejäänud rühma. Mõlemal korral oli asi sealmaal, et minu lapsed pole soovinud enam lasteaeda minna ja mina pean otsima neile abi mure ja ärevuse leevendamiseks. (Eraldi tuge mitte vajava lasteaialapse vanem)

Lisaks toodi näitena ühe koolijuhi poolt välja ka seda, et hoiakud õpilaste ja lapsevanemate poolt on kaasamise suhtes ka **koolispetsiifilised** ja tuge vajavad õpilased ei ole mitte igas koolis oodatud. Vastuses kasutas koolijuht halvustavat kõnepruuki.

Need eliitkooli lapsed ka on kategooriliselt vastu. Vanemad, nemad ei taha, et need lapsed, kes saavad olümpiaadidel Vabariigis esikohti, hakkavad nüüd mingisuguste debiilikutega koos õppima. (Koolijuht Eva)

Küsimustiku avatud vastuste analüüsil esines ka vastuseid, milles toodi välja kaasava hariduse suhtes **skeptilisust**, kaasamise vastast hoiakut laiemalt, aga ka kitsamalt kriitilisust tuge vajavate laste tavarühma/klassi ja lasteaeda/kooli kaasatuse osas.

Erivajadusega laste kaasamine tavaklassis ei ole mõttekas. See ei tööta, sest kogu aur läheb erivajaduse "purki pistmise" peale ära ja need lapsed, kes tegelikult suudaksid kiiremas tempos õppida, kaotavad huvi õppimise vastu, sest kogu aeg aitame kedagi järele. LOOGE palun uuesti erivajadustega inimestele koolid, mille te 2007. ja 2008. aasta paiku kinni panite, siis räägime edasi ka erivajadusega laste õppeedukuse paranemisest. (Abiõpetaja)

Et hoida enda vaimset tervist ei ole ma huvitatud erivajadusega lastega tegelemisest ilma eritasuta. (Klassiõpetaja)

Ka lapsevanemate poolt, kelle lapsed pole eraldi tuge vajavad, toodi intervjuudes välja, et erivajadusega/HEV lapse õppimine tavarühmas ja -klassis võib olla ebamõistlik nii erivajadusega lapsele kui ka teistele lastele rühmas/õppijatele klassis. Hoiakute ja arusaamadega seondult väljendas küsimustiku avatud vastuses lasteaia sotsiaalpedagoog ka arusaama, et erivajadustest on suur osa lapsevanemate tegemata töö, mis omakorda mõjutab õpetajate vaimset heaolu.

Ära ei tohi unustada selle kõrval tavalisi lapsi. Lisaks, kas HEV lapsele on see vajalik? Tööga seoses tean just seda, kuidas selline korraldus rikub HEV lapse turvatunnet, pärsib arengut, tekitab stressi jpm. Lisaks pärsib see ka tavalaste sotsiaalseid oskuseid, olukordade hinnanguid, õppimist, arengut. Üldse ei poolda kaasavat haridust. Leian, et õpetaja tähelepanu tunnis kulub suures osas erivajadustega õpilastele. (Eraldi tuge mitte vajava koolilapse vanem)

Kogemuspõhiselt võin öelda, et erivajadustest suur osa on lapsevanema tegemata töö ja suutmatus, tahtmatus oma last õpetada ja korrigeerida. Nutilaps nõuab nutiseadet, räägib inglise keeles ja emakeelses keskkonnas ei saa aru, kuidas end väljendada. Oskab vaid tulistada, lõhkuda ja karjuda ning märatseda. Vanemal on mugav ajada paber ja siis keelduda tugiisikust. Õpetaja peab hakkama saama 24 lapsega. Erivajadus võtab ära aja tegeleda õppetööga, mängujuhtimisega või ka õuesõppega. Kui rühmas on 24st lapsest seitse sellist, siis vaimset tervist ei jätku ning õpetamist ei toimu. Põhitegevus on jälgida, et keegi kedagi maha ei löö. Sotsiaalpedagoog ei saa olla ühes

rühmas kõik oma tööpäevad. Eripedagoog ei ole koguaeg rühmas jne. Õpetaja tuleb toime ainult oma tervise arvelt ja ei ole harvad olukorrad, kui õpetaja nuttes tuleb abi paluma ja eraldi rahunema. (Lasteaia sotsiaalpedagoog)

Õpilastega läbi viidud intervjuude põhjal saab öelda, et intervjuus osalenute jaoks on oluline kooli lähedus kodule ja see, et klassis oleks selline õhkkond, mis oleks vaimselt ja füüsiliselt **õppimist toetav**. Õhkkond, mis võimaldab vajadusel kaasõppijatele toe pakkumist (nii õpetaja kui kaasõpilaste poolt), liikumist õpiabirühmadesse, väikeklassidesse ja tagasi suurde klassi või ühiseid sündmusi suure klassiga, aga ka vajadusel õppima asumist erikooli. Erikooli õppima asumist peetakse loomulikuks – vajaduspõhiseks, et õpilane saaks sobiva õpikeskkonna. Olulisimana toodi õpilaste poolt koolist rääkides esile **õpetajate poolset hoolimist** (olenemata õpilase toevajadusest ootust hoolimisele) ja **sõprussuhteid eakaaslastega**. Tuge vajavate kaasõpilaste suhtes väljendati mõistmist ja kaasamist peeti pigem iseenesestmõistetavaks. Tuge vajavate laste poolt väljendati ootust õpetajate poolseks empaatiliseks mõistmiseks, kohandusteks õppematerjalides ja õpitavaga seotud nõuetes, aga ka ootust õpetaja suuremale rollile kuuluvustunde toetamises (sõprussuhte loomise ja hoidmise toetamisel). Õpilaste arvamused kaasava hariduse teemal on eraldi põhjalikumalt käsitletud alapeatükis 6.3.2.5.

Õpetajad üritavad alati aidata mind mu muredega ning mulle meeldib, et tunde korraldades ja läbi viies mõtlevad õpetajad alati, kuidas kõik saaksid kaasa teha. Kedagi ei jäeta kunagi välja õpetajate poolt, mis on tore (...) Tunnen end koolis normaaalselt, aga samas ka üksikuna, sest sõpru pole eriti. Hinded on head, suhted kaaslastega halvad. (...) Me ei suhtle väga, pigem hoitakse minust eemale mu erivajaduse tõttu. Minu ainuke sõber koolis on minu tugiisik, ta on väga tore. (...) Kaasõpilased võiksid minuga rohkem suhelda. See oleks tore. (Õpilane Mai)

Kaasava haridusega seotud riskid ja kasutegurid erinevate sihtrühmade lõikes

Lapsevanemate küsimustikus uuriti eraldi küsimustega selle kohta, kuivõrd nad näevad kaasamisel olevat riske ja kasusid ühelt poolt haridusliku erivajadusega (või lisatuge vajavate) laste jaoks ja teiselt poolt hariduslike erivajaduseteta (lisatuge mitte vajavate) laste jaoks. Küsimustele sai vastata viiepalliskaalal (1 – ei ole üldse nõus, 5 – täiesti nõus). Küsimused on eesti keelde kohandatud Lohmann jt (2019) artiklist.

Allskaalad koos küsimustega olid järgmised (lasteaia kontekstis ei küsitud HEV õpilaste vaid erivajadusega laste kohta) (sulgudes on toodud küsimuste omavahelise kooskõla ehk sisereliaabluse näitaja Cronbachi alfa). Lasteaia kontekstis olid väited kohandatud (HEV õpilase asemel lisatuge vajav õppija; klassi asemel rühm jne). Igas allskaalas esitati järgmised väited:

Kasud haridusliku erivajadusega (lisatuge vajava) lapse jaoks (kuus väidet, $\alpha = 0,95$):

- Kaasamine soodustab HEV õpilaste aktsepteerimist ühiskonnas laiemalt.
- Kaasamine innustab HEV õpilasi rohkem pingutama.
- Kaasamine aitab HEV õpilastel saavutada suurema iseseisvuse ja eneseteeninduse oskused.
- Kaasamine soodustab HEV õpilaste kõrgemat enesehinnangut.
- Kaasamine annab HEV õpilastele rohkem võimalusi erinevates tegevustes kaasa lüüa.
- Kaasamine valmistab HEV õpilasi ette ühiskonnas edukamalt hakkama saamiseks.

Riskid haridusliku erivajadusega (lisatuge vajava) lapse jaoks (kuus väidet, $\alpha = 0,81$):

- HEV õpilased ei saa suure tõenäosusega tavaklassis piisavalt spetsiifilist abi või individuaalset lähenemist õpetajalt.
- HEV õpilasi tõrjutakse kaaslaste poolt suurema tõenäosusega kui teisi lapsi.
- Kaasamisel on tõenäoliselt negatiivne mõju HEV õpilaste emotsionaalsele arengule.
- HEV õpilasi tõrjutakse või jäetakse õpetajate poolt suurema tõenäosusega kõrvale.
- Tavaklassis saavad HEV õpilased väiksema tõenäosusega vajalikke teenuseid, nt füsioteraapia või kõneteraapia.
- Õpetajatel ei pruugi olla piisavalt teadmisi ja oskusi, et HEV õpilaste vajadustele vastata.

Kasud haridusliku erivajaduseta (lisatuge mitte vajava) lapse jaoks (neli väidet, $\alpha = 0,91$):

- Kaasamine aitab toe vajaduseta lastel saada teadlikumaks iseenda tugevustest/nõrkustest.
- Kaasamine aitab toe vajaduseta lastel arendada tundlikkust teiste suhtes.
- Kaasamine aitab toe vajaduseta lastel aktsepteerida inimestevahelisi erinevusi.
- Kaasamine tuleb toe vajaduseta lastele kasuks mitmel moel.

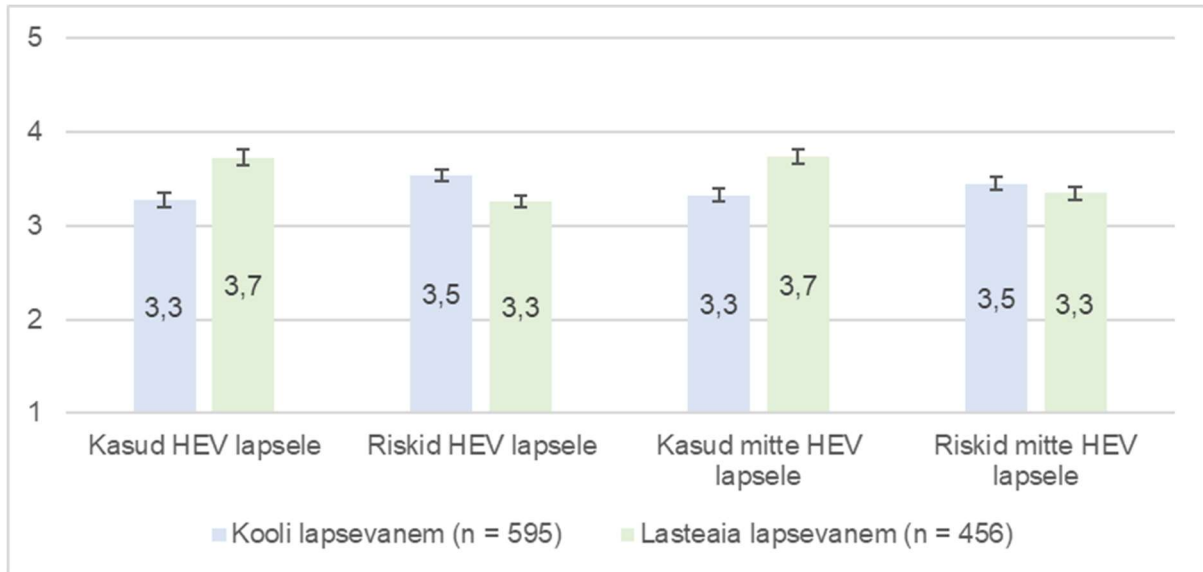
Riskid haridusliku erivajaduseta (lisatuge mitte vajava) lapse jaoks (kaheksa väidet, $\alpha = 0,90$):

- Kaasamise korral ei saa toe vajaduseta lapsed õpetajalt piisavalt tähelepanu.
- HEV õpilased klassis võivad aeglustada teiste õppimise tempot.
- Toe vajaduseta lapsed ei saa kaasamise korral õiglast osa materjalidest ja ressurssidest.
- Toe vajaduseta lapsi võib hirmutada ebatavaline käitumine.
- HEV õpilased võivad teisi õpilasi vigastada.
- HEV õpilastel võib olla käitumisprobleeme.
- Teised õpilased võivad HEV õpilastelt õppida ebasoovitavat käitumist.
- Kaasavas klassis on keeruline korda hoida.

Alljärgneval joonisel on esitatud kooli ja lasteaia lapsevanemate hoiakud nimetatud allskaalade lõikes. Jooniselt 40 on näha, et võrreldes kooli lapsevanematega hindavad lasteaia lapsevanemad kõrgemalt kaasava haridusega kaasnevaid võimalikke kasusid, nii erivajadusega kui ka erivajaduseta laste osas. Kooli lapsevanemad hindavad jällegi riske võrreldes lasteaia lapsevanematega kõrgemaks.

Lasteaia lapse vanemad, kelle lapsel on erivajadus, hindavad võrreldes lapsevanematega, kelle lapsel ei ole erivajadust, kõrgemalt kaasava hariduse kasu lisatuge vajavatele lastele (keskmised vastavalt $M = 3,9$ ja $M = 3,7$, $t = 2,36$, $p < 0,05$). Teistes allskaalades ei ole statistiliselt olulist erinevust kahe vastajate grupi vahel. Kooli lapsevanemad, kellel on toe vajadusega laps (märkisid, et nende laps vajab üldist, tõhustatud või erituge), hindavad võrreldes lapsevanematega, kelle lapsel ei ole sellist toe vajadust (märkisid, et nende laps ei vaja täiendavat tuge, või vajab lapsevanema tuge kodutöodes), madalamaks kaasava haridusega seonduvat riski lastele, kellel ei ole hariduslikku erivajadust (keskmised vastavalt $M = 3,1$ ja $M = 3,6$, $t = -5,6$, $p < 0,001$). Teiste allskaalade osas ei ole statistiliselt olulist erinevust kahe vastajate grupi vahel.

Joonis 40. Kooli ja lasteaia lapsevanemate hinnangud kaasava haridusega seonduvatest riskidest ja kasudest erinevatele õppijatele



Märkused: 1 – ei ole üldse nõus, 5 – täiesti nõus

Lapsevanemate arvamused kaasava hariduse kasude ja riskide suhtes ilmnemiseid ka küsimustiku avatud küsimuste ja intervjuude vastustes, kus selle kõrval, et **väiksemate erivajaduste puhul nähti kasusid** tolerantse ja empaatia kasvus (juhul kui lapsele suudeti pakkuda rühma- või klassiruumis vajalikku tuge), toodi vastustes esile ka **erivajadusega lapse negatiivset mõju kaaslastele**. Näiteks kirjeldati eraldi toevajaduseta lapse vanemate poolt intervjuudes, et erivajadusega lapse õppimine tavaklassis võib olla teiste õpilaste õpiedukust pärssiv ja ka emotsionaalselt kurnav ja seetõttu tuleks suunata lapsed lastaias erirühmadesse või koolis eriklassidesse.

Erivajadusega lapsed tavarühmas tõmbavad pidurit tavalistele lastele õppimises, mängimises ja sotsiaalsetes suhetes. Lisaks kaasnevad kehavigastused ja seetõttu hirm nende laste ees. (Lasteaialapse vanem)

HEV lapsed peaks olema eraldi klassides, sest HEV laste olemasolu tavaklassis pärssib tugevalt teiste laste õppeedukust. HEV lastel võib esineda sundkäitumist, mis hirmutab teisi lapsi ja segab nende õppimist. (Lasteaialapse vanem)

Nii intervjuudes kui küsimustiku avatud küsimuste vastustes toodi erinevate valimirühmade poolt välja, et kui kaasamine ei ole nii tuge vajavat last kui tervikuna kogu kollektiivis (rühmas/klassis) õppivate laste arengut toetav, siis on selle rakendamine kõikide laste suhtes **ebamõistlik**.

Ma olen ise mõelnud ikkagi, kui õpilane muutub ohtlikuks kas endale või teistele, et siis võiks olla ikkagi koolid, kus nende lastega ja noortega tegeletakse, tegeleksid spetsialistid või siis õppinud inimesed. Ei tohiks olla nii, et teised kardavad kooli tulla sellepärast, et nad ei tea, mida see laps või noor teha võib. (Lapsevanem Jane)

Ma toetan erivajadustega ja erivajadusteta laste koosolemist juhul, kui laps ei ole vägivaldne, mis minu hinnangul teeks igapäevaelu rühmas kõigile väljakannatamatuks. Erivajadustega lastele peaksid ikkagi olema vastavad lasteaia, kus nende lastega saab toimetada ja toetada neid nii nagu nemad vajavad. Ainult nii saavad tavalised maksimumi enda potentsiaalid ja erilised lapsed õiglase hoole. Kaasav rühm, kus on

nt andekad lapsed, aga ka sügava puudega lapsed, on tugevalt kaldu puudega laste arendamise suunas ja tavalapsed jäävad n-ö järgi lohisema. (Lasteaialapse vanem)

Kõikide sihtrühmade nii intervjuu kui ka küsimustiku avatud küsimuste tulemustest ilmnes, et kaasamisel peeti oluliseks **kontekstist lähtumist** – nii lapse kui lasteaia ja kooli võimalustega arvestavat lähenemist.

Kontekst on hästi oluline. Kui lapseke on sotsiaalselt ebavõrdse kohtlemise osaliseks saanud, tal on mingisugune trauma taustaks või ta ongi liikunud oma pere juurest hooldusperre ja see tugi on habras, et mitte öelda olematu, siis mina tunnen, et isegi kui ta on LÕK, siis mina tunnen, et hoitum või toetatud on ta erikoolis kui tavakoolis. Neid olukordi tuleb vaadata „case by case“. Sellesse maailma peab jääma ülisuur paindlikkus, et ei saa panna, siin on piir, teie seal ja siis teie seal, seda ei saa teha. (Koolijuht Lote)

Tuge vajavad lapsed saavad tavaklassis õppida ainult siis, kui on olemas riigi ja kohaliku omavalitsuse igakülgne tugi. Nii rahaline kui spetsialistide näol. Ehk siis klassi- ja kooliruumid on kohastatud nii, et oleksid erinevad võimalused olemas selliste õpilaste õppimiseks. Koolis ja klassis on olemas tugispetsialistid, kes toetavad ja abiõpetajad, kes on võimelised ka õpetajaga samal ajal ainet andma mitte lihtsalt nõ kätt hoidma õpilasel. Fakt on see, et enamikel koolidel need hetkel puuduvad. Maakohtades on iganenud füüsilise keskkonnaga kooliruumid ja spetsialistide täielik puudus. Kaasava hariduse mõte iseenesest on hea ja võiks eelpoolnimetatud tingimuste puhul olla täiesti võimalik, aga seda ei saa teha nii, et kuigi meil vahendeid ja inimesi ei ole, aga proovime kuidagi. Maja ei ehitata ka niimoodi, et algul katus ja siis vundament. Kaasava hariduse jaoks peab olema materiaalne ja inimressurss juba olemas. Praegusel kujul võib olla mitte tuge vajavate õpilaste suhtes see pigem nende arengut pärssiv ja kohati lausa ebõiglase õpetamissüsteem. (Aineõpetaja)

Uuringu kvalitatiivsetes andmetes toodi lisaks eelnevale välja, et õpilase eraldamine väikeklassi võib kaasa tuua ka **koolikiusamist** eraldatud erivajadusega lapse jaoks. Näiteks kirjeldas tuge vajava koolilapse vanem küsimustiku avatud küsimuse vastuses olukorda, kus väikeklassis õppimine on tekitanud teiste õpilaste poolset kiusamist ja lapsevanem kaalub lapse n-ö tavaklassi tagasiviimist, kuigi mõistab, et õppimine ja õpitulemused võivad selle tõttu kannatada.

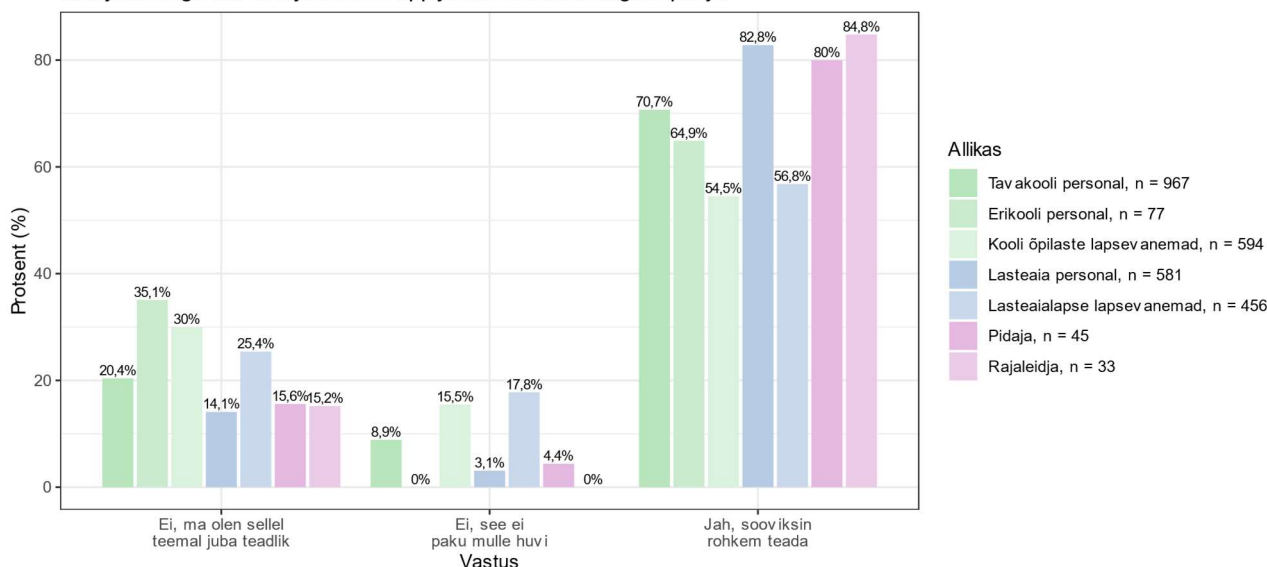
Minu laps on eriklassis ja tavaklassi lapsed kiusavad koolis eriklassi lapsi, kutsuvad neid hälvikuteks, vördjateks ja idiootideks. Minu lapsel on ATH ja kuigi tal oleks võibolla tavaklassis natuke raskem õppida, kaalun ma siiski tema viimist üle tavaklassi, sest olles väikeklassis ja koguaeg kõigi kiusata ja pilgata, on tal enesehinnang nii madal. Pigem las tal olla kehvemad hinded kui see, et ta tunneb ennast hälvikuna ja väärtusetuna ja räägib enesetapust. Tal ei ole intellektipuu – tark laps, kellel on ATH ja käitumisprobleemid. Kool tekitab probleeme ainult juurde – selle asemel, et märgata ja olla toeks, hoopis karistatakse märkuste, käskkirja jms. (Koolilapse vanem)

Soov kaasava hariduse kohta rohkem teada saada

Kõikide sihtrühmade käest küsiti, kas nad sooviksid rohkem teada kaasava hariduse mõjust õppijatele teadusuuringute põhjal. Vastustest ilmnes (vt joonis 41), et valdavalt seda soovitakse, kuid kõige väiksem huvi selle vastu on lapsevanematel. 35,1% erikoolide personali kuuluvatest vastajatest vastas, et nad on sel teemal juba teadlikud ja seetõttu ei soovi selle kohta rohkem teada. 8,9% tavakoolide personalist vastas, et nad ei soovi sel teemal rohkem teada, sest see ei paku neile huvi ja 20,4% leidis, et nad on sel teemal juba piisavalt teadlikud.

Joonis 41. Erinevate sihtrühmade huvi rohkem teada saada kaasava hariduse mõju kohta teadusuuringute põhjal

Kas sooviksid rohkem teada, milline on kaasava hariduse mõju nii erivajadustega kui erivajadusteta õppijatele teadusuuringute põhjal



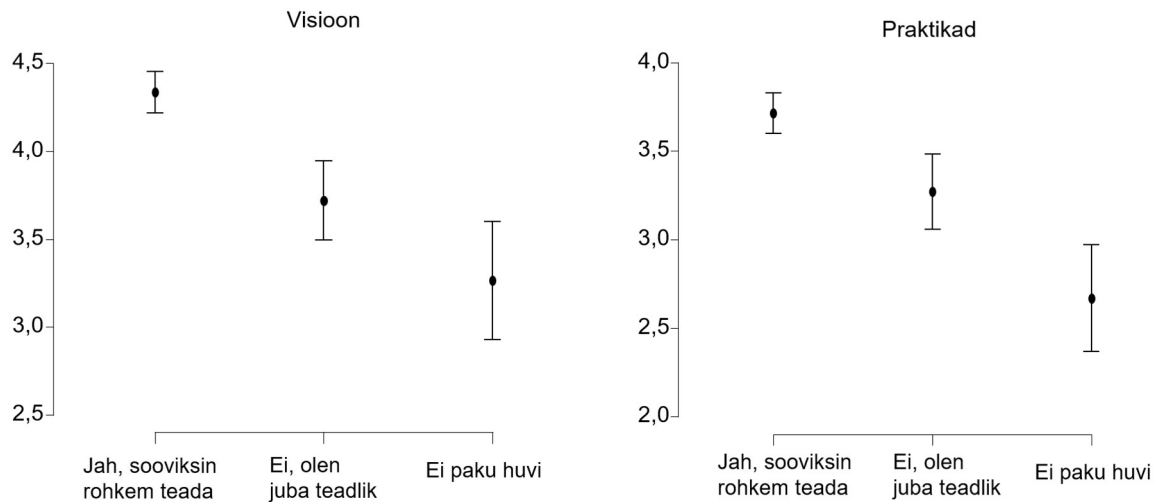
Võrreldes lasteaia personali, haridusastuse pidajate ning Rajaleidja spetsialistide vastustega, on kooli personali hulgas rohkem inimesi, kes ei ole huvitatud kaasava hariduse kohta rohkem teada saada. Seetõttu vaatame nende vastuseid lähemalt ja toome välja nelja sihtgrupi vastuste jaotuse: aineõpetajad, klassiõpetajad, koolijuhid ja eripedagoogid (vt tabel 59). Tabelist on näha, et just õpetajate (nii aine- kui klassiõpetajate) huvi teema vastu on võrreldes teiste sihtrühmadega väiksem.

Tabel 59. Koolipersonali suurimate vastajate arvuga sihtgruppide vastused küsimusele “Kas sooviksid rohkem teada, milline on kaasava hariduse mõju nii erivajadustega kui erivajadusteta õppijatele teadusuuringute põhjal?”

	Jah, sooviksin rohkem teada	Ei, ma olen sellel teemal juba teadlik	Ei, see ei paku mulle huvi
Aineõpetajad (n = 434)	66,6%	21,2%	12,2%
Klassiõpetajad (n = 210)	66,7%	23,8%	9,5%
Koolijuhid (n = 179)	72,1%	25,1%	2,8%
Eripedagoogid (n = 55)	80,0%	18,2%	1,8%

Kui võrrelda koolipersonali vastajate hoiakuid (eelpool kirjeldatud visiooni, praktikate ja toetuse allskaalal) huvi puudutava küsimuse vastuste lõikes, ilmneb, et visiooni ja praktikate puhul on kõrgemad hinnangud nendel (vastavalt $M(\text{visioon}) = 4,3$; $SD = 1,6$; $M(\text{praktikad}) = 3,7$; $SD = 1,6$), kes ütlevad, et sooviksid kaasava hariduse mõjust rohkem teada ja madalamad nendel, kes ei soovi, olenemata sellest, kas põhjuseks huvipuudus ($M(\text{visioon}) = 3,3$; $SD = 1,5$; $M(\text{praktikad}) = 2,7$; $SD = 1,4$) või tajutud piisav teadlikkus ($M(\text{visioon}) = 3,7$; $SD = 1,7$; $M(\text{praktikad}) = 3,3$; $SD = 1,6$). Statistiliselt olulist erinevust ei ilmne toetuse allskaalas, hinnangud seal on kõigil pigem madalad. Siit võime järeldada, et koolides on teatud hulk inimesi, kellel on kaasava hariduse suhtes negatiivsemad hoiakud ning nad ei soovi selle kohta ka rohkem teada. Tulemused on illustreeritud järgmistel joonistel (vt joonis 42).

Joonis 42. Hoiakute võrdlus lähtuvalt vastusest küsimusele “Kas sooviksid rohkem teada, milline on kaasava hariduse mõju nii erivajadustega kui erivajadusteta õppijatele teadusuuringute põhjal?”



Küsimustiku avatud vastuste analüüsil selgus, et kaasava hariduse kohta soovitakse rohkem teada nii **täienduskoolituste** kui ka **lugemismaterjalide** kaudu. Uuringus osalenud haridustöötajate ja haridusasutuste pidajate ning Rajaleidja spetsialistide sihtrühmas oli neid, kes avaldasid soovi kaasava hariduse teemal avaldatud teaduskirjandusega tutvumiseks ja/või materjalidega tutvumiseks, mis uuringute tulemusi kajastaks. Ootusi oli erinevaid – nt toodi välja, et uuringud võiksid olla “*mitte vastukäivaid väiteid ja Eesti (kultuuri)keskkonnale mittevastavat infot sisaldavad*” (aineõpetaja), samas oodatakse teadlikuks saamist uuringute kaudu sellest, missugused on kaasamise plussid ja miinused; tavaklassis õppimise mõju erivajadusega lapse sõprussuhete tekkimisele, enesehinnangule, heaolule ja koolirõõmule (lapsevanem), õpitulemustele: “*olen huvitatud uuringust, mis näitaks, kas kaasav haridus aeglustab või pidurdab erivajaduseta õpilaste edasijõudmist või mitte*” (aineõpetaja); aga ka “*huvitab just see pool, kuidas kaasamine tavalapsi ja andekaid mõjutab*” (klassiõpetaja) või ka laiemalt esitatud küsimusena “*kuidas mõjub tavalapsele see trall, mis koolis käib?*” (eraldi toevajaduseta koolilapse vanem). Rajaleidjas töötav spetsialist tõi esile just “*teaduspõhiste uuringute, mitte vaid kogemuste jagamist*” ja ka seda, et infot võiks jagada erialaliitude kodulehekülgedel. Haridusasutuste pidaja tõstis nt esile teiste riikide pikaajalise kaasava hariduse kogemuse kohta käivaid uuringuid, millega ta võimalusel tutvuks enda professionaalseks arendamiseks kaasava hariduse valdkonnas. Nii intervjuudes kui ka küsimustiku avatud küsimuste vastustes toodi välja, et teadmiste omandamisele kaasava hariduse valdkonnas seab piirid **puuduv ajaressurs**.

[Sooviksin rohkem teada kaasava hariduse kohta], *aga ma ei tea, kust leida aega selle info otsimiseks, sest ma juba upun igasuguste muude valdkondade infosse ja koolitustesse ja keegi peab õpetama ja igale erivajadusele materjale kohandama ka.* (Kooli aineõpetaja)

Erinevate sihtrühmade hoiakute kohta kaasava hariduse suhtes võib öelda, kaasava hariduse põhimõtte osas (kaasava hariduse visioon) on hoiakud pigem positiivsed. Nähakse ka, et see võib olla teostatav (kaasava hariduse praktikad). Küll aga rõhutatakse nii intervjuudes kui ka küsimustiku avatud küsimustiku vastustes, et eelkõige tuleb lähtuda lapsest ja kontekstist, mis on lapsele antud olukorras kõige parem, mõnel juhul võibki see olla eriklass või erikool. Olulisena rõhutatakse, et iga laps peab saama õppida tema arengut toetavas keskkonnas. Kõige madalamad hinnangud puudutavad ressursse – tajutakse, et ei ole piisavalt inimesressursi ega ka

vahendeid toetava füüsilise keskkonna loomiseks. Lapsevanematest on lasteaia lapsevanemad soosivama hoiakuga kaasavasse haridusse kui kooli lapsevanemad. See võib tuleneda sellest, et lasteaias on suurem rõhk sotsiaalsete oskuste jmt õppimisel, koolis aga tugevalt õpitulemustel.

6.3.2.2. Sihtrühmade hinnangud kaasava hariduse rakendumisele eestis üldiselt

Erinevate sihtrühmade käest küsiti, kuidas nad hindavad kaasava hariduskorralduse rakendumist Eestis. Täpsemaid küsimusi (rahastuse ja seadusandluse kohta), küsiti haridusasutuse juhtidelt ja pidajatelt. Koolide ja lasteaedade personali, haridusasutuse pidajate ja Rajaleidja spetsialistide käest küsiti hinnangut sellele, kas kaasamine on siiani olnud optimaalne või milliseid muutusi nad sooviksid selles näha ning millisena näeb Rajaleidja seejuures enda rolli.

Hinnangud kaasava hariduse rakendumisele lasteaedades

Lasteaia personali, lasteaia pidajate ja Rajaleidja spetsialistide käest uuriti, kuidas nad hindavad erinevate toevajadustega laste kaasatust Eesti lasteaedades. Täpsemad joonised selle kohta on lisades (vt lisa 3). Nähakse, et rohkem võiks tava- või sobitusrühmas käia kõne- ja keelehäirega lapsed ning kehapuudega lapsed. 43% vastanud lasteaia personalist, 42% pidajatest ja 39% Rajaleidja spetsialistidest leidis, et kõne- ja keelehäirega lapsed peaksid saama õppida kodulähedase lasteaia tava- või sobitusrühmas. Teistest rohkem leidsid Rajaleidja spetsialistid (48,5%), et sellise toevajadusega lapsed peaksid õppima kodulähedase lasteaia erirühmas. 47% Rajaleidja spetsialistidest, 41% haridusasutuse pidajatest ning 38% lasteaia personalist leiab, et kehapuudega lapsed võiksid õppida kodulähedase lasteaia tava- või sobitusrühmas. Vaimse alaarenguga, autismispektrihäirega ja liitpuudega lapsi nähakse pigem erirühmades ja isegi erilasteaedades. Erilasteaedadesse suunamise mõtet toetavad eelkõige haridusasutuse pidajad ja lasteaedade personal. Näiteks on 32% pidajatest leidnud, et vaimse alaarenguga lapsed peaks suunama erilasteaedadesse ning 36% pidajatest, et liitpuudega lapsed peaks suunama erilasteaedadesse. Rajaleidja spetsialistid pooldavad teistest enam tavalasteaia erirühmadesse suunamist, tihti ka tava- või sobitusrühma suunamist. Näiteks näeb 82% Rajaleidja spetsialistidest, et liitpuudega lapsed peaksid saama õppida kodulähedase lasteaia erirühmas. Teistest rohkem leiavad Rajaleidja spetsialistid (44%), et käitumisraskustega lapsed võiksid õppida kodulähedase lasteaia tava- või sobitusrühmas, samas kui lasteaia personalist on sama meelt 23% vastajatest ja haridusasutuse pidajatest 26% vastanutest.

Uuringu kvalitatiivses osas tõuseb lasteaia juhtide ja pidajate vaates küsimustiku vabavastuste analüüsil kaasava hariduse rakendumist enim mõjutavana esile **ressursside puudus ja laste eripärad**. Kirjeldati, et praeguste nappide ressurssidega, millena nimetati näiteks lapsi toetavate inimeste puudust, õpetajate teadmiste ning oskuste puudust, aga ka kaasavat haridust mittetoetavate hoiakute olemasolu ning rahaliste ressursside puudust, ei saa pidada kaasatust Eesti lasteaedades soovikohaseks. Rõhutati, et sellesse, keda ja kuidas kaasava hariduse kontekstis kaasata, peab jääma alati sisse paindlikkus ja olulisim on pidada silmas kõikide laste arengut toetava keskkonna võimaldamist.

Ma ei leia, et me kedagi peaks ühiskonnast eraldama ehk siis eraldi lasteaed. Siiski leian, et puude või häirega lastele võiks olla rühmad kohandatud nii vahendite, ruumi kui ka välja õppinud personaliga. Samal territooriumil, samadel ühisüritustel ja muude programmidega kasvab kogu maja tolerantsus ning arvestamise oskus. Survestada autismispektrihäirega last oma isikliku ruumi ja aega jagama suure laste hulga on kuritegu selle lapse heaolu suunas. (Lastaiaõpetaja)

Kõik erituge vajavad lapsed on väga erinevad! Tuleb lapsest lähtuda seega ei saa teha üldistusi. Väikestes maakohtades puuduvad võimalused lapse suunamiseks kuhugi erirühma. Neid rühmi lihtsalt ei ole! Puudub ka tugisüsteem. Suur puudus on logopeedidest ja eripedagoogidest. Seega on paljud lasteaiaid tõsiste probleemide ees ja kui vallas ka ressursse ei ole (inimesed ja raha) on olukord väga keeruline. (Lasteaia juhtkonna liige)

Praeguses haridussüsteemis ei ole selliseid ressursse, et HEV lapsi õpetada tavarühmades. Õpetajatel puuduvad teadmised ja oskused, mille tulemusena kannatavad kõik – lapsed ja õpetajad. Mida homogeensem on grupp, seda parem on ka tulemus. Kaasata saaks HEV lapsi lasteaia ühisüritustes, õue mängualadel, aga mitte õppetegevustes. Lasteaia õpetajad on niigi “ribadeks” kistud. (Lasteaia logopeed)

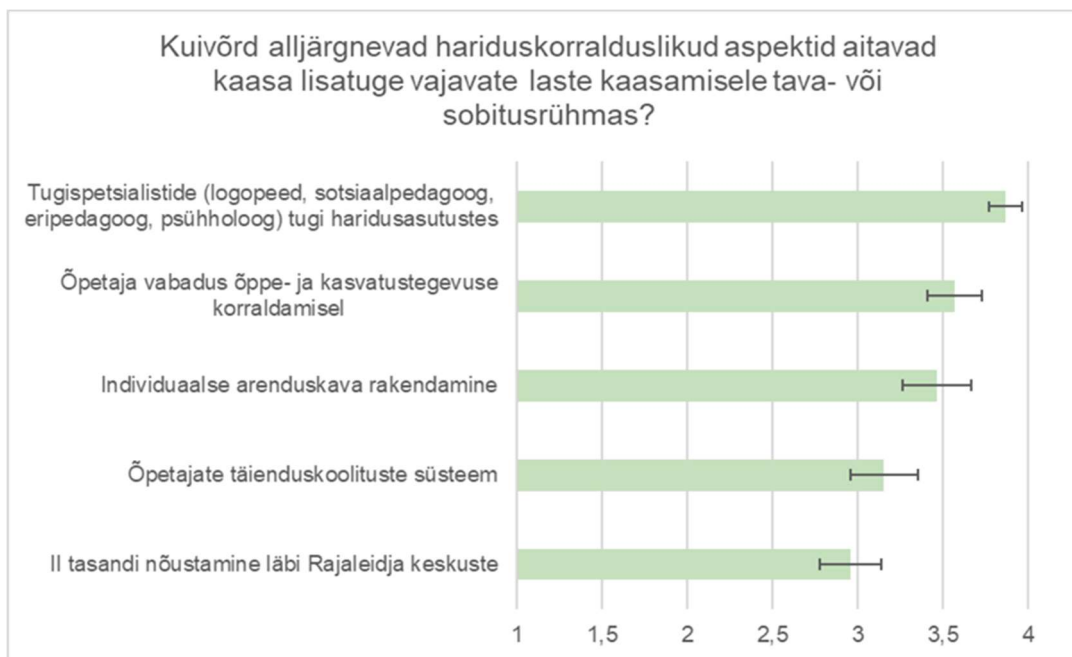
Lasteaiaõpetajate hulgas läbi viidud intervjuudes toodi samuti välja, et kaasava hariduse rakendumine sõltub palju lasteaia ja personalist, kes lapse ja lapsevanematega kokku puutuvad. Pigem väljendati, et lasteaedades tundub olevat valmisolek kaasata, samas ei saa seda maksimaalselt rakendada **ressursside puuduse** tõttu. Samas toodi küsimustiku avatud küsimuste vastustes näide ka eduka kaasamise võimalikkusest, kui organisatsioon ise on paindlikku lähenemist toetav.

Mina näen siin kahte poolt. Et üks pool selle juures, et lasteaed on mõnes mõttes nagu üks väga hea kooslus selleks, et seda proovida ja katsetada just oma sellise tempo ja, ja päeva planeerimise suhtes, et, et lasteaiaid ja lasteaia õppekava pakub väga palju paindlikke võimalusi, kuidas arvestada erinevate lastega. Teiselt poolt ja vastu, mulle tundub, et, et mis võib-olla räägib sellise miinuste poole osast, on see õpetajate võib-olla võimekus, rühmade suurus, tugispetsialistide olemasolu või mitte olemasolu ja nende nii-öelda koormatus, et ühelt poolt nagu justkui vorm oleks olemas, aga mulle tundub, et sisu käib teinekord õpetajatel või kollektiividel üle jõu. (Lasteaiaõpetaja Mari)

Meie lasteaia kasutame paindlikku süsteemi, kui vähegi võimalik – liigutame erirühmast lapsi tavarühma, kuigi Rajaleidja otsus võib olla erirühm. Teeme otsuseid ja muudame keskkonda vastavalt lapse arengu kulgemisele – kõik see käib koostöös lastevanematega. (Lasteaia juhtkonna liige)

Lasteaiapidajate hinnangul toetab lisatöö vajadusega laste õpetamist eelkõige tugispetsialistide olemasolu lasteasutuses. Mõnevõrra madalamalt, aga siiski toetavana, hinnatakse II tasandi nõustamist läbi Rajaleidja keskuste (vt joonis 43).

Joonis 43. Haridusasutuse pidajate hinnangud hariduskorralduslikele aspektidele, mis toetavad lisatõe vajadusega laste õpetamist tava- või sobitusrühmas (keskmised hinnangud 95% usalduspiiridega), n = 39 (46)*



Märkused: 1 – takistab, 2 – pigem ei toeta, 3 – toetab mõningal määral, 4 – toetab tugevalt. * – kõik vastajad ei vastanud igale küsimusele, vastajate arvud on esitatud n = kõige vähem vastuseid küsimusele (kõige rohkem vastuseid küsimusele)

Haridusasutuse pidajad tõid ka küsimustiku avatud küsimuste vastustes välja, et **tugispetsialistide** – eriti logopeedide ja eriti maapiirkondades – **puudus** takistab lisatõe vajavate laste kaasamist tava- või sobitusrühma. Selgitati ka, et väiksemad rühmad toetaks kaasamist, aga samas saavad sobitusrühmade moodustamise tulemusena omavalitsused vastu võtta vähem lapsi (nt suurte valdade puhul) ja suure lasteaiakohtade vajaduse puhul tehakse seetõttu otsuseid mitte üldse sobitusrühmi avada.

Palun aidake leida maapiirkonda tugispetsialistid. (Haridusasutuse pidaja)

Väga suur puudus on lasteaedade logopeedidest. Suuremates KOVides on keeruline sobitusrühmade loomine, sest nii "kaotame" lasteaiakohti ja jäävad osad lapsed vastu võtmata. (Haridusasutuse pidaja)

Iga omavalitsus ei suuda avada piisaval määral erirühmi. (Haridusasutuse pidaja)

VÄIKSEMA RÜHMAD, KLASSID!!!!!! (Haridusasutuse pidaja)

Ka lisatõe võimaldamisel laste kaasamisel tava- või sobitusrühma toodi avatud küsimuste vastustes lisaks **inimressursi puudusele** (ja sellega seonduvana) välja **rahaliste ressursside** puuduse teema. Selgitati, et tugispetsialistide rahastus peaks olema lasteaias riiklik.

Ükski kava ei aita, kui taga pole inimesi, kes antud tegevusi ellu viivad. Heade spetsialistide palkamiseks on vaja rahalisi vahendeid. (Haridusasutuse pidaja)

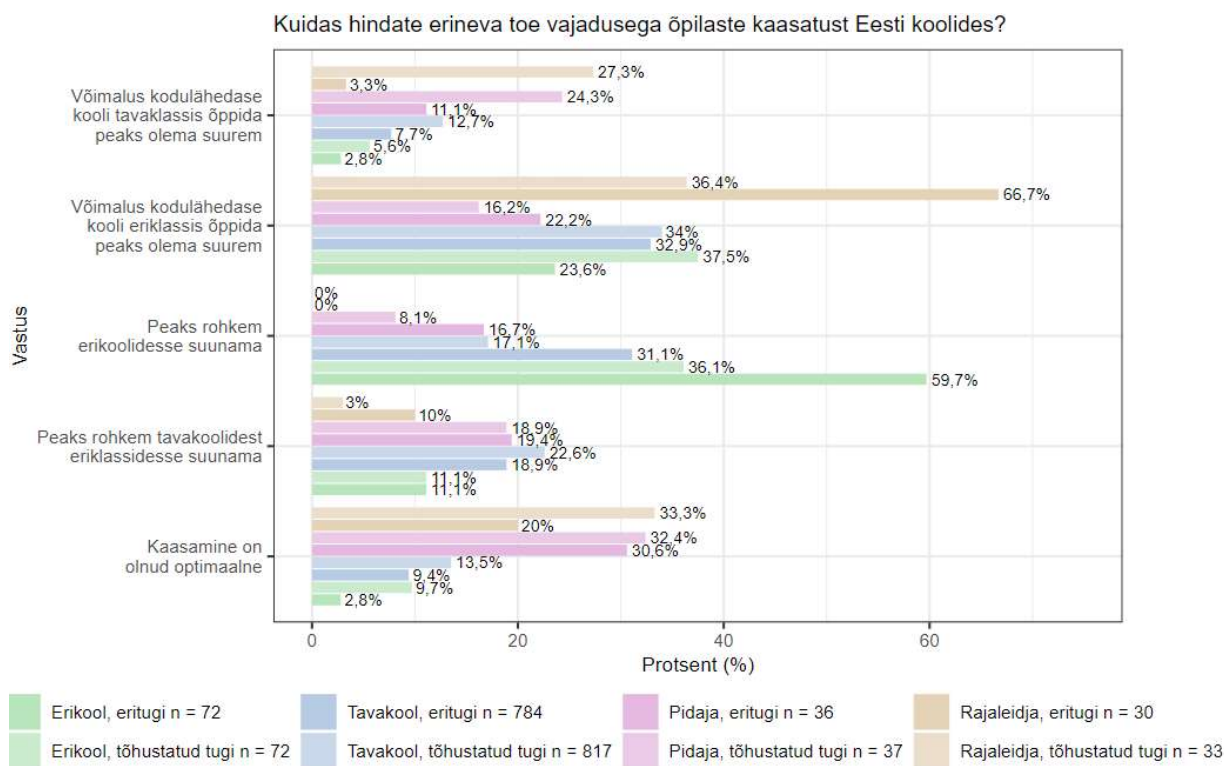
On vaja süsteemsemat lähenemist eelkooliealiste erivajadustega laste õpetamisel ja toetamisel. Aitaks riiklik tugispetsialistide rahastus. (Haridusasutuse pidaja)

Läbi sotsiaalvaldkonna toomis väärt projektipõhine tugisüsteemide rahastamine. Nüüd on jäetud kogu tugisüsteemide võrgustiku rahastamine järjekordselt KOVidele. (Haridusametuse pidaja)

Hinnangud kaasava hariduse rakendamisele koolides

Kooli kontekstis küsiti samuti toevajadusega õpilaste kaasatuse kohta, eraldi vastavalt eritoe ja tõhustatud toe õpilaste kohta (vt joonis 44). Tulemustest on näha, et valdavalt ei nõustuta, et tõhustatud toe ja eritoe õpilaste kaasamine oleks olnud optimaalne. Erinevaid sihtrühmi kõrvutades ilmneb, et Rajaleidja esindajate ja haridusametuste pidajate hinnangul võiks tõhustatud toega lapsi rohkem tavakoolidesse suunata kui tavakooli ja erikooli personali hinnangul (Rajaleidja esindajatest leiab nii 27%, pidajatest 23%, tavakooli personalist 13%, erikooli personalist 6%). Ka eritoega laste kaasamist tavakoolidesse hindavad erikoolide personali esindajad kõige vähem sobilikuks (vaid 3% leiab, et see võimalus peaks olema suurem). Samas ei ole hinnangud teiste sihtrühmadega nii suure erinevusega nagu tõhustatud toe puhul. Erikoolidesse suunamist peavad mõlemale sihtrühmale kõige paremaks lahenduseks erikoolide personali esindajad (tõhustatud toe puhul leiab nii 36% erikooli personalist, eritoe puhul 60%), kuid seda ei pea sobivaks ükski Rajaleidja esindaja mõlema sihtrühma puhul. Sihtrühmade arusaamade erinevused parimatest lahendustest on seega väga suured. Erinevaid lahendusi kõrvutades ilmneb, et erinevate sihtrühmade hinnangul peaks tavakooli eriklassides õppimise võimalus olema mõlema toeliigi puhul suurem.

Joonis 44. Haridusametuste personali liikmete (eristatud nn tavakool ja erikool), haridusametuste pidajate esindajate ning Rajaleidja spetsialistide hinnangud erineva toe vajadusega õpilaste kaasatusele Eesti koolides (vastavalt eritoe ja tõhustatud toe kohta)



Küsimustiku avatud küsimuste vastuste analüüsi tulemused näitavad, et nii eritoe kui ka tõhustatud toe õpilaste kaasamisel või mittekaasamisel tavaklassi tuuakse otsustuskohana (sarnaselt eelnevalt lasteaia kontekstis esile tooduga) välja **lapse eripära**, aga ka **õpetajate ja tugispetsialistide** olemasolu ja professionaalne ettevalmistus ning lisaks kooli/klassi-kollektiivis valitsevad **suhted**.

Kaasava hariduse idee saab tõhusalt toimida üksnes juhul, kui erivajadus ei hõlma intellektipuu et ja/või ATH tunnuseid. Selliste tunnustega õpilasi EI TOHI saata tavaklassi, see keskkond on neile täiesti vastunäidustatud. Koolides ei jätku abitoetajaid, ilma selle ressursita kannatab kogu klassi edasijõudmine, kuna õpetaja peab selliste lastega tegelemise aja eraldama normaalsete laste arvelt. (Aineõpetaja)

Kui klassis on tõhustatud või eritoe vajadusega õpilasi, jääb aineõpetajal liiga vähe aega tavalaste õpetamiseks. (Kooli abiõpetaja)

Samuti selgitati vastustes, et **üldine ressursside puudus** Eesti haridussüsteemis ei võimalda personaliseeritud õpetamist, sh kaasava hariduse rakendamist. Rõhutati, et erivajadusega õppija ongi eriline: “Erivajadus ütlebki seda, et vajadus on eriline!!!” (koolipidaja) ja seega vajab ka paindlikult erinevat lähenemist, mida on ressursipuuduse tingimustes keeruline rakendada.

Eesti riigil puudub ressurss, mis tagaks korraliku kaasava hariduse rakendamise. Meil ei ole isegi tavaõpilaste jaoks klassi- ega aineõpetajaid ega piisavalt palgaraha juba tööl olevate õpetajate jaoks. Kui sooviksime, et kaasav haridus päriselt töötaks, oleks enamikel koolidel vaja juurde palgata kõvasti tugispetsialiste, eripedagooge ja abiõpetajaid. Reaalsus on see, et selleks ei ole raha. Täna paevas kahjustab kaasav haridus tavaõppijat! Peame lähtuma reaalsest olukorrast, mitte soovunelmast. (Aineõpetaja)

Eritoeaga õpilaste kaasamisel kodulähedase tavakooli tavaklassi toodi välja, et neile toe pakkumiseks on vajalik nii **inimressurss** – spetsiaalse ettevalmistuse saanud õpetajad, tugispetsialistide ja tugipersonali olemasolu (“koolis ei ole spetsialiste ja kõik õpetajad ei ole saanud HEV õpilastega töötamiseks väljaõpet” (kooli juhtkonna liige)), aga eraldi esiletooduna ka **toetav füüsiline keskkond** (“stiimulite üleküllus tavakoolis, isegi eriklassis, ei pruugi õpilasele sobida” (psühholoog)), **kohandatud õppematerjalide** olemasolu, aga ka väiksem **õpilaste arv** klassis (“tavaklasside õpilaste arv on liiga suur, et kaasav haridus saaks toimida” (kooli HEVKO)). Leiti, et praeguses süsteemis ei suudeta eritoeaga õpilastele vajalikku tuge tavaklassides pakkuda ja seetõttu peeti vajalikuks eritoe õpilaste suunamist väikeklassidesse (eriklassidesse) või ka erikoolidesse, kus suudetaks tagada lastele soodne arengukeskkond ning samas oleks õppimisvõimalus tagatud ka teistele õpilastele n-ö tavaklassis.

Maailmas, kus ressursse jagub, võiks kõik tavakooli tavaklassis olla. Hetke seisuga põlevad head õpetajad läbi oma diferentseerimisega ning tipud kaotavad huvi õppimise vastu, sest õpetajal ei ole nende jaoks aega. Kõik õpetajad ei suuda diferentseerida ega suuda kõigile võimete kohast materjali valmistada, sest peavad ka vaba aega oluliseks. (Kooli aineõpetaja)

Erituge saab kõige paremini aidata siiski selleks kohandatud keskkonnas. Kodulähedase kooli tavaklassis õppimine oleks tõhus, kui selleks on loodud sobivad tingimused, sh ruumid, õpetajad, tugispetsialistid, materjalid jms. Lihtsalt niisama nende tavaklassis õpetamine ei taga õpilasele võimete- ega jõukohast õpet ning võib olla demotiveeriv. (Kooli eripedagoog)

Kõikidele lastele ei sobi suure kooli keskkond ja just sageli eritoe lapsed on need, kelle erivajadusest lähtuvalt vajaks ta teistsugust keskkonda, kus tema saaks end mugavalt tunda – väikene kool, väga väikesed klassid, vaimse alaarengu puhul ka sarnased õpilased, kelle hulgas ta võiks end täisväärtusliku ja edukamana tunda kui suures koolis intellektipuudeta õpilaste hulgas. (Koolipsühholoog)

Väiksemates õpigruppides õppimine on kasulikum kõikidele. Tegelikult saab siis õpetaja õppetööd paremini mitmekesistada, sest on võimalust rohkem märgata ja toetada ja individuaalselt läheneda. See ei peaks olema võimalik vaid HEV-õpilasele vaid kõikidele õpilastele, kes klassis on, ning väiksemad grupid seda võimaldavad. Muidu me ju justkui diskrimineerime "tavaõpilasi" – HEV-õpilased saavad individuaalsemat juhendamist. (Kooli sotsiaalpedagoog)

Lisaks toodi avatud küsimustes välja, et õpilase eripära tõttu on võimalused **tõrjutuseks** ja **kiusamiseks** kaasõpilaste poolt ning selgitati, et mitmete erisustega õpilased (sh andekad, ATH-d, autismispektri häirega lapsed) ühes klassis ning mitme erineva õppekava ühes klassis õpetamine on **õpetaja töökoormust** suurendav ja klassis tervikuna õpilaste õppimist takistav. Seetõttu hinnati sobivamaks pigem väikeklasse/eriklasse ja erikooli.

Vastastikuse sotsialiseerimise mõttes piisab, kui erivajadustega õpilased ja tavaõpilased kohtuvad koolis vahetunnis. Olukord, kus klassis on andekad, keskmiste võimetega, ATH-d ja autistlikud lapsed üheskoos, lisaks veel mõni õppekeelt mitteoskav pagulane, on skisofreeniline nii õpetaja kui õpilaste jaoks. Kusjuures seda olukorda ei tule ette ainult suurtes linnakoolides. Ka väikses maakoolis võib juhtuda, et klassi kümnest õpilasest enamik on mingi erivajadusega. (Aineõpetaja)

Kui lapsel on lihtsalt õpiraskus, kuid ta tuleb kohandustega ja väiksemas seltskonnas õppides toime, siis on kodulähedane tavakool sobiv. Kui lapsel on tõsised käitumuslikud eripärad, mis takistavad kaaslaster samuti õppetöös osalemist, siis peaks laps käima erikoolis ja eriklassis, kus õppetöö saab toimuda vastavalt lapse tujudele ja võimekusele. Ei ole ju ok, kui üks roomab põrandal, karjub ja ropendab, loobib asju ja ülejäänud peavad seda taluma päevast päeva. (Kooli juhtkonna liige)

Õpilaste areng on vastavates koolides parem ja enesehinnang adekvaatsem. Neis koolides on võimalik arendada eluks vajalikke oskusi ja lapsed on enamasti õnnelikumad. (Aineõpetaja)

Teistega koos tavaklassis õppimise asemel laste eraldamise eriklassi või erikooli tõi küsimustiku avatud küsimuste vastustes esile ka hariduslike erivajadustega õpilaste õppe koordineerija. Ka küsimustikule vastanud Rajaleidja spetsialist selgitas vastuses, et kõik lapsed ei soovigi kaasamist ning olulisim on lähtuda konkreetsest **lapsest ja tema erivajadusest**.

Ka eritoeiga õpilaste spekter võib olla üsna lai ja kogemused on olnud erinevad. Üldjoontes kaldun arvama, et tavakoolis pole nende laste jaoks piisavalt nende vajadustest lähtuvaid tingimusi, sageli satuvad nad ka oma nähtavate eripärade tõttu tõrjumise alla ja sealt on väga keeruline neid päästa. (Kooli HEVKO)

Sageli räägitakse, kuidas kõik erilised lapsed tahavad saada kaasatud. See tegelikult ei ole nii. Kaasamine ja koos õpetamine peaks lähtuma konkreetsest erivajadusega lapsest, mitte meie soovist kõiki kaasata ja koos õpetada. (Rajaleidja spetsialist)

Erikooli klassiõpetaja kirjeldas olukorda, kus tuge vajava õpilase õpetamine ei ole tavakoolis andnud tulemust ja on pigem raskendanud hilisemat õppeprotsessi ja halvendanud õpilaste kaasatust tavaellu.

Töötades erikoolis klassiõpetajana, näen väga sageli õpilasi, keda on püütud kõikvõimalike vahenditega tavakoolis kaasava hariduse põhimõtte järgi õpetada, kuid kes lõpuks leiavad enda jaoks sobiva õpetusviisi siiski alles erikoolis. Paraku on nende ühe kuni kolme nn kaasava hariduse õppeaastaga põhjustatud õpilase nii akadeemiliste oskuste-teadmiste kui ka sotsiaalsete oskuste arengus juba märkimisväärselt kahju. Sisuliselt on õpilase elust ära raisatud üks kuni kolm aastat, mil ta oleks võinud saada jõukohast ja temale sobiva metoodika järgi õpetust. Selle asemel, et laps oleks võinud need üks kuni kolm aastat vastavalt oma võimetele areneda, on valede/ebapiisavate "kaasamisvõtetega" põhjustatud talle teisesed käitumis- ja/või õppimisraskused. Kord juba lapsel omandatud valede õpimustrite-viiside ja käitumismustrite ümberõpetamine on pikk ja vaevanõudev protsess (mis omakorda raiskab veelkord lapse elust seda väärtuslikku aega, mida saanuks kasutada tema sihipärasele arendamisele). Kaasava hariduse süsteem praegusel kujul Eestis mitte ei kaasa erivajadusega õpilasi nõ tavaellu, vaid raiskab hoopis nende laste väärtusliku arendamise aega. (Klassiõpetaja)

Lisaks toodi tõhustatud toe õpilaste kaasatuse kohta kodulähedase kooli tavaklassi küsimustiku avatud küsimuste vastustes välja, et koolisüsteem ei ole tõhustatud toe õpilaste kaasamiseks tavaklassi valmis. Ka siin põhjendati tuge vajava lapse tavaklassist ja vajadusel ka tavakoolist eraldamise vajadust peamiselt **ressursipuuduse**, aga ka õpilaste (nii tuge vajava õpilase enda kui ka kaasõpilaste) **heaolu** ja **arengu** parima toetamise võimaldamisega.

Neid lapsi ei tohiks hetkel veel lubada tavaklassi, sest meil puudub süsteem ja ressursid nende lastega tegelemiseks. (Aineõpetaja)

Tõhustatud toe pakkumine eeldab õpetajalt rohkem teadmisi ja oskusi, kui seda annab õpetajakoolitus aineõpetajale. See ei tohi toimuda tavaõpilaste arvelt. Milleks on sel juhul eripedagoogid oma spetsiifilise väljaõppega, kui igalt aineõpetajalt oodatakse kõikide erisustega toimetuleku oskust? (Aineõpetaja)

Tõhustatud toega õpilaste kaasamise teema juures tõi kooli juhtkonna liige avatud küsimuste vastustes välja ka selgituse, et tuge vajava lapse **suunamine eriklassi ei ole sisuliselt kaasamine**, vaid pigem eraldamine ja seetõttu oleks lapse seisukohalt siiski parem suunata laps õppima erikooli puudespetsiifikat tundvate spetsialistide juurde.

Tavakooli eriklassi suunamine ei ole minu hinnangul kaasamine, vaid samasugune eraldamine, nagu erikool. Seetõttu on mõistlik suunata lapsed erikooli, kus on puudespetsiifikat tundev personal. (Kooli juhtkonna liige)

Kooliõpetajate ja haridusasutuse pidajate intervjuudes ja küsimustiku avatud küsimuste vastuste analüüsil selgus, et kaasava hariduse rakendamine last toetavana jääb erinevate **ressursside puuduse** tõttu parimal moel realiseerimata.

Ma leian, et praegusel hetkel ei ole niimoodi rakendunud, nagu ta peaks seda tegema. Me oleme teoorias hästi tugevad, me ütleme, kuidas võiks olla, aga praktikas meil seda tegelikult, see päris nii ei ole. Just nimelt sellepärast, et meil ei ole neid spetsialiste, kes tegelikult aitaksid ja kohati on see ka lastele karuteene, sellepärast et kui need lapsed ikkagi saaksid seal erikoolis vastavalt oma vajadusele õpet, siis oleks lapsele palju parem kui see, et ta tiksub siin tavakoolis lihtsalt ühe klassiga kaasa, lõpetab koolieksamitega põhikooli ja, ja ongi kõik. (Õpetaja Anete)

Nii lihtne ongi, et kogu see kaasava hariduse kontseptsioon töötaks väga hästi, kui kõigil nendel lastel oleksid tingimused ja tugi, mida nad vajavad, aga neil ei ole seda täna ja seda ei ole näha, et seda järgmise viie aasta jooksul ka tekiks. Ja viie aasta pärast on need lapsed võib-olla juba nii-öelda läinud seda teed, et neid ongi raskem juba aidata. (Koolipidaja Keit)

Üle 95% haridusasutuse pidajatest märgib, et nende koolidesse võetakse vastu ka tõhustatud ja eritoe vajadusega õpilasi. Pidajate esindajad märgivad, et erikooli suunatakse tavaliselt lapsed, kes vajavad abi igapäevasel toimetulekul (raske või sügava puudega) (58%). Erikooli suunamise aluseks võib olla ka tõhustatud ja erituge vajavate laste vanemate sellekohane soov (49%) (vt tabel 60).

Tabel 60. Haridusasutuse pidajate vastused küsimusele, millal suunatakse õpilane erikooli (n = 69)

Millisel juhul suunatakse õpilane tavaliselt erikooli?	Nõustumise osakaal
Tõhustatud toe vajadusega õpilased suunatakse erikooli	4,4%
Eritoe vajadusega õpilased suunatakse erikooli	10,1%
Erikooli suunatakse õpilased, kellel puudub kodus vajalik toetus	17,4%
Erikooli suunatakse vaid õpilased, kes vajavad abi igapäevases toimetulekus (raske või sügava puudega lapsed)	58,0%
Lapsevanema soovi alusel tõhustatud või erituge vajavad õpilased	49,3%
Ei oska öelda	13,0%

Küsimustiku avatud küsimuste vastustes lisasid haridusasutuse pidajad täpsustusena näiteks, et erikooli suunamine toimub Rajaleidja spetsialistide ja lapsevanemate koostöös ning otsus tuleneb/sõltub **lapse eripärast**, aga ka **lapsevanemast** ja **koolipidaja võimalustest**. Selgitati, et erikoolis peaks õpilane õppima siis, kui tavakooli tingimustes ei ole võimalik last piisavalt toetada. Toodi välja, et kõik eritoe või tõhustatud toe lapsed ei pea õppima erikoolis, eraldi nimetati, et erikoolis peaks käima intellektipuudega eritoe ja ka sügava puudega toimetulekutoe õpilased, aga ka nt osa ATH diagnoosiga õpilastest.

Erikooli määrab Rajaleidja koostöös lapsevanema ja spetsialistidega. (Haridusasutuse pidaja)

Sõltuvalt lapse erivajadusest. Kõik erituge või tõhustatud tuge vajavad lapsed ei pea erikoolis õppima. (Haridusasutuse pidaja)

Minu töös ma puutun kokku selle muudatusega üsna palju, et meil ei ole enam selliseid erilisi koole, justkui neid on, aga nendesse oma õpilasi õppima suunata on väga raske. Kui on tegemist siis tõesti keeruka juhtumiga ja Rajaleidja seda oma soovitustes siis toetab – jah, siis on võimalik, aga paraku ma pean ütleva, et selliste soovitustega ja ka psühhiaatri diagnoosidega ollakse üsna kitsid, mis võimaldavad last panna sellisesse kooli, kus on tegelikult tema jaoks vajalikud tingimised. Et neid lapsi oleks tegelikult rohkem, kes peaksid üldhariduskooli asemel käima sellises erilises koolis, ma ei ütle erikoolis, ütlen erilises koolis, aga praegu nende paberid seda ei võimalda ja seetõttu need koolid neid vastu ei võta. (Koolipidaja Adeele)

Kuna saarel ei ole erikooli, siis tavakoolid peavad HEV õpilastega hakkama saama. Rajaleidja soovitusel kaalutakse mandril asuvates erikoolides õppimist, aga lõpliku otsuse teeb lapsevanem. (Haridusasutuse pidaja)

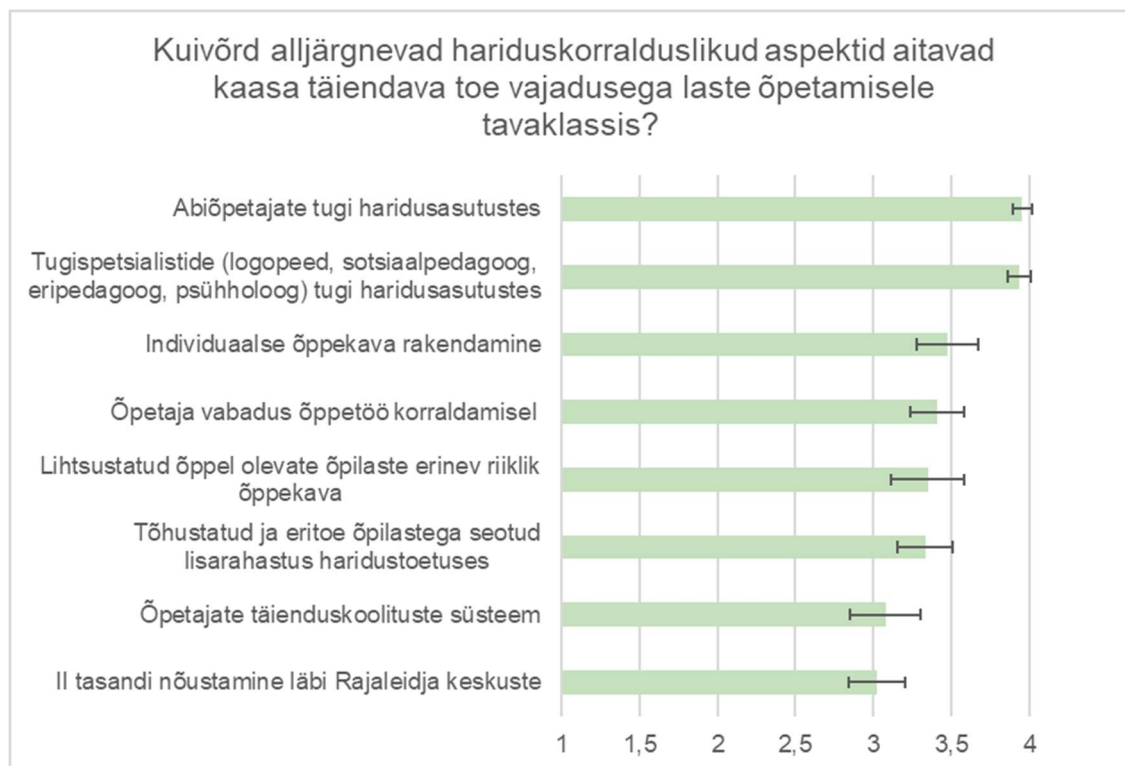
Samuti nimetati koolipidajaga läbi viidud intervjuus, et lihtsustatud õppekava alusel õppivate õpilaste **tööõpetuse** osa saaksid õpilased paremini omandada kas eraldi erikoolis või kutseõppeasutuse juures ja n-ö tavaõpilastest eraldi õppides suudetaks paremini säilitada ka nt **õpilase õpimotivatsiooni**.

Lihtsustatud õppekava korral, kui ta juba selle on saanud, mida Rajaleidja ei taha sugugi enam panna kirja, siis sellist tööõpetust, mida nendele lastele on vaja, üldhariduskool pakkuda ei suuda (...) nendest inimestest, kellel vaimsed võimeid ei

pruugi olla väga head, üldjuhul teistsuguse lähenemise korral saavad väga head töömehed. Aga tavakoolis rikutakse nad... tal kaob igasugune õpimotivatsioon, tal kaob igasugune töömotivatsioon ära, sest ta sõna otseses mõttes surutakse maha. Et kahjuks ka õpetajate poolt, mitte kaasõpilaste poolt. Ega see sildistamine kuskile ju kadunud ei ole. Ja seda ei mõisteta, et ega laps süüdi ei ole, kui talle ei ole antud seda mõistusest, aga talle on antud näiteks kuldsed käed. (Koolipidaja Celia)

Koolipidajad leiavad, et kõige enam soodustab täiendava toevajadusega õpilase tavaklassis õpetamist abiõpetajate ja tugispetsialistide tugi koolides. Kõige vähem nõustatakse, et toetab õpetajate täienduskoolituste süsteem ja II tasandi nõustamine, kuigi ka nende puhul leitakse siiski, et need mõningal määral toetavad (keskmine hinnang on neljapunktiskaalal 3) (vt joonis 45).

Joonis 45. Haridusasutuse pidajate hinnangud hariduskorralduslikele aspektidele, mis toetavad täiendava toe vajadusega laste õpetamist tavaklassis, n = 38 (45)*



Märkused: 1 – takistab, 2 – pigem ei toeta, 3 – toetab mõningal määral, 4 – toetab tugevalt; * – kõik vastajad ei vastanud igale küsimusele, vastajate arvud on esitatud n = kõige vähem vastuseid küsimusele (kõige rohkem vastuseid küsimusele)

Küsimustiku avatud küsimuste vastustes ja intervjuudes tõid haridusasutuse pidajad täiendava toe vajadusega laste õpetamist tavaklassis, aga ka tervikuna kaasava hariduse rakendamist takistavana esile tugispetsialistide, abiõpetajate ja tugiisikute vähesust – **inimressursi puudust** õpilaste toetamisel, aga ka õpetaja koormuse vähendamisel. Tugiisikutega seonduvalt toodi välja nende leidmise keerukus, sest tugiisiku töötasu on (seonduvalt ka kvalifikatsiooninõuete puudumisega) madal ja see ei toeta sobivate omadustega inimeste leidmist. Samuti kirjeldati **rahalise ressursi puudust**, mis ei võimalda piisaval arvul abiõpetajaid ja tugispetsialiste tööle värvata, seda ka juhul, kui inimesed oleks selleks olemas ja valmis tööle tulema. Kriitikat väljendati ka rahastamispõhimõtete kohta, mille puhul eritoe otsusega laste õppimine üks-ühele ei kata õpetaja tööjõukulu eraldi klassis õpetades. Välja toodi ka **füüsilise keskkonnaga seotud kitsaskohti** – ruumipuudust väiksemates kooslustes õpetamiseks (vajadusel väikeste klasside

moodustamiseks, teatud tundideks suurest klassist eemaldamiseks või ka püsivate väikeklasside/eriklasside moodustamiseks) ja klassikeskkonna kohandamist tuge vajavale lapsele sobivaks, nt võimalusega eralduda, vaiksemas keskkonnas töötada.

Koolides ja lasteaedades ollakse valmis kaasavat haridust rakendama, kuid puudub piisavalt tugispetsialiste, abiõpetajaid ja tugiisikuid, mis teeb tavaklassi/rühma õpetajatele selle rakendamise väga keeruliseks. (Haridusasutuse pidaja)

Rakendub vaevaliselt, sest tugispetsialistidega on kriis. Kahjuks räägib HTM juba enam kui kümme aastat, et tugispetsialiste on piisavalt, aga koolid ja KOVi rakendavad neid valesti. Tegelik elu on see, et võiksime hommepäev võtta tööle veel kolm logopeedi ja kolm eripedagoogi valla haridusasutustesse (tööjõukulud on eelarves olemas), aga kõik konkursid lõpevad luhtumisega, sest ühtegi kandidaati ei tule. (Haridusasutuse pidaja)

Rahastamise mure – eritoe otsusega lapsed, kes saavad õppida üks-ühele või maksimaalselt 2–3 õpilasega klassis, kuid riiklik rahastus on 1/6. (Haridusasutuse pidaja)

Paljudes omavalitsustes, kus valmisolek ja hoiakud oma haridusasutustes kaasavat haridust rakendada on olemas, takerdub see enamasti ruumipuuduse (sh sobiva õpikeskkonna), tugispetsialistide leidmise kui ka töötasu maksmise võimekuse taha. (Haridusasutuse pidaja)

Küsimustiku avatud küsimuse vastusena oli lisatud koolipidaja poolt probleemina ka see, et piiratud inimressursi tingimustes vähendab suur nõustajate (spetsialistid erinevates asutustes) hulk konkreetselt lapsega tegelevate – last igapäevaselt toetavate inimeste arvu ja seega jääb **otsene tugi lapsele** seetõttu väheseks. Seoses Rajaleidjaga toodi kaasamist takistavana esile ka **eesti keelest erineva emakeelega** lapsele ja vanemale sobivas keeles hindamise ja suhtlemise puudulikkust ning hindamisprotsessile kuluvat pikka aega.

Suuremaks probleemiks pean seda, et meil on kohati liiga palju kaasava hariduse temaatika nõustajaid, kuid vähe tegijaid (nii erivajadusega laps, kui ka tema vanem ei vaja nii palju nõustamist, vaid nad vajavad pigem konkreetset, struktureeritud ning pikaajalist abi (mis oleks ka tagasisidestav ning näeb ette ka vanemalike oskuste arendamist). (Haridusasutuse pidaja)

Rajaleidja võimekus nõustada muukeelsete HEV laste vanemaid ja hinnata muukeelseid HEV lapsi on puudulik, KOVi tavarühma/klassi õpetajad peavad nendega toime tulema nüüd ja kohe. (Haridusasutuse pidaja)

Lisaks toodi küsimustiku avatud küsimuste vastustes täiendava toe vajadusega laste õpetamist tavaklassis takistavana esile kogu **koolipere hoiakuid**, aga ka vähest **koostööd lapsevanematega** ja lapsevanemate tegevusi (tegevusetust) **lapse toetamisel kodus**.

Võttesõnaks on asutuste ja lapsevanemate omavaheline koostöö, palju sõltub õpetajate hinnangutest, ettevalmistusest, kooli ja juhtkonna ettevalmistusest samuti. (Haridusasutuse pidaja)

Tunduvalt rohkem peaksid lapsevanemad tegelema oma lastega, mitte lootma ainult õppeasutusele. (Haridusasutuse pidaja)

Seoses kutseharidusega toodi küsimustiku avatud küsimuste vastustes välja probleemina see, et kui üldhariduskoolis pakutakse õpilasele vajalikku tuge, siis kutseõppeasutusse õppima asudes tugi väheneb ja see omakorda tekitab õpilasel raskusi toimetulekul.

Kutsekoolidelt on tagasiside, et need lapsed, kes on põhikoolis "ära toetatud", kipuvad kutsekoolis hätta jääma, sest kutsekoolides enam sellisel määral tuge ei pakuta. (Haridusasutuse pidaja)

Eraldi toodi haridusasutuse pidaja intervjuus esile **tugispetsialistide keeleprobleem**, mis takistab lastele parimal viisil toe pakkumist – laste ja nende perede toetamist. Selgitati, et juhul kui laps ja lapsevanem vajavad nõustamist oma emakeeles, siis seda ei suudeta praegu tugiteenuste süsteemis piisavalt tagada.

Kaasava hariduse rakendumist takistab paraku keeleprobleem, et meil on väga suur venekeelne kogukond, meil on ka väga suur ukrainakeelne kogukond ja jällegi me jõuame tugiteenusteni just näiteks tuues eriti välja psühholoogi nõustamise, et kui lapse kodukeel ei ole eesti keel, ta on tulnud sõjaolukorrast, tal on vaja anda psühholoogilist abi, aga seda ei saa anda tema kodukeeles. Ja seda ei saa ka näiteks anda talle vene keeles, mida ta võib-olla mõistaks, siis seda teenust tegelikult tema jaoks olemas ei ole. Et keeleprobleem on küll. (...) Ka Rajaleidja spetsialistide hulgas on väga vahvaid inimesi, kes valdavad vene keelt vabalt ja ka ma saan aru, et osad ka ukraina keelt juba suudavad kuskilt välja võluda. Aga tegelikult ikkagi venekeelne kogukond pigem satub nagu raskustesse seal. Ma ei ütle, et nüüd Eesti vabariigis peakski venekeelset teenindust saama sellises asutuses, aga, aga siis peaks olema juures kas näiteks mingisugune tõlk või vähemalt materjale olema võimalik lugeda koduses keeles, et et mitte jah konkreetselt nagu teenus vaid, et seda teenust peaks toetama teises keeles materjal, sellepärast et seesama, see ei puuduta ainult vene venekeelseid lapsi, sest needsamad ukrainlased ja kuna meil on siin teatavasti selline rahvusvaheline asutus lähedal, siis meil on ka inimesi, kes sooviksid inglise keeles teenust saada. Et see ei ole ainult vene keele teema. (Haridusasutuse pidaja Adeele)

Rajaleidja spetsialistide hinnangud kaasava hariduse rakendumisele

Kuna Rajaleidja spetsialistid puutuvad oma igapäevatöös kokku nii lasteaia- kui kooliealiste laste õppenõustamisega (sh kaasamise kontekstis), esitame siinkohal eraldi Rajaleidja spetsialistide kogemused ja arvamused kaasava hariduse rakendumise ja seda mõjutavate tegurite kohta.

Küsimustikule vastas 37 Rajaleidja spetsialisti, neist 16 olid eripedagoogid, üheksa logopeedid, viis psühholoogid, viis sotsiaalpedagoogid (kaks inimest oli märkinud "muu"). 86,5% töötab lastega, kelle emakeel on eesti keel.

94,6% Rajaleidja spetsialistidest märkisid, et nende praktikas on olnud juhtumeid, kus nad annavad soovitusi lapse erirühma vastuvõtmiseks. Lisaks küsiti, kui paljud soovitusi saanud lapsed oleksid hakkama saanud ka sobitusrühma tingimustes, vastused on esitatud tabelis 61. Eelkõige vaimse alaarenguga ja pervasiivsete arenguhäiretega laste kohta leitakse, et nad ei oleks toime tulnud tavarühmas (vastavalt 62% ja 58%).

Tabel 61. Vastused küsimusele, kui paljud erirühma soovitusi saanud lapsed oleksid toime tulnud ka sobitusrühmas

	Kõik	Mitte kõik, aga enam kui pooled	Vähem kui pooled	Mitte ükski	n
kehapuudega laste rühm (kuni 12 last)	3,7%	37,0%	40,7%	18,5%	27
tasandusrühm, kus käivad spetsiifiliste arenguhäiretega lapsed (kuni 12 last)	6,1%	21,2%	60,6%	12,1%	33
arendusrühm, kus käivad vaimse alaarenguga lapsed (kuni 7 last)	3,4%	6,9%	27,6%	62,1%	29
meelepuudega laste rühm (kuni 10 last)	10,7%	7,1%	50,0%	32,1%	28
liitpuudega laste rühm (kuni 4 last)	3,4%	24,1%	72,4%	0%	29
pervasiivsete arenguhäiretega laste rühm (kuni 4 last)	3,2%	9,7%	29,0%	58,1%	31

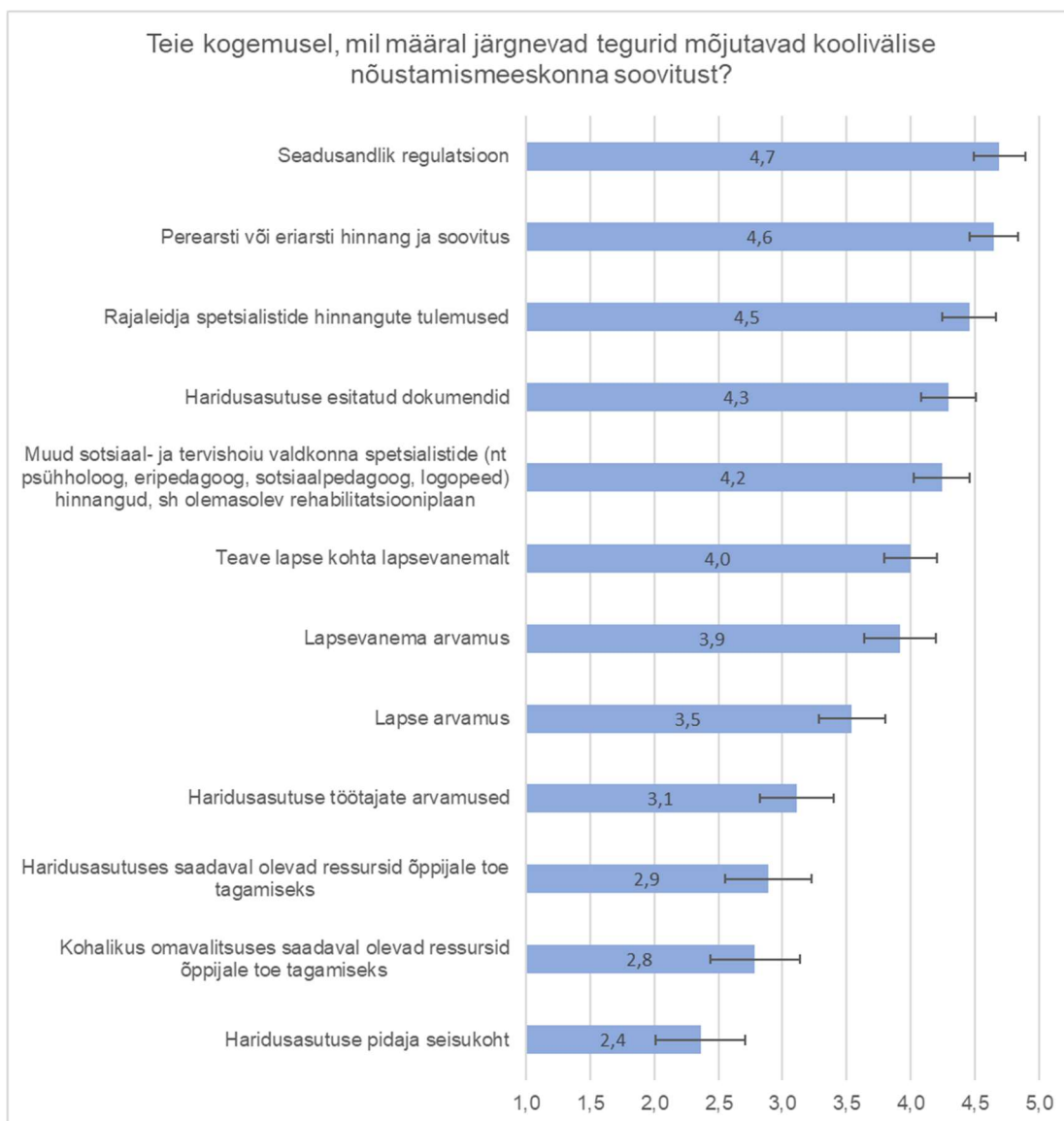
Sarnaselt küsiti ka kooli konteksti kohta. Tabelis 62 on välja toodud hinnangud tõhustatud tuge vajavate õppijate kohta.

Tabel 62. Soovitused tõhustatud tuge vajavatele õpilastele (PRÕK alusel õppivale) ja hinnangud tavaklassis õppimise võimekusele

Milline soovitus sellisele õppijale tavaliselt tehakse?	Mitte kunagi	Vähem kui pooltel juhtudel	Rohkem kui pooltel juhtudel	Peaaegu alati	n
Õppe jätkamine tavakooli tavaklassis vajalike tugiteenuste rakendamisega (nt tugispetsialistide teenused, IÕK rakendamine jmt)	8,1%	48,6%	32,4%	10,8%	37
Osaajaga õpe	0%	18,9%	54,1%	27,0%	37
Õppe jätkamine eriklassis	0%	43,2%	43,2%	13,5%	37

Rajaleidja spetsialistide hinnangul mõjutavad enim nende tehtavaid otsuseid seadusandlikud regulatsioonid, arstide ja erinevate spetsialistide hinnangud ja suhteliselt vähem pidaja seisukoht, omavalituses ja haridusasutuses saadaval olevad ressursid ning haridusasutuse töötajate arvumused ja lapse arvamus (vt joonis 46).

Joonis 46. Rajaleidja spetsialistide hinnangud sellele, mil määral mõjutavad erinevad tegurid koolivälise nõustamismeeskonna otsust, n = 36 (37)*



Märkused: Märkused: 1 – üldse mitte, 2 – vähesel määral, 3 – keskmisel määral, 4 – suurel määral, 5 – väga suurel määral. * – kõik vastajad ei vastanud igale küsimusele, vastajate arvud on esitatud n = kõige vähem vastuseid küsimusele (kõige rohkem vastuseid küsimusele)

Küsimustiku avatud küsimuste vastustes selgitati, et hinnangu koostamisel võetakse Rajaleidjas arvesse muuhulgas haridusasutuse esitatud **dokumentide sisu**. Samas toodi välja, et nendega arvestamisel on piiravaks osutunud kooli poolt **hinnangu andnud inimeste erialane pädevus** (selle puudumine). Koolivälise nõustamismeeskonna otsust mõjutavana nimetati Rajaleidja spetsialistide poolt ka “*haridusasutuse valmisolekut teenuse rakendamiseks*”, sh lapsega töötava õpetaja hoiakuid (“*õpetaja tõrjuv hoiak*”) ja ka tuge vajava lapse perega seonduvaid tegureid (“*pere logistilised probleemid*”) ning nõustaja enda teadmisi ja kogemusi haridusasutuste kohta. Samas toodi välja, et kuna nõustamismeeskonna otsus on **lapse vajadustest lähtuv** ja käib temaga kaasas ka elukohavahetuse korral, siis ei ole otstarbekas otsuste tegemisel konkreetse haridusasutuse valmisolekut suurel määral arvestada.

Esmalt erialase pädevuse olemasolu iga arvamust avaldanud ja andmeid esitanud osapoole poolt. Vahel on keeruline võtta arvesse kooli seisukohta, kui tugispetsialistide

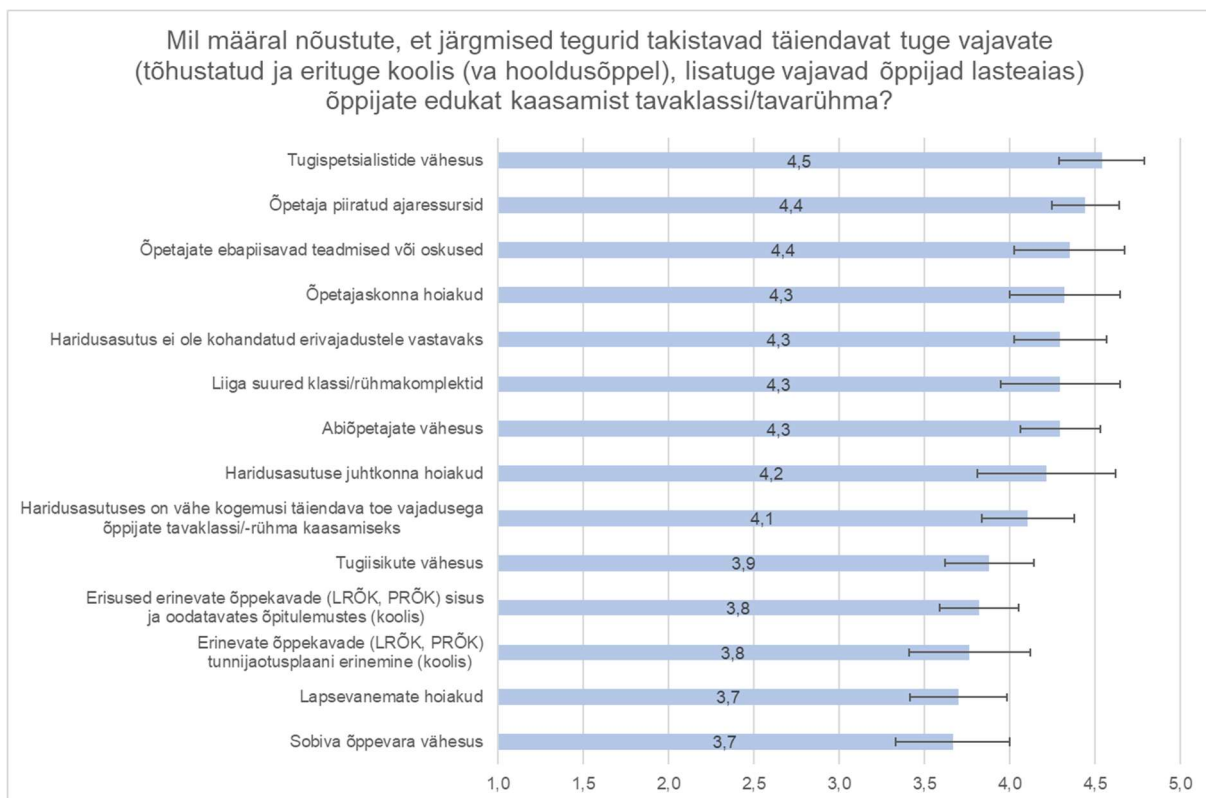
või õpetajate ametikohtadel töötavad kvalifikatsiooni mitte omavad inimesed. Nõustamismeeskond soovib koolipoolset või ka KOVipoolset arvamust, ent hinnangu on dokumentidele kandnud erialase pädevuseta töötajad. See mõjutab otseselt lapsele väljastatavate soovitusete kvaliteeti ning sealjuures hiljem osutatava teenuse sobivust lapsele. Lisaks mõjutab soovitusete sisu tööprotsessis meeskonna ühine arutelu, kogu informatsiooni arvesse võtmine, kokkulepete sõlmimine ühisel ümarlaulal lapse looga kursis olevate oluliste osapooltega. (Rajaleidja spetsialist)

Nõustaja varasemad ja isiklikud teadmised, kogemused antud piirkonna haridusasutuste võimaluste, hoiakute ja valmisoleku suhtes toetada HEV õpilasi. (Rajaleidja spetsialist)

Otsuste sisu on lapse vajadustest lähtuv ja käib lapsega kaasas ka kui elukohta vahetab. (Rajaleidja spetsialist)

Rajaleidja spetsialistide hinnangul takistavad laste tavarühma või -klassi kaasamist peamiselt tugispetsialistide puudus, õpetajate piiratud ajaressursid või ebapiisavad teadmised ja oskused (vt joonis 47).

Joonis 47. Rajaleidja spetsialistide hinnangud teguritele, mis takistavad edukat kaasamist (n = 37)



Märkused: 1 – üldse mitte, 5 – väga suurel määral

Rajaleidjate spetsialistidega läbi viidud intervjuudes toodi täiendavat tuge vajavate õppijate edukat kaasamist takistavana – laiemalt kasava hariduse rakendamist takistavana – esile **haridustöötajate tahe** lapsi toetada ja **kaasavat haridust soosiv hoiak** (takistusena seega selle puudumine), aga ka lisaks nii õpetajate kui tugispetsialistide ja haridusjuhtide suhtumine, et last ei saa toetada ilma Rajaleidja otsuse olemasoluta. Takistavana toodi esile ka **ressursside puudust** (rahalised ressursid, inimressurss, ruumiressurss), **õpetajate teadmiste ja oskuste** puudust õppematerjali ja -keskkonna kohandamise, suhtlemisoskuste, sotsiaalsete oskuste

arendamise ja depressioonis lapse toetamise teemadel. Takistavana tajutakse (vahel) ka **lapsevanemate** suhtumist ja tegevust laste toetamisel, aga ka **kohalike omavalitsuste** hoiakuid ja otsuseid.

Intervjuul osalenud Rajaleidja spetsialistid kirjeldasid intervjuudes, et koolide poolt tuuakse tuge vajava lapse mittetoetamise ühe põhjusena sageli välja seda, et **lapsel ei ole Rajaleidja otsust**. Leiti, et otsuse puudumine ei tohiks takistada lapse jaoks vajalike kohanduste tegemist – kool peab tagama kõikidele lastele jõukohase ja turvalise arengukeskkonna olememata Rajaleidja otsusest. Nimetati, et on juhtumeid (ja see suhtumine on intervjuueeritavate sõnul kooliti ja ka kohalike omavalitsuste lõikes erinev), kus lapsed suunatakse Rajaleidjasse ilma ise koolis juba kooli kõiki võimalusi ära kasutamata.

Kindlasti on see selline valmisolek ja meelsus on minu minu arvates nagu kõige-kõige olulisem. Et siis on võimalik otsida lahendusi ja siis on võimalik otsida ressursse, siis ei jää see lugu lihtsalt niisama sinna, et võib ka juhtuda nii, et Rajaleidja teeb otsuse ära ja vanem annab nõusoleku, aga tegelikult jääb kõik nii nagu on, on ju. (Rajaleidja spetsialist Merle)

Mis mind teeb kurvaks on see, et meil on endiselt haridusasutusi ja omavalitsusi, mis ütlevad, et me ei hakka enne mitte midagi liigutama, kui meil Rajaleidja otsust ei ole. Minu arust on see kuritegu kõigi tuge vajavate laste suhtes. Ma tahaksin, et me ideaalis jõuame sinna, nagu ma ütlesin ka, et me Rajaleidjat ei peaks – et mitte keegi ei tuleks. Et need lapsed oleksid ilma selleta ära toetatud. Aga praegu tullagi nagu, et me ei hakka mitte midagi tegema, need on need väga ebameeldivad hetked. Kurvad lood, aga mul on hea meel, et lastevanematel on siis kuhugi pöörduda. (Rajaleidja spetsialist Maria)

Kaasamist takistava tahte ja hoiaku kõrval toodi Rajaleidja spetsialistidega läbi viidud intervjuudes välja **ressursside puudust**, millest räägiti nii **rahaliste vahendite ja inimeste puudusega** seonduvalt, aga ka **ruumiressursi vaatenurgast**. Rahaliste vahendite puudusest rääkisid intervjuus osalejad peamiselt seoses (lisa)**personali palkamisega** (õpetajad, abiõpetajad, tugiisikud, tugispetsialistid). Samas kirjeldati, et praegune **rahastamissüsteem on olnud aastaid sama** ja seega on mõistetav, et haridusasutuse pidajad on kaasava hariduse rahastamisel keeruliste valikute ees. Toodi välja, et lisaraskuse paneb kord aastas (10. novembri seisuga) tehtav rahastamisotsus, mis ei lähe lapsega koolivahetusel kaasa. Lisaks nimetati, et rahakasutus on määratud üldiselt ja seega **ei olda kindlad, et rahastus jõuab konkreetse lapse toetamiseks**.

See rahastamise pool, mis siis need lapsed siis nende otsustega kaasa saavad, siis kohati on takistavaks see, kui ei ole ikkagi väga täpselt määratud, et mida tuleb selle rahaga teha, kuidas tuleb toetada ja on liiga vabad käed sellel kohalikul omavalitsusel. Et ei jõua alati ikkagi see rahastus sinnani, kuhu ta peaks jõudma või kuhu ta on mõeldud. (Rajaleidja spetsialist Meeli)

Inimeste puudusest rääkides toodi Rajaleidja spetsialistidega läbi viidud intervjuudes esile operatiivse tegutsemise vajadust ja paindlikkust inimeste leidmisel. Seda eelkõige tugiisikute ja abiõpetajate süsteemi juures, aga ka tugispetsialistide puuduse leevendamisel ja nende töökoormuse sobivana hoidmisel. Kui operatiivsus puudub (sobivat inimest ei leita kiiresti), siis kannatab Rajaleidja spetsialistide sõnul selle all iga päev tuge vajava lapse toetamine.

Ja noh, olgem ausad, ühes klassiruumis ongi väga palju erivajadustega lapsi, siis siis ma ei arva, et see peaks olema üks täiskasvanu, kes nendega tegeleb, et neid täiskasvanuid võiks olla rohkem, aga neid ei ole. (...) Kool ütleb, et neil ei ole abi, et neil ei ole võimalust väiksemas rühmas matemaatikat, inglise keelt õpetada ühele neljanda klassi tüdrukule. Noh, mina saan omalt poolt öelda, et see laps vajab seda,

sest et muidu me räägime aasta aja pärast võib-olla õpitulemuste vähendamisest, sellepärast et kui ta ei saa praegu selles vanuses piisavat tuge, siis noh, võib juhtuda, et õpilängad tulevad nii suured, et enam toime ei tule. Aga noh, kui kooliesindajaks on HEV koordinaator, on ju, kes ei tea ju täpselt rahade liikumist, aga nad ütlevad, et lisapersonali rahastust juurde ei saa. (...) Noh siis see on helesinine unistus, sest reaalne pilt on see, et ei ole neid inimesi kuskilt võtta. (Rajaleidja spetsialist Mari)

Vahel olen pidanud ise ka algatama selliseid ümarlaudu, kus, tulles koolile appi, kutsunud samasse ümarlauda kohaliku omavalitsuse esindaja ka, sest kool on juba kohaliku omavalitsusega nagunii palju ping-pongitanud, et nendel on vajadus, aga neil ei ole selleks vahendeid, eks ju. Et me alati ei räägigi inimestest, keda tuleb siis otsima hakata, aga enne peab olema palgaraha, mida sellele inimesele maksta. (Rajaleidja spetsialist Merle)

Lisaks inimressursiga seonduvale kirjeldati Rajaleidja spetsialistide läbi viidud intervjuudes kaasavat haridust takistava tegurina ka **füüsilise keskkonna sobimatust**. Nimetati, et väikeklasside jaoks pole sobivaid ruume ja seetõttu on tulnud ette olukordi, kus tegelikult ruumi vajavad lapsed paigutatakse väga kitsastesse ruumidesse, mis omakorda võib võimendada erivajadusest tulenevat käitumist. Lisaks toodi välja, et õpilastel ei ole suurtes ja lärmakates koolides kohta, kus vaikselt n-ö aeg maha võtta. Esile toodi ka see, et vanade koolimajade puhul on arusaadav, et ehituslikult pole ruumilahendusi tehes erivajadustega lastele mõeldud, aga ka uutes haridusasutustes on märgatud sellega mitte piisavalt arvestamist.

Kui me räägime tavakoolist, mis on ehitatud niisugune, ma ei tea, seitsmesajale üheksasajale lapsele ja kus ei ole sellist rahulikku nurgakest, noh siis ma ütlen, et see ei ole sobiv koht. (Rajaleidja spetsialist Mari)

See on jah, huvitav selles mõttes, et nii paljud koolid on meil ju renoveeritud. See kaasava hariduse temaatika ei ole nüüd praegu just eile tulnud või see, et erivajadustega lapsi ka tavakoolis on ja siis renoveeritakse ja ei nähta ette neid võimalusi, et oleks tõesti nii tugispetsialistidele kui ka lastele loodud need tingimused, et ma olen ise ka selle üle nagu imestanud. (Rajaleidja spetsialist Merle)

Seostatuna õpetajate tahte ja hoiakutega kaasava hariduse suhtes toodi Rajaleidja spetsialistide intervjuudes kaasava hariduse rakendumist takistavana välja ka **õpetajate teadmisi ja oskusi**. Peamisena nimetati õpetajate **oskust kohandada õpikeskkonda ja õppevara**. Samuti kirjeldati, et jätkuvalt kohatakse õpetajatega vestlustes suhtumist, et kõik õpilased peavad ühesugusel viisil jõudma ühesuguste õpitulemusteni ja abivahendi kasutamine või muude kohanduste tegemine ei ole lubatud ning õpilaste probleemid tulenevad (peamiselt) nende laiskusest. Intervjuudest selgus, et Rajaleidja spetsialistide hinnangul vajavad **õpetajate endi suhtlemisoskused** samuti toetust/koolitusi, et nt lapsevanematega keerulistes suhtlusolukordades suhteid loovalt ja hoidvalt suhelda. Samuti peeti vajalikuks õpetajate teadlikkuse kasvu õpilaste **sotsiaalsete oskuste arendamisest töös õpilastega** ja ka **depressioonis lapse toetamise ja tema õppetöö kohandamise teemal**.

Hästi huvitav on see, et õpetajad on pöördunud nagu täitsa elementaarsete suhtlusteemadega, et me õpetaks lapsevanemaga suhtlema – kuidas suhelda selliste pretensioonikate, rahulolematute ja hästi nõudlike ja igale poole kirjutavate lapsevanemataga näiteks. Et seda on palju tulnud. (Rajaleidja spetsialist Maria)

Õpetajatel on väga raske mõista, mida tähendab depressioonis laps. No see on üks põhiraskus, et noh, sa räägid selle pika jutu ära, kuidas laps ennast tunneb, miks ta ei saa õppida. Ja siis kolmandast lausest tuleb, et nojaa, aga näed, laisk ikka ka. Nullis

tagasi, et noh tegelikult nad ei saa sellest aru, mis see tähendab, et laps ei jaksa. (Rajaleidja spetsialist Mirtel)

Kaasava hariduse rakendamist takistavana nimetati Rajaleidja spetsialistidega läbi viidud intervjuudes ka **lapsevanemaid**, kellest kõik ei ole valmis omaks võtma, et laps vajab tuge ja seetõttu kaotatakse olulist aega lapse tõhusamaks toetamiseks. Lisaks nimetati, et lapsevanematelt (lasteaiarühma näitel) on tulnud Rajaleidjasse kriitikat just füüsiliselt teisi häirivalt käituva lapse suhtes, keda ei soovita oma lapse turvalisuse tagamiseks koos teistega tegutsemas näha. Intervjuul osalenud spetsialistide hinnangul on lapsevanemate mure mõistetav, kuid lahendus peaks tulema õpperühmas olevate täiskasvanute teadmiste ja oskuste arendamise kaudu ja vajadusel lisapersonali kaasates.

No vahel võib-olla ka mõne mõne lapsevanem, kellel on siis HEV laps ja kes vajaks tõhusamat tuge või toetust, on ise vastu ja punnitab, et ta tahab, et ta laps oleks nagu normaalne. Ja, ja siis noh siis me oleme hädas sellega, et me ei saa ju kuidagi vanemat, noh, ümber rääkida, eks ju. Eks me tilgutame ja vilgutame ja nii edasi, aga tegelikult aeg läheb, eks ju. Et see aeg tiksuh kahjuks lapse kahjuks jah, mitte kasuks, seda just kahjuks. (...) Et rühma teiste teiste laste vanemad on võivad olla häiritud sellest, et kui selles rühmas on keskmiselt aktiivsem laps, kes, kes võib-olla aeg-ajalt kogemata või sihilikult, eks ju, mõne nõksu müksu annab ka, eksju. Et on olnud küll ka selliseid lugusid, kus, kus öeldakse, et näed, et vanemad on allkirju kogumas ja ei ole nõus sellega, et tehke temaga midagi, viige ta kuhugi, on ju, minu ja meie lapsed ei saa. Ja, ja, ja tegelikult võib aru saada siin mõlemast osapoolest, onju, et keegi ei taha, tema laps tuleb koju ja nutab, et ma ei taha rohkem lasteaeda minna, sellepärast et keegi lõi mind, onju siis ma mõtlengi, et tegelikult on seal ikkagi personalis, et seda know howd, sihukest oskusteavet oleks rohkem. (Rajaleidja spetsialist Merle)

Lisaks (ressursside teemaga seondult) tõid intervjuul osalenud Rajaleidja spetsialistid kaasava hariduse rakendamist takistavana välja ka **kohaliku omavalitsuse hoiakute ja otsustega seonduva**. Kirjeldati, et on omavalitsusi, kes on ressursi kokkuhoiu põhjendusega koondanud tuge vajavad lapsed eraldi piirkonnakooli. Samas lisati, et viimasel ajal on lapsevanemate teadlikkus kaasavast (kodulähedases tavakoolis koos teiste õpilastega õppimise mõistes) haridusest tõusnud ja on märgata ka vanemate poolset survet selle süsteemi muutmiseks.

Aga kohalik omavalitsus ütleb, et nemad ongi nagu nii-öelda siis ressursi kokkuhoiu mõttes ju, et mitte nii, et igas koolis on tuge vajavate laste toetamine, vaid see ressurss on ühes koolis olemas. (...) Vanemad on hakanud pead tõstma ja nad ei pane oma lapsi sinna, mis seab siis tegelikult need tavapõhikoolid päris keerulisse olukorda ja võib-olla paneb koolipidaja selles osas mõtlema, et äkki peaks hakkama tegelema igas koolis selle kaasamisega. Et aga noh, senikaua kui kõik on nõus, onju, siis seda olukorda ei teki. Et see on nagu ka üks takistus, et kas koolid või noh, ütleme mitte kooli personal, vaid omavalitsus ise on valmis rahaliselt seda toetama ja muidugi ka kooli enda suhtumine, et kas ollakse valmis oma koolis midagi muutma ja alustama natukene teistmoodi ja noh, see tähendab ka õpetajate valmisolekut. (...) No me oleme kutsunud ka omavalitsuse esindaja ümarlauale ja sealt tuleb vastuseks, et kool peab oma talle eraldatud rahadest oma maja sees tegema siis need ümberkorraldused, et ühesõnaga lisa ametikohti ei saa. Nende olemasolevate ametikohtade lõikes ütleb kooli esindaja, et neil on kõik inimesed täis- ja ülekoormatud või noh, nagu, et kuhugi ei ole enam kellelegi tunde juurde panna. Aga noh, mina ju kellegi rahakotti ei tea, selles mõttes seda majanduslikku poolt ei tea, on ju, et ma ei saa ju öelda, et kas nii on või ei ole, aga

vahel on selline tunne siis, et kas ma teen selle otsuse sahtlisse endale, et kui see tegelikult rakendust ei leia. (Rajaleidja spetsialist Mari)

Rajaleidja spetsialistidega läbi viidud intervjuudes toodi eraldi välja ka **tugiteenuste eraldi keskustesse koondamise** teema, mida hinnati **nii kaasvat haridust toetavaks kui takistavaks**, olenevalt sellest, missuguselt on tugiteenused korraldatud ja kus tugiteenuseid pakutakse. Tugiteenuste keskustesse koondamise plussiks peeti intervjuueeritavate poolt spetsialistide suuremat võimalust aruteludeks, selgelt vaid oma töövaldkonnas töötamist ja võimalust asendada paindlikult sama eriala kolleegi. Hinnati, et tugikeskuse neutraalne pind võib olla hea lapsevanemate nõustamiseks, kui koolis on tekkinud pinged. Samas selgitati, et on spetsialiste, kes peaksid kindlasti olema vähemalt suurema osa õppenädalast lasteaias/koolis kättesaadavad nii laste toetamiseks kui ka õpetajate nõustamiseks. Näitena nimetati sotsiaalpedagooge ja psühholooge. Negatiivsena nimetati tugiteenuste koondumisel keskustesse (kui töö toimubki suures mahus keskuse ruumides, mitte haridusasutuses) seda, et töö õpetajatega ja sulandumine kollektiivi kannatab ja seda (koolis) eriti üldtoe laste puhul.

On teatud spetsialiste, kes peavad olema koolis, aga nad võivad olla nii-öelda tugikeskuse katuse all, et nende ülemus on tugikeskuses näiteks, et ongi nädalas neli päeva koolis ja siis üks praksises. Ta on seal meeskonnas, arutavad seal meeskonnas juhtumeid ja kuhu lapsed või lapsevanemad saavad neutraalsuse kohta tulla, aga ta on mingi aja koolis olemas. (Rajaleidja spetsialist Malle)

Ma arvan, et igas koolis peaksid või võiksid olema enda tugispetsialistid, võib-olla kui kool on väike, siis tõesti saaks jagada seda spetsialisti, et nad on nii-öelda liikuvad spetsialistid. Aga noh, kui me mõtleme, et kui on see tugikeskus, et koolid ei ole ju kõik selle ümber, eks ju, et nad on nagu kaugemal, et kuidas see laps siis sinna saab, kas ta siis kas see asi toimub koolipäeva sees, kuidas siis korraldatakse või toimub see õhtul? Paljud lapsed ei jaksa enam siis tegelikult ju neid teenuseid vastu võtta, et siin on kindlasti palju mõttekohti. (Rajaleidja spetsialist Meeli)

Tugispetsialisti vaates on minu meelest esmatasandi keskus nagu hästi oluline, et spetsialist ei jää üks. Kui sa tuled noore inimesena tööle, siis sul on kolleegid, kes kuulavad sind ära (...) Et kui sa oled ainukene psühholoog koolis, ainukene eripedagoog koolis, et siis tihti ei ole jagada kellegiga neid spetsiifilisi mõtteid, eks ju, või küsimusi (...) aga et siis selles esmatasandi keskuse ringis, kui kokku saadakse, siis on see nagu sihukene hea ko-visiooni võimalus kus seda teha. Et see on kindlasti üks nagu selline pluss siis (...) See keskus annab nagu spetsialistile kindluse, et ta saab teha kindlasti ainult oma spetsialisti tööd, eks ju, et tal on ametijuhend, tal on kindlad tööülesanded, mida ta teeb ja ta võib vahel vastu tulla ja aga ei saa talle panna seda kohustust, et sa oled eesti keele õpetaja asendaja meil nüüd siin sellel poolaastaks või või midagi muud, on ju. Et et see võib-olla annab selle kindluse. (Rajaleidja spetsialist Merle)

Rajaleidja spetsialistid tõid intervjuudes kaasava hariduse rakendumisele hinnangu andmisel välja, et **kaasav haridus on rakendunud varieeruvalt** ja mitte sellisena, nagu peaks. Selgitati, et on omavalitsusi ja/või haridusasutusi, kus püütakse leida lahendusi ja ollakse hoiakuga, et iga lapse toetamiseks tuleb leida lahendusi, aga ka neid, kus lahendusena nähakse õpilase eraldamist ja/või teise kooli paigutamist. Toodi välja, et kui piirkonnas on erikoolid olemas, siis on nii koolil kui omavalitsusel siiski veel soov neid sinna õppima suunata. Kui aga erikoolid asuvad kaugel, siis otsitakse julgelt/kindlamalt lahendusi kooli sees.

Ma arvan, et see, kuidas on kaasav haridus tegelikult rakendunud, on asukoha põhiti väga erinev, et see sõltub ikkagi väga palju kohalikust omavalitsusest, nende

põhimõtetest ja ka konkreetset siis sellest koolist ja kooli juhtkonna nii-öelda siis suhtumisest sellesse teemasse. On kohti, kus on väga hästi rakendunud, me näeme, et lapsed on väga hästi toetatud, väga mõeldakse kaasa, neid soovitakse toetada ja kahjuks on endiselt ka selliseid koole ja lasteaedu, kus pigem nähakse takistusi ja ei ole need asjad nii hästi, et noh, ja ka ikkagi ütleme siis nendel õpetajatel, kes lastega töötavad, et nendesse suhtumise tase on väga erinev, et mis seda väga palju mõjutab. Nii et nii ja naa – on hästi, aga kindlasti saaks palju paremini. (Rajaleidja spetsialist Meeli)

Ei saa ju öelda, et on väga hästi kõik, on väga häid näiteid, aga on ka selliseid näiteid, kus võtke see laps siit ära, pange ta teise kohta, et, et mis näitab pange ta teise kohta on minu arvates just see, mis näitab seda, täiskasvanud ei tule sellega toime. (Rajaleidja spetsialist Malle)

Olulisimaks kaasava hariduse rakendumise soodustajaks peeti uuringus osalenud Rajaleidja spetsialistide sõnul haridusasutuses töötavate inimeste **tahet last aidata** ja laiemalt **kaasavat haridust soosivat hoiakut**, mille olemasolul leitakse paindlikult last toetavad lahendused. Kirjeldati, et kui õpetajal on olemas tahe toetada, siis otsib õpetaja võimalusi ise klassiruumis toetamiseks ja vajadusel enesearendamiseks ning tugispetsialistidega koostööks. Eriti oluliseks peeti klassiõpetajate rolli, kelle hoiakutest ja suhtumisest kaasavasse haridusse ja tahtest iga last toetada, sõltub uuringus osalenud Rajaleidja spetsialistide hinnangul suuresti see, kuidas laps edaspidi koolisüsteemis edasi liikuma hakkab. Lisati, et kaasav haridus **eeldab/nõuab koostööd** ja mida paremini (ja ka rohkemad) inimesed lapse ümber koostööd teevad lapse arengu toetamiseks, seda paremini saab laps ka toetatud (kaasav haridus rakenduda). Väga oluliseks peeti kaasava hariduse rakendamist soodustava tegurina ka teadlike ja motiveeritud ning (piisavat) ajaressurssi omavate HEVKOde tööd koolis. Kirjeldati, et lisaks kogu tuge vajavate lastega toimuva koordineerimisele koolis on pädevad HEVKO (kelle jaoks see pole lisaülesanne, vaid kes töötavadki sellel ametikohal) väga heaks koostööpartneriks Rajaleidjatele ja selle kaudu saab lapsi kiiremini ja süsteemselt toetada. Tugispetsialistide olemasolu ja head omavahelist (HEVKO poolt koordineeritud) koostööd peeti samuti oluliseks kaasva hariduse eduka rakendumise toetajaks.

Tohutu suur sõna on koostöö. Selle õpilase toetamine ei ole individuaalselt kellegi töö, see on meeskonnatöö. Ja kui see meeskond ei tule kaasa, kui seda meeskonda ei ole ja võib-olla ka ei saa oma juhtidelt nii palju toetust, siis sinna see jääb. (Rajaleidja spetsialist Merle)

Me armastame öelda, et inimlikkus ei maksa midagi. Kui kool ütleb, et meil ei ole seda ressursi, seda ressursi, siis me vahel armastame oma ümarlaudadel siis öelda, et inimlikkus ei maksa midagi. (Rajaleidja spetsialist Mari)

Oluliseks kaasavat haridust toetavaks teguriks peeti Rajaleidja spetsialistide poolt ka (koolide ja) õpetajate julgust ja ka oskust **kohandada õppekeskkonda ja -meetodeid** õpilaste vajadustele sobivaks – nt lubada abivahendeid, lihtsustada tekste, diferentseerida ülesandeid, valida teistsugune õpetamisviis. Leiti, et õpetajad ja koolid saavad tuge vajava lapse toetamiseks ära teha väga palju juba enne, kui jõutakse Rajaleidjasse. Õpetajate endi julgus lapse toetamisel erinevaid lähenemisi katsetada (neid dokumenteerides) on intervjuus osalenute hinnangul oluline kaasamist toetav tegur. Eduka kaasamise puhul toodi intervjuudes välja ka see, et oluline on kaasamisel mõelda ka sellele, kuidas tagada olukord, et kaasamiseks tehtavad last toetavad tegevused ja selleks kuluvad vahendid ei halvendaks (oluliselt) teiste koolis õppivate õpilaste õpikeskkonda.

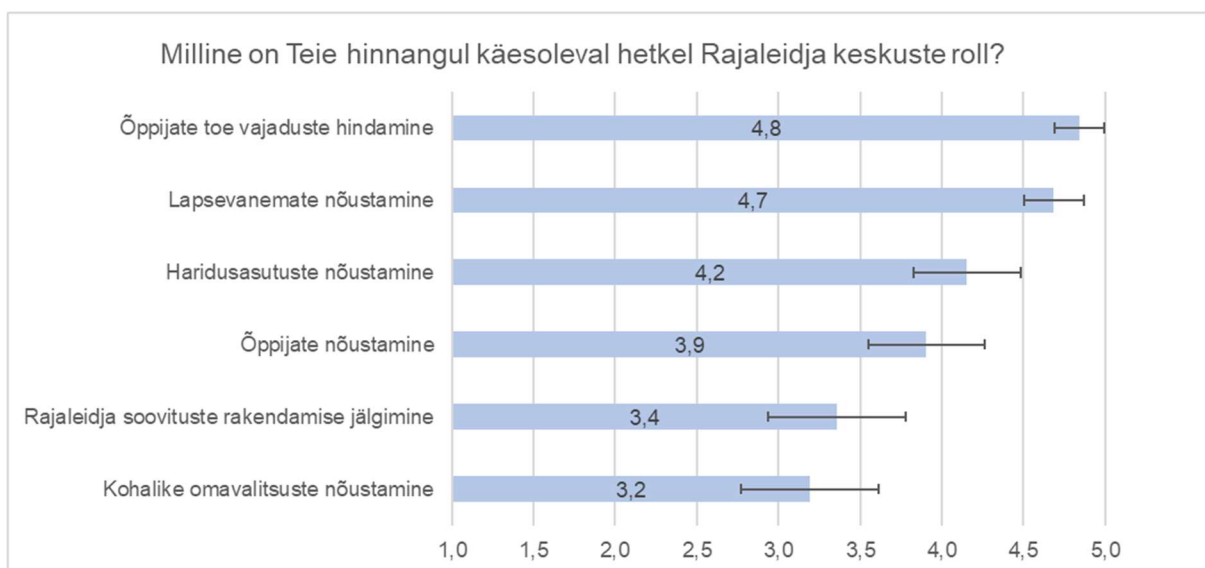
Mõne väga edulise kooliga alles siin kevadel olime ümarlauas ja ma kiitsin, et teil on nii toredasti nagu näete võimalusi, mitte takistusi, onju ja siis koolijuht ütles, et ikka, loomulikult, aga eks see tuleb ka millegi muu arvelt, et justkui nad saavad siis teistele õpilastele, kes tavaklassides on, vähem võimalusi pakkuda mingite valikainete näol või et kuskilt tuleb ju millegi arvelt seda raha leida. (Rajaleidja spetsialist Merle)

Samuti toodi Rajaleidjatega läbi viidud intervjuudes välja, et oluline roll on kaasava hariduse rakendamises **haridusasutuse juhil**. Kui juht on kaasamist soosiva hoiakuga – mõistab, miks see vajalik on ja on valmis olema kooli/lasteaia pidajale nõudlik partner vahendite / vajalike ressursside saamises, et last (ja õpetajaid) toetada, siis on hea alus rakendamiseks olemas.

On koole, kus direktor isiklikult on igas ümarlauas kohal, vestleb, teab, räägib; on koole, kelle direktorit ma pole kordagi näinud. On koole, kus direktor on kohal ja ainult teatab, et me ei saa seda ja seda ja seda teha, sest meil ei ole seda ja seda ja seda; on koole, kus direktorid püüavad välja mõelda, et mida me saaksime, kuidas me saaksime, et näevad neid võimalusi, mida nad ise saaksid teha. (Rajaleidja spetsialist Meeli)

Rajaleidja spetsialistide käest küsiti hinnangut ka sellele, millisena nad näevad enda rolli. Peamiselt nähakse enda ülesandena õppijate toe vajaduse hindamist ja lapsevanemate nõustamist, vähem haridusasutuste, õppijate või kohalike omavalitsuste nõustamist (vt joonis 48).

Joonis 48. Rajaleidja keskuste roll Rajaleidja spetsialistide hinnangul, n = 31



Märkused: 1 – üldse mitte, 2 – vähesel määral, 3 – keskmisel määral, 4 – suurel määral, 5 – väga suurel määral

Samas nähakse, et senisest suurema kaaluga peaks olema koolide ja lasteasutuste töötajate nõustamine (vt tabel 63). Pigem ei nähta, et Rajaleidja ülesanne oleks jälgida, kuidas koolid ja lasteaiad Rajaleidja soovitusi rakendavad.

Tabel 63. Rajaleidja tugispetsialistide rollid (n = 37)

Millised järgnevatest Rajaleidja tugispetsialisti rollidest peaks Teie hinnangul olema senisest suurema kaaluga?	Nõustamise osakaal
Õpetajate jt koolide ja lasteasutuste töötajate nõustamine	72,9%
Lapsevanemate nõustamine	56,8%
Kohalike omavalitsuste nõustamine	48,6%
Õppijate toe vajaduste hindamine	37,8%
Õppijate nõustamine	35,1%
Rajaleidja soovitude rakendamise jälgimine	18,9%

Intervjuudes toodi Rajaleidja spetsialistide poolt olulisena välja nii nende roll õppijate toetavajaduse **hindamisel meeskonnatööna** kui ka erinevate **osapoolte nõustamine**. Samuti nimetati olulisena suhtluse vahendamist erinevate osapoolte vahel ning ka parimate praktikate/kogemuse vahendamist. Tõhusatena toodi esile juhtumipõhiseid ümarlaudu, kus arutatakse lapse parema toetamise võimaluste üle.

Meie ju selliseks sihtgrupiks eelkõige ongi ju siis täiskasvanu, kas see on siis lapsevanem või siis on haridusasutuse õpetaja või tugispetsialist või haridusjuht, onju. Ja noh, laps on meie sihtgrupiks selleks, et välja selgitada, mis probleem tal on. Nõustame me ikkagi täiskasvanuid ja nõustamise protsessis me ju kuulame ära, eks ju, selle loo kaasatud erinevad osapooled vastavalt siis sellele vajadusele. Ja siis me püüame leida lahendusi koos (...) noh tõepoolest, meie nõustajad võib-olla näevad last poolteist, kaks tundi, eks ju, nõustamine kuskil selle pikkusega on. Võõras keskkonnas olev laps ei avalda ka oma neid külgi, mis väljakutsutseks võib-olla seal koolis on, et siis on hästi oluline informatsioon, mis koolist tuleb või lasteaiast tuleb. Ja meie alati küsime haridusasutuselt sellist ülevaadet, mida nad juba proovinud on, mis on toiminud, mis ei ole toiminud, et me päris tühja koha pealt ei hakka pakkuma neile mingisuguseid lahendusi. Ja siis me koos arutame ja paneme kirja mingisugused mõtted, et mida võiks teha, millised tugispetsialistid võiksid last toetada ja mis eesmärgil võiks toetada. Aga me ei tee otsust üheks aastaks, et see on ikkagi selline kolm aastat ja mõne püsiva probleemi puhul isegi pikem, aga noh, see soovitus alati läheb kaasa, et lapse arengus toimub ju muutus ja siis ikkagi haridusasutuse tugimeeskond ise peab tegema vahepeal hindamisi ja ja mõtlema, et mis on lapse jaoks parim, et me ei saa täna anda, eks ju, et nõuandeid pikaks kolmeks aastaks. (Rajaleidja spetsialist Merle)

Küsimustiku avatud küsimuste vastustes ja intervjuudes toodi Rajaleidja spetsialistide poolt välja tõdemus, et **ootused neile on kõrged** ja Rajaleidjal on suur roll, aga kõiki ootusi ei ole võimalik täita. Samuti toodi välja, et nõustamine olukorras, kus ressursid piiravad rakendamist, ei ole tulemuslik.

Usun, et spetsialistid on suurepärased lapsevanemate, õppijate, haridusasutuste nõustamisel lähtudes enda kvalifikatsioonist ja pädevusest. Liiga suuri ootusi ühele spetsialistile ka panna ei tohi! (Rajaleidja spetsialist)

Et võib-olla kooli ootus meile, või ka vanemate ootus kindlasti oleks see, et me nii-öelda saaksime tegeleda nende laste sellise järjepideva nagu nõustamise ja teraapiaga, aga noh, see meie suunitlus ei ole, eks ju. (Rajaleidja spetsialist Meeli)

Mis see nõustamine muudab (see on rääkimine). Kui ikka ei ole ressursi või ei soovita nõuandeid täita, siis pole nõustamisest kasu. Nõustamine pole imerelv, mis probleemid koolis lahendab. (Rajaleidja spetsialist)

Hinnangud kehtivatele õigusaktidele kaasava hariduse kontekstis

Intervjuudes õpetajakoolituse ja tugispetsialistide tasemeõppega tegelevate õppejõududega toodi välja, et kuna intervjueeritavate arvates puudub ühiskonnas, sh õigusaktides kajastatuses selgus, **mida kaasava hariduse all tegelikult silmas peetakse**, võib olla tervikuna keeruline anda hinnangut sellele, kuidas on kaasav haridus Eestis rakendunud. Selgitati, et ühiskondlikult ei ole olnud sisulisi arutelusid selle üle, mis on kaasav haridus ja mis seda ei ole ning mis suunas kaasava haridusega liigutakse. Samas tõdeti, et sellised arutelud oleks väga vajalikud, et üldiselt kokku leppida, kas suund rääkida kaasavast haridusest eraldi on otstarbekas või võiks selle asemel kasutada laiemat käsitust (nt “haridus kõigile” mõistet). Leiti, et muuhulgas oleks vajalik arutada, sõnastada õigusaktides ja ka sisustada üheselt mõistetavalt ära see, kuidas suhestuvad kaasava hariduse temaatikasse mõisted kaasamine (ingl *inclusion*) ja eraldamine (ingl *exclusion*). Leiti, et esmalt on vajalik (riigi tasandil) sisuliselt kokku leppida ja ka operatsionaliseerida erinevatele osapooltele mõistetaval viisil (sisuliselt lahti kirjutada ja rääkida) see, mida kaasavaks hariduseks peetakse. Näiteks kas teistest õpilastest eraldatuna väikeklassis õpetamine või tuge vajavate õppijate kodulähedases koolis eraldi koolitiiba paigutamine on kaasava hariduse mõistes kaasamine või mitte. Seejärel on vajalik viia sellega kooskõlla erinevad õigusaktid, aga ka nõustamismeeskondade jt tegevused.

Igatiüks arvab midagi, aga et meil ei ole isegi nagu väga head konsensust, et mida me mõtleme selle all, et mis on mis on kaasav haridus. [Kui seda konsensust ei ole], siis on päris keeruline rääkida sellest, kuidas kaasav haridus rakendub. (Õppejõud)

Meil ei ole olnud sellist konstruktiivset debatti erinevate osapooltega, et mida me siis kaasava hariduse all silmas peame ja teiseks, kus suunas me soovime liikuda. Sellised ühiskondlikud debadid oleks vajalikud. Või et mitte me ei siuna ajakirjanduses, et kaasav haridus on jama, vaid me räägiksime selles keeles, et kuidas haridussüsteemi tugevdada. Me ei peaks [eraldi] kaasavat haridusest rääkima, vaid kaasav haridus tegelikult puudutab ka neid õppijaid, kellel ei ole mingisugust erivajadust võib olla mingil teatud hetkel, aga keegi ei ole kaitstud selle eest, et see ühel hetkel ei või tekkida. Me peaksime mitte rääkima kaasavast haridusest, vaid haridusest kõigile. (Õppejõud)

Meie riiklikud dokumendid on väga HEV defineerimise kesksed. Ja kogu see kaasava hariduse süsteem on hästi selline tehniline, nt Rajaleidja soovitusel. Rajaleidja väga sageli soovib eriklassi. Et tegelikult minu meelest on meil hästi tugev vastuolu selles poliitikas. (Õppejõud)

Haridusasutuse juhtide ja haridusasutuse pidajate käest küsiti küsitluses viiepalliskaalal (1 – ei ole üldse nõus, 5 – nõustun täielikult) hinnangut **sellele kuivõrd kehtiv seadusandlus toetab kaasava hariduse rakendamist**. Keskmised hinnangud olid pigem natuke alla keskmise või keskmised. Tavakooli juhtide (n = 135), lasteaia juhtide (n = 129), haridusasutuse pidajate puhul oli kõikidel juhtudel keskmine hinnang 2,8, erikooli juhtide puhul (n = 15) 3,0.

Uuringu kvalitatiivsetes andmetes väljendati kõhklast, kuivõrd praegune seadusandlus toetub **teadusuuringutele** kaasavast haridusest ja kriitilised oldi ka kaasava hariduse valdkonnas riiklikul tasandil **visiooni ja selle rakendamise puuduse** ning ka otsustajate **kesiste teadmiste** osas praktilises lasteaia- ja koolielus toimuva kohta. Samuti toodi välja **suure tõlgendusruumi** olemasolu õigusaktides, mis võimaldab lapse arengut toetavaid nõudeid eirata.

Kehtivas seadusandluses on palju lünki ja ma kahtlen, kas see üldse toetub teadusuuringutele kaasavast haridusest. Mul on tunne, et ka riigil (HTM-il) puudub selge visioon kaasavast haridusest ja selle rakendamisest. Paberil võivad ju kõlavad laused olla, aga see, mis päriselt toimub, on kaugel lööklausetega sõnastatud ideaalist. (Lasteaia juhtkonna liige)

Seaduseid võib vastu võtta igasuguseid, aga kui neid võtavad vastu inimesed, kellel on ideed ja teooriad, aga praktikatest pole aimugi, siis see ei hakkagi toimima, ükskõik kui palju teoorias võib see ilus välja näha. (Lasteaiajuht Meeli)

Uuringus osalenud koolijuhid ja pidajad tõid samas aga küsimustiku avatud vastustes välja **piiratud paindlikkuse** õigusaktides. Kirjeldati, et erivajadusega õpilaste erisusest tingituna on vajalik isikliku lähenemise võimaldamine paindlikkuse kaudu nt õppegruppide moodustamises, õppeprogrammi kohandamises, aga ka selles, millal riikliku toetuse saamiseks erivajadustega õpilaste kohta andmeid esitada.

Süsteem on jäik, koolidel võiks olla suurem vabadus meetmeid valida. (Haridusasutuse pidaja)

Kaasav haridus eeldab minu arvates senisest enam paindlikkust nii õppetegevuse planeerimisse, kui ka rahastamisesse. Kaasava hariduse seadusandlus ei võimalda rakendada kõikidele HEV õpilastele ühtmoodi seadust, sest on väga erinevaid erivajadusi. Kõigile HEV õpilastele tuleb läheneda isiklikult. (Kooli juhtkonna liige)

Veidi vähe on paindlikkust. Nt kellele ja millal tohib rakendada LÕK-i, kuidas moodustada erinevaid õppegruppe, kuidas kohandada õppeprogrammi, milliseid aineid ja millises mahus võib/peab kellelegi õpetama jmt. (Kooli juhtkonna liige)

Samas väljendati ka **vajadust suurema reguleerituse järele**, mis nt seoks tugispetsialistide tagamise kohustuse tuge saavate laste arvuga ja oleks ka rahastamismudeli poolt toetatud. Küsimustiku avatud küsimuste vastustes toodi lisaks välja, et seadusandluses ei ole abiõpetaja ametikoht ja selle kvalifikatsiooninõuded kajastatud ning puudub ka eraldi rahastus sellega seonduvalt, mistõttu tuleb see leida haridusasutuse pidaja enda vahenditest.

Seaduse järgi on KOVil kohustus eriõpet tagada, aga rahastus selleks ei ole piisav ega selge. Ei ole fikseeritud tugispetsialistide tagamise kohustuse määr sõltuvalt abivajajate arvust. Esmatasandi märkamine ja vajalike tuge rakendamine ei ole reguleeritud (millal on õpiabi, millal abiõpetaja, muu spetsialist jms). (Haridusasutuse pidaja)

Seadusandluses pole abiõpetaja koolis defineeritud ja puuduvad ka kvalifikatsiooninõuded abiõpetajale. (Haridusasutuse pidaja)

Uuringus osalenud haridusasutuste juhtide küsimustiku avatud küsimuste vastustes selgitati, et kehtiv seadusandlus paneb **kohustused peamiselt koolile, andmata samas õiguseid**. Seoses lapsevanematega kirjeldati haridusasutuse pidaja vaates, et seadusandlus **ei võimalda lapsevanema nõusolekuta** õpilasele tugimeetmeid rakendada ja seega on kannatajaks õpilane.

Koolidel on ainult kohustused, aga õigused puuduvad. Seadus toetab ainult lapsevanemaid, aga mitte kooli ja õpetajaid. (Kooli juhtkonna liige)

Lapsevanema nõusolekuta ei ole võimalik õpilasele mitte ühtegi tugimeedet rakendada. (Haridusasutuse pidaja)

Kooli juhtkonna liikmete vastustes nimetati ka, et praegune klasside moodustamise **õpilaste arvu ülempiir** on liiga kõrge just tõhustatud ja erituge vajavate õpilaste puhul. Põhjendusena

lisati, et õpilaste eripäradest tulenevalt ei saa praeguste õpilaste arvude juures efektiivselt õpetada.

Õpilaste täituvus tõhustatud tuge vajavate laste eriklassis (12) on liiga suur, tegelikult saab tööd teha max kolme kuni viie õpilasega. Õpilaste erivajadused on väga erinevad ja tihti kaasnevad käitumisraskused, sel juhul on väga raske suurema hulga õpilastega efektiivset õppetööd läbi viia. Samuti on täituvus liiga suur erituge vajavate õpilaste eriklassis (6), edukat tööd saab läbi viia pigem kahe kuni kolme õpilasega. (Kooli juhtkonna liige)

Seoses Rajaleidjate süsteemiga toodi vastustes välja, et Rajaleidja otsused õpilaste kohta tulevad **spetsialistide hõivatuse tõttu viivitusega** ja õpilase parima toetamise jaoks hiline misega. Lisaks toodi välja, et Rajaleidja soovitude hulgas on **haridusasutuses raskesti teostatavaid** soovitusi.

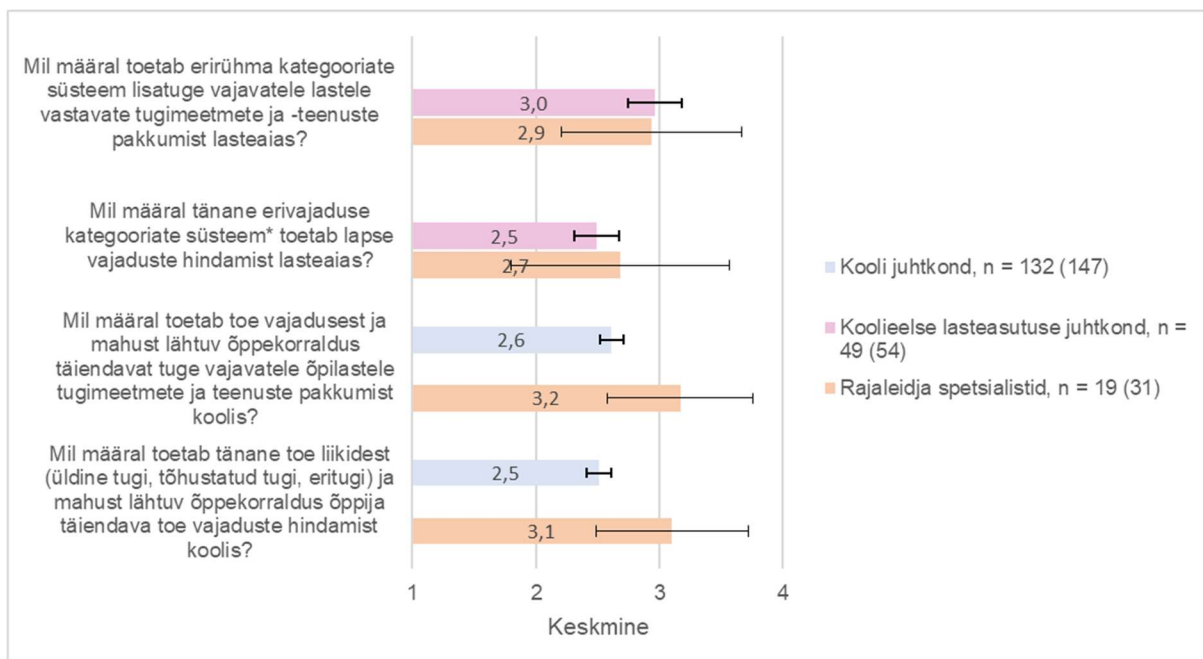
Rajaleidja on väga hõivatud ja alati ei jõua otused õigel ajal. (Haridusasutuse pidaja)

Rajaleidja kohati annab soovitusi, mis on elukauged ning raskesti teostatavad. (Haridusasutuse pidaja)

Lisaks märkis üks kooli juhtkonna liige vastuses, et “Seadusandlus ei sega ega ka soosi. Ressursid ja oskusteave segab või soosib. Seadusandlus võimaldab, aga inimeste puudus takistab.”

Hinnangud praegu kehtivale süsteemile (erirühma kategooriad lasteaias; toe vajadusest ja mahust lähtuv õppekorraldus koolis) on esitatud joonisel 49.

Joonis 49. Hinnangud kehtivale erivajaduste süsteemile

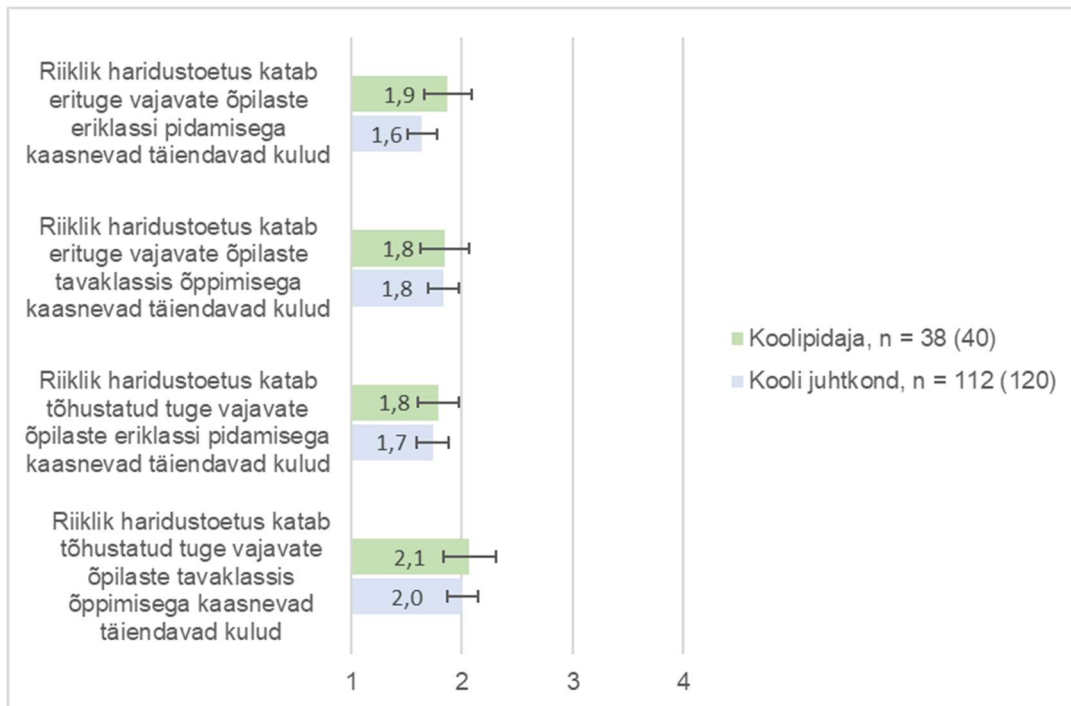


Märkused: 1 – üldse mitte, 2 – vähesel määral, 3 – suurel määral, 4 – väga suurel määral. Kõik vastajad ei vastanud igale küsimusele, vastajate arvud on esitatud n = kõige vähem vastuseid küsimusele (kõige rohkem vastuseid küsimusele)

Siit võib järeldada, et erinevate sihtgruppide hinnangul hetkel kehtiv süsteem iseenesest pigem toimib. Hinnangud sellele on keskmised ja üle keskmise. Küll aga on näha, et kooli kontekstis on Rajaleidja spetsialistidel positiivsem vaade toe vajadusest ja mahust lähtuvale õppekorraldusele kui koolide juhtkondadel.

Kooli kontekstis küsiti koolipidajatelt ja -juhtidelt hinnangut sellele, kuidas riiklik haridustoetus toetab kaasava hariduse rakendamist (vt joonis 50). Tulemustest selgub, et pigem nähakse, et riiklik haridustoetus hetkel ei kata täiendavaid kulusid, mis kaasnevad HEV õpilaste tavakoolis õppimisega.

Joonis 50. Hinnangud riiklikule haridustoetusele kaasava hariduse kontekstis



Märkused: 1 – ei ole üldse nõus, 4 – nõustun täielikult. Kõik vastajad ei vastanud igale küsimusele, vastajate arvud on esitatud n = kõige vähem vastuseid küsimusele (kõige rohkem vastuseid küsimusele)

Uuringus osalenud haridusasutuse pidajate ja -juhtide küsitluse avatud küsimuste vastuses ja intervjuudes väljendati selgelt kriitilisust kaasava hariduse rakendumist **takistava rahastusmudeli osas** – praeguse rahastusmudeli n-ö ajale jalgu jäämises ning tervikuna laste (sh tuge vajavate laste) arengut toetavate vahendite ebapiisavuses. Toodi välja, et praegune rahastus ei võimalda vastajate hinnagul tagada kõikide õigusaktides seatud nõudmiste täitmist ja seetõttu on takistatud ka kaasava hariduse õppija arengut toetav rakendumine.

Kuniks kõikide õppijate koos õpetamiseks ei ole PÄRISELT piisavat inimressurssi, on kaasav haridus võrdväärne õpetajate pideva ülekoormuse soodustamisega, mida ma ei pea vastuvõetavaks riiklikuks strateegiaks. Lapsevanematele kommunikeeritakse sõnumit, et meil on kaasav haridussüsteem ja kool on kohustatud leidma lahendused, seega neil on õigus nõuda, kuid tegelikkuses eeldatakse selle kõige juures koolijuhitelt ülejõukäivate nõudmiste täitmist, kusjuures inimressursi ja rahaliste vahendite nappus ei ole mitte kuidagi otseselt koolijuhtidega seotud ning lõppkokkuvõttes jääb kogu ülesande peamine raskuskese õpetajatele. See ei ole okei. On aeg tunnustada, et kaasav haridus on läbi kukkunud ning sellisel kujul edasi liikumine ei ole tegelikult jätkusuutlik, sest õpetajad lihtsalt ei jaksa enam. (Kooli juhtkonna liige)

Nõudmisi koolile on rohkem, kui neid on võimalik täita. Paber elab oma elu, reaalsus oma. Paberile võib kõike kaunitult kirjutada. PGS ja PRÕK nagu toetavad, aga kuna ressursside eraldamine ei toeta protsessi, siis seetõttu reaalne rakendamine takerdub. (Kooli juhtkonna liige)

Meie vald ei ole küll kõige rikkam omavalitsus, aga kuidas saavad hakkama need vallad, kes on lausa vaesed? Tegelikult on täiendav rahastus, millele puudub katteallikas, määratletud eritoole. Nii et üks-ühele õpilase õpetamiseks saab sisuliselt kuus korda väiksemas mahus finantseeringut, kui on temale tegelikult minev kulu. (...) Rajaleidjad ei võta arvesse koolide või omavalitsuste tegelikku võimekust, vaid nad lähtuvadki sellest nii-öelda idealistlikust lähenemisest, kus justkui raha ei olegi võrrandis, aga kahjuks raha on vägagi võrrandis – raha on määrav. Ja kui Rajaleidja saaks ise ka selle raha küsimuse endale lauale, siis ta oleks sunnitud ühel hetkel hakkama oma otsuseid põhjalikumalt läbi mõtlema. (Koolijuht Mart)

Kui koolis on vähe õpilasi ja mitmed õpilased vajavad üks ühele õppetegevust, siis riiklik rahastus ei kata õpetaja töötasu ära, lisaks ei kata riiklik rahastus abiõpetaja või tugiisiku palkamist kooli struktuuri. (Kooli juhtkonna liige)

Lisaks toodi välja kriitilisus ka rahastamise aluseks olevate andmete 10. novembri seisuga fikseerimises, mille tulemusel ei liigu lapsega omavalitsusse ja kooli kaasa rahalised vahendid, kui koolivahetus toimub õppeaasta jooksul.

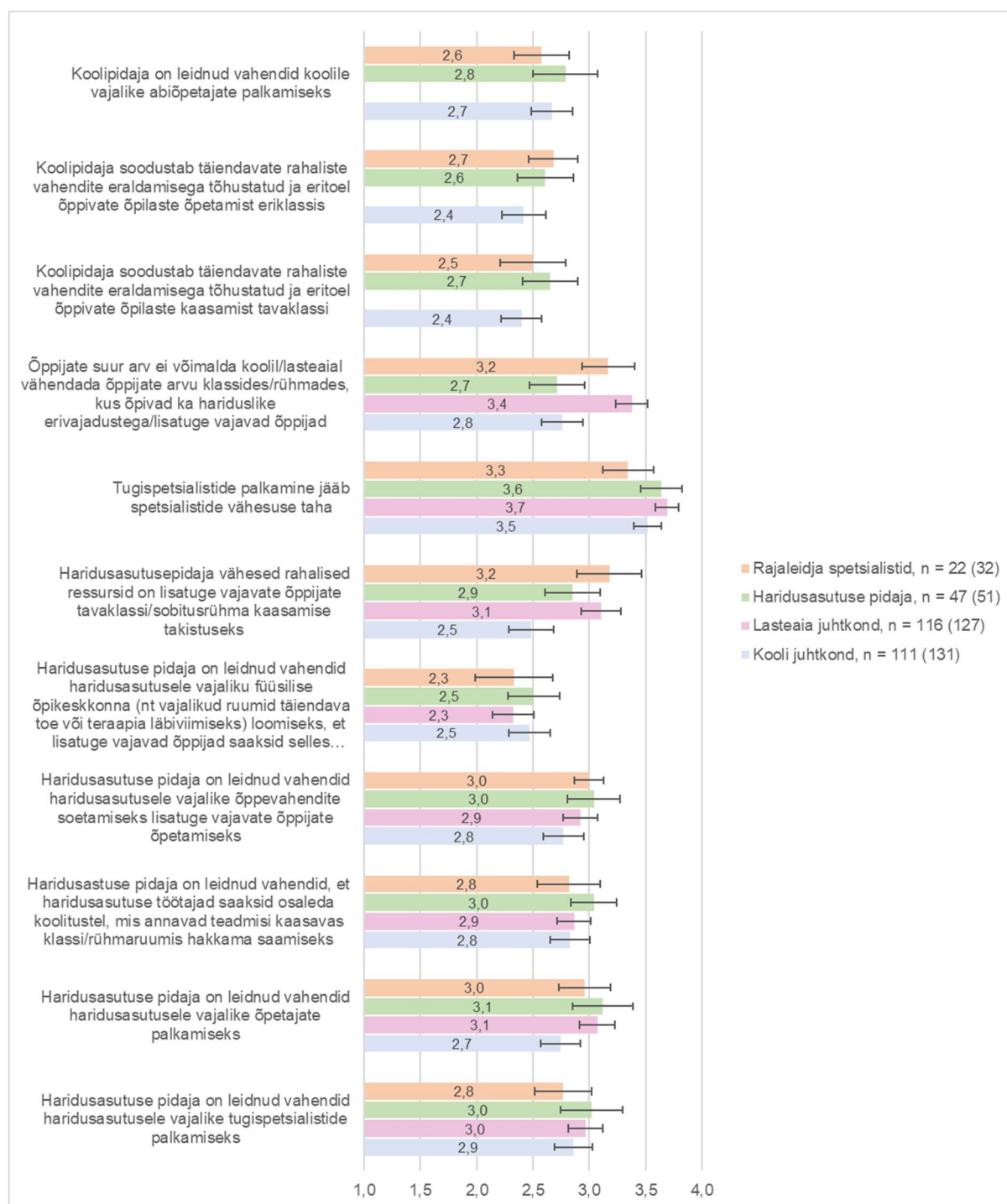
Ka küsimustikus paluti hinnata neljapalliskaalal (1 – ei ole üldse nõus, 4 – nõustun täielikult) väidet “Täiendavat tuge vajavatele õpilastele sobilike tingimuste loomisel valmistab raskusi riikliku haridustoetuse maksmine eelneva aasta 10. novembri seisuga järgi”. Selle väitega pigem nõustusid nii Rajaleidja spetsialistid ($M = 3,6$), koolipidajad ($M = 3,3$) kui ka koolijuhid ($M = 3,2$).

Hinnangud haridusasutuse pidajale kaasava hariduse võimaldajana

Eraldi küsiti hinnanguid seoses haridusasutuse pidajatega. Hinnangut küsiti nii kooli- kui lasteaia juhtkondadelt kui ka Rajaleidja spetsialistide nägemust ja haridusasutuse pidaja enda vaadet (vt joonis 41). Sõltuvalt sihtgrupist olid küsimused mõnevõrra erinevalt sõnastatud, nt haridusasutuse pidajad vastasid väidetele enda kohta (nt “Me võimaldame...”); Rajaleidja spetsialistidelt küsiti eraldi nii kooli kui lasteaia pidamisega seotud küsimusi, kuid kuna hinnangud nendele omavahel märkimisväärselt ei erinenud, on Rajaleidja vastuste puhul toodud välja vaid koolikonteksti kohta käivad vastused.

Jooniselt 51 on näha, et pigem nõustutakse (kuigi mitte suurel määral), et koolipidaja on leidnud vahendeid nii abiõpetajate palkamiseks kui HEV õpilaste kaasamiseks tava- või eriklassis. Kõik sihtgrupid nõustuvad suuresti väitega, et tugispetsialistide palkamine jääb tugispetsialistide vähesuse taha. Enim nõustuvad lasteaiajuhid, et õppijate suur arv ei võimalda väiksema laste arvuga rühmade loomist. Kõik sihtgrupid pigem nõustuvad, et **ei ole leitud vahendeid sellise füüsilise õpikeskkonna loomiseks**, kus ka erivajadusega õppijad saaksid õppida. Kooli juhtkond nõustub teistest vähem väitega, et koolipidaja on leidnud vahendid vajalike õpetajate palkamiseks. Võrreldes koolijuhtidega nõustuvad lasteasutuste juhid rohkem väitega, et erivajadusega laste kaasamise takistuseks on pidaja vähesed rahalised ressursid.

Joonis 51. Hinnangud haridusasutuse pidajatele



Märkused: 1 – ei ole üldse nõus, 4 – nõustun täielikult. Kõik vastajad ei vastanud igale küsimusele, vastajate arvud on esitatud n = kõige vähem vastuseid küsimusele (kõige rohkem vastuseid küsimusele)

Küsimustiku avatud küsimuste vastustes toodi esile, et lasteaia vaatest pole kohalik omavalitsus alati rühmade moodustamisel **piisavalt paindlik** ja **lapse vajadustest lähtuv**. Näiteks toodi lasteaia eripedagoogi poolt välja, et kohaliku omavalitsuse poolset toetust ei ole saadud väiksema laste arvuga rühma moodustamiseks lasteaeda, kus toetada tuge vajavaid sobitus- ja tasandusrühma otsusega lapsi neile sobivates tingimustes.

Vald ei ole nõus muutma rühma nime, sest siis on rühmas väiksem laste arv. Nad pole nõus moodustama meile ka tasandusrühma, sest valla peale on ÜKS olemas, kuid meie oma 12 rühma peale saaksime hetkel täita tasandusrühmast pooled kohad ja järgneval aastal kui alustab kolm uut rühma, siis nendest on kahel juba paberid ja kindlasti selgub seal mõnel veel vastav vajadus. Kõigi koos õpetamine 22-lapselises rühmas on seetõttu põletanud läbi hulga häid õpetajaid, kes lihtsalt lahkuvad, sest tervis ütleb üles või nad lihtsalt ei jõua! Meie lasteaia murekoht pole mitte, et õpetajad ei soovi või ei saa, vaid see, et meil ei lubata teha lastest lähtuvalt kohandusi laste arvus. (Lasteaia eripedagoog)

Koolipidaja ja rahaliste vahendite eraldamise teemaga seoses toodi küsimustiku avatud küsimuste vastustes välja, et kuna riiklik toetus liigub koolipidaja kaudu, siis võib see **seada** (kirjeldati olukordi, kus on seadnud) **piirangu riigi poolt eraldatud haridustoetuse jõudmiseks kooli**.

Koolipidaja ei suuna rahalisi vahendeid kooli. (Kooli juhtkonna liige)

Tuleb arvestada, et riiklik toetus liigub läbi omavalitsuste, mis võivad teha raha jaotuses oma korrektiive. (Kooli juhtkonna liige)

Eelmisel aastal näiteks käitus KOV meiega nii: korraldasime õppe eritoega lapsele lapsest lähtuvalt. Ja LISARAHA MEILE EI ANTUD. Ministeeriumist küsiti, kas oleks vaja valda survestada, sest meil oli õigus seda saada (...) Vastasin, et mitte, sest see oleks kaasa toonud töökiusu ja rikkunud töörahu. Lapsevanemat ja õpetajat oli juba niigi valla töötajate poolt mõnitatud. Tahtsin ka seda vältida. Lootsin, et meile (meie argumenteeritud põhjenduse põhjal) siiski antakse lisaraha, aga ei antud. Pidime eelarvesiseselt asja lahendama, mis omakorda tähendas rohkem liitunde tavalastele. (Kooli juhtkonna liige)

Vastuses toodi ka näiteid, et **rahaliste vahendite puudusel** ei ole avatud eriklasse, mis on lastele Rajaleidja otsusega määratud ja ei suudeta palgata vajalikku tugipersonali õppija toetamiseks. Toodi välja, et paindlikkus klassikomplektide moodustamises annaks võimaluse rahalisi vahendeid kooli tasandil vajaduspõhisemalt kasutada.

Eriklasse tõhustatud või eritoega lastele ei ole me avanud, kuna toetusest selle võimaldamiseks ei piisa. (Kooli juhtkonna liige)

Olukorrad, vajadused on erinevad, kuid reeglina ei kata toetus tegelikku vajadust. Ja siinkohal VÕIKS KOOLE USALDADA. Oluline faktor tagamaks poliitika edukat rakendamist on oskuslik klassikomplektide komplekteerimine, mis eriti eritoe puhul ei pruugi olla alati võimalik kuue õpilase ulatuses. Siis tekivad Rajaleidja otsused, kus soovitatakse 1:1 õppe rakendamist jne, aga selle jaoks ei ole raha. (Kooli juhtkonna liige)

Samas toodi ka välja, et kui **koolipidajaga on hea koostöö**, siis püütakse siiski vajalikud vahendid kaasava hariduse rakendamise toetamiseks leida, lisades siiski, et riiklik toetus peaks praegusest suurem olema. Samas tõi koolipidaja küsimustiku avatud küsimuse vastuses esile, et eelarve ei võimalda siiski alati koolide vajadusi katta, isegi kui mõistetakse lisapersonali palkamise vajadust.

KOV tuleb vastu, kui koolijuht vajadust põhjendab. Riigi tuge oleks vaja kindlasti rohkem. (Kooli juhtkonna liige)

Erinevate võimete ja tasemega õpilaste õpetamine on ühes klassiruumis keeruline. (...) Lõputult ei võimalda eelarve lisajõudude palkamist. (Haridusasutuse pidaja)

Läbivalt toodi aga vastustes välja, et rahaliste vahendite puuduse kõrval on isegi olulisem probleemkoht ja kaasava hariduse rakendumist takistav tegur **tugispetsialistide puudus**, keda ei ole võimalik (eriti maapiirkondadesse) tööle saada isegi suuremat töötasu ja motivatsioonipaketti pakkudes.

Me võime küll raha nõ hammaste vahele toppida, kuid puudus on spetsialistidest. Tavaõpetaja ei ole siiski meditsiinilise haridusega. Mõne erituge vajava lapse puhul on praegune rahaeraldus liiga väike. (Kooli juhtkonna liige)

Kui kooli pidaja ka suudab rahaliselt aidata ja toetada, siis vastavate tugispetsialistide leidmine on pea võimatu. (Kooli juhtkonna liige)

Me väga soovime kõiki lapsi aidata, aga maapiirkondadesse on praktiliselt võimatu leida kvalifikatsioonile vastavaid või erialast haridust omandavaid tugispetsialiste. On arusaamatu, miks riiklikul tasandil püütakse probleem rahas kinni maksta. Lihtsalt pole spetsialiste. Raha ei loe. Korterid pakkumine ka ei loe. Looduskaunis koht ka ei loe. (Haridusasutuse pidaja)

Lisaks tugispetsialistide leidmise keerukusele kirjeldati intervjuudes ka **tugiisikute leidmise raskusi**, sest tugiisiku töö rahastamine on tugiisikute jaoks ebastabiilne (nimetati sõltuvust lapse kooliskäimise päevadest ja töötasu puudumist, kui laps nt haigestub; lepingu lõppemist suveperioodiks; käsunduslepinguga tööd sotsiaalsete garantiideta) ja tervikuna madalat töötasu (tasustatakse erinevalt: käsunduslepinguga tunnipõhiselt (nt intervjuueeritav Elli neli eurot tunnis; aga ka kohaliku omavalitsuse palgal olevana miinimumpalgaga (intervjuueeritavad Pille, Arabella, Johanna, Riina)), mis ei toeta sobivate omadustega inimeste leidmist.

Et selline missioonitundega töö (...) tasustamine on suht naeruväärne. Et nõuavad ikka autot ja transporti ja vea sinna ja tänna ja mis sa teda selle nelja euro eest tunnis vead. On käsundusleping ja sul ei ole haigekassat, et sul ei ole mitte midagi. Lihtsalt tunnipõhine. Kui laps puudub või on haige, siis on põhimõtteliselt paus, siis olen ma töötu. Ma olen tagasihoidlik, ma ei nõua. (Tugiisik Elli)

Kokkuvõttes kaasava hariduse rakendumise osas, pigem nähakse, et kõiki lapsi ei saa kaasata tavarühma või -klassi. Leitakse, et kaasamise edukus ja see, millises rühmas või klassis peaks keegi õppima, sõltub konkreetsest õppijast ja tema erivajadusest. Teiselt poolt ka asutuse personalist ja selle valmisolekust – õpetajate tahtest ja motivatsioonist ning koostöövalmidusest tugispetsialistidega. Olulise kaasamise takistusena tuuakse siiski ka siinkohal välja ressursside puudus. Seda, et erivajadusega lapsed võiksid õppida rohkem teistega koos (samas rühmas/klassis, või samas lasteaias/koolis) näevad teistest rohkem Rajaleidja spetsialistid. Kooli kontekstis tuuakse rohkem välja arvamust, et kaasamine toimub tihti nn tavaõpilaste arvelt. Väljendatakse, et väiksemates gruppides õppimine on tõhusam, sest isegi kui HEV õpilane õpib tavaklassi tingimustes, ei pruugi talle jätkuda piisavalt õpetajapoolset vajalikku tuge, et tema arengut maksimaalselt toetada – neid võimalusi nähakse pigem eriklassides ja erikoolides. Leitakse, et ka sotsiaalselt võib laps jääda tavakoolis teiste poolt tõrjutuks. Rajaleidja spetsialistid toovad välja, et kui ei ole "lihtsat lahendust" lapse suunamiseks mujale (nt erikooli), siis leitakse rohkem ka kooli sees erinevaid lahendusi. Seadusandluse tasandil rõhutati vajadust suurema paindlikkuse ja rahastusmudeli kaasajastamise järele. Lisaks rahaliste ressursside puudusele tuuakse välja tugispetsialistide puudus (eriti maapiirkondades), mida ei leevenda isegi raha olemasolu.

6.3.2.3. Kaasav haridus lasteaias

Kaasav haridus lasteaia olulistes dokumentides

Täendusliku kaasava hariduse oluliseks kriteeriumiks on jagatud arusaama kujundamine ning selle avamine sidusalt erinevates haridusorganisatsiooni dokumentides, sh õppekavas. Sellest tulenevalt küsisime uuringus osalejatelt, kas lasteaedades on olemas kaasava hariduse visioon ja kuivõrd ollakse sellest teadlikud ning kuivõrd on kirjeldatud kaasava hariduse põhimõtted lasteaia õppekavas. Küsimusele “Kas Teie lasteasutusel on olemas kaasava hariduse elluviimiseks kokkulepitud visioon?” vastati järgnevalt (n = 881): 48,1% vastanutest “jah, olen sellega kursis”, 7% vastanutest “jah, aga ma ei ole sellega kursis”, 22,1% vastanutest “ei ole” ja 22,7% vastanutest “ei tea”. Seega näitavad tulemused, et ainult pooled vastanutest teavad, et nende lasteaias on kaasava hariduse visioon kokku lepitud ja nad on sellega ka kursis. Samas näitasid vastused küsimusele “Kas kaasava hariduse rakendamise põhimõtted on Teie lasteasutuse õppekavas ja/või arengukavas lahti kirjutatud?”, et ainult 23,3% vastanutest leidis, et seda on tehtud väga põhjalikult ning läbimõeldult. 44,6% vastas, et kirjeldatud on üksnes üldpõhimõtted seadusandluse alusel. Samas oli 11,8% neid, kes vastasid, et põhimõtted ei ole lahti kirjutatud ja 20,3% vastasid, et nad ei tea, kas põhimõtteid on õppekavas lahti kirjutatud. Need tulemused näitavad, et isegi kui lasteaias on kaasava hariduse visioon kokku lepitud, on see ainult neljandiku vastajate meelest asutuse õppekavas või arengukavas põhjalikult avatud.

Küsimustiku avatud küsimuste vastustes toodi näiteid nii sellest, kuidas on kaasava hariduse põhimõtteid **dokumentidesse kirja pandud**, osundati sellele, et lahtikirjutus ei ole läbimõeldud ja ammendav ja **on pidevas arengus** (täpsustamine jätkub) aga ka seda, et ollakse kaasava hariduse rakendamise põhimõtete kajastamisega õppekavas **alles alustamas**.

Õppekavas on lisaks eesmärkidele IAK koostamise juhend. Lasteaia on väljatöötatud tugiteenuste süsteem – märkamine, kaasamine, sekkumine ja jagatud vastutus: õpetajad, tugispetsialistid, lapsevanemad. (Juhtkonna liige)

Põhimõtted on koostatud, rakendatavad, aga pidevas täiendamises ja kindlasti mitte veel tasemel, et saaks öelda väga põhjalikult läbimõeldud. Samas tegutseme aktiivselt HEV-laste toesüsteemi väljatöötamisega ja teeme koostööd ka majaväliselt ning ainult üldpõhimõtted ka kindlasti ei iseloomusta meie kaasava hariduse taset. (Eripedagoog)

Ise arvan, et on põhjalikult, tehtud aasta tagasi, aga arvan, et vaja on veel täiendada seda. (Juhtkonna liige)

Ainult algab töö selles suunas. (Rühmaõpetaja)

Lisaks toodi küsimustiku avatud küsimustes näiteid olukordadest, kus kaasamise visioon on küll dokumentides lahti kirjutatud, kuid seda **ei ole tehtud töötajatega koostöös** või nendega loodut läbi arutades. Selgitati ka, et erivajadusega lapse toetamise põhimõtted on kajastatud, kuid **mitte kaasava hariduse kontekstis**. Samuti toodi näide sellest, kuidas **dokumentatsioon on venekeelne** ja eesti keeles õpetaval õpetajal puudub selle sisust ülevaade.

Hiljuti koostatud arengukavasse on märgitud lasteaia visioon, missioon ja väärtused. Need on tulnud "ei tea kust", sest töötajatega koos neid välja töötatud ei ole. (Muusikaõpetaja)

Õppekavas on see põhjalikult kirjas, kuid puudub juhitud järjepidev teadvustamine töötajatele. Puudub ootuste ja tegevuste selgitamine, tööjaotuse tagamine. (Rühmaõpetaja)

Erivajadusega lapse toetamine ja põhimõtted on läbikirjutatud, kuid mitte kaasava hariduse mõistega. (Rühmaõpetaja)

Lasteaias on ainult üks eestikeelne rühm. Dokumendid on enamasti vene keeles ja minul puudub neist ülevaade. (Rühmaõpetaja)

Lasteaia personali kogemused lisatuge vajavate õppijatega

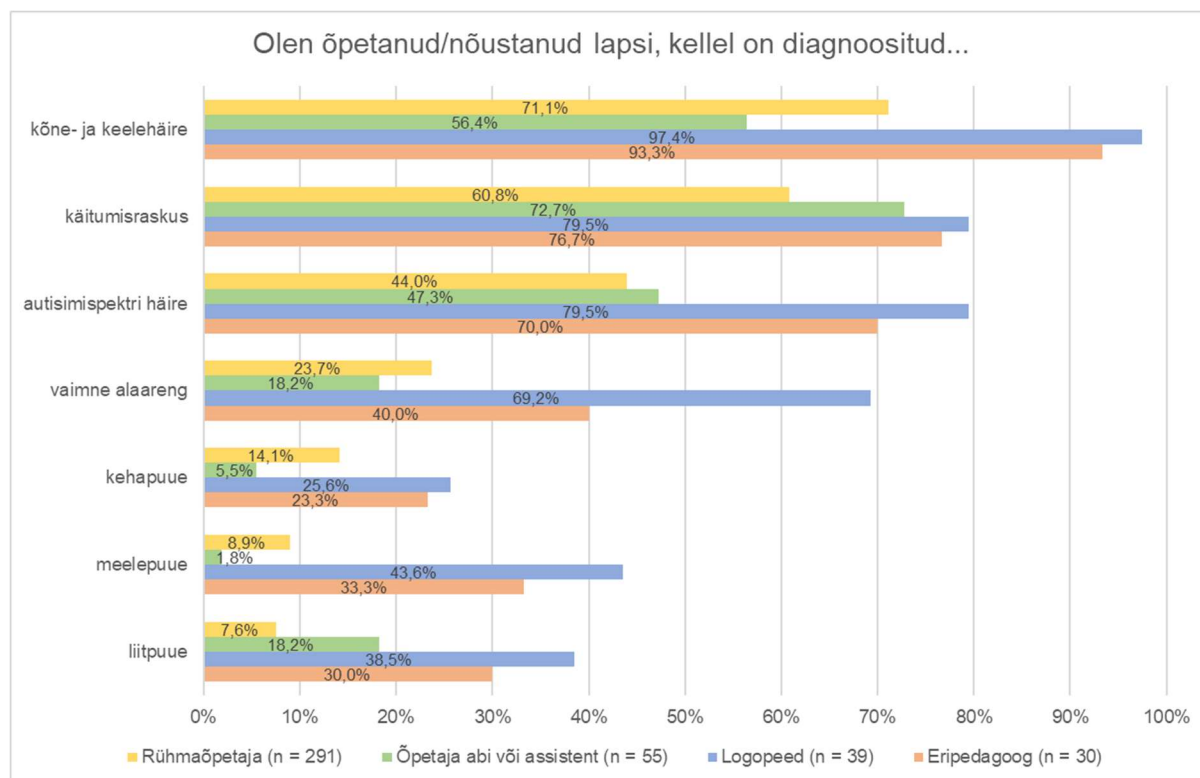
Käesolevas peatükis keskendutakse sellele, millised on lasteaia personali kogemused kaasava hariduse ja erineva toevajadusega lastega. Tabelis 64 on välja toodud, milliseid õppijaid on lasteaia õpetajad ning abiõpetajad/assistendid õpetanud. Tulemustest nähtub, et enamus vastanud õpetajatest on lisatuge vajanud lapsi õpetanud, abiõpetajad/assistendid hindasid enda sarnaseid kogemusi õpetajate omadest väiksemaks.

Tabel 64. Õpetajate ja abiõpetajate/assistentide kogemused lisatuge vajavate laste õpetamisel

Kas olete viimasel kolmel õppeaastal õpetanud lisatuge vajavaid lapsi?	Rühmaõpetaja (n = 382)	Abiõpetaja/assistent (n = 110)
Jah, lapsi, kelle arengu toetamiseks on tehtud vastavaid kohandusi või muudatusi kasvukeskkonas (mängu- ja õppevahendid, ruumid, õppe- ja kasvatusmeetodid jm)	58,1%	34,5%
Jah, lapsi, kellele lasteaiaaväline nõustamismeeskond on soovitanud koolikohustuse edasilükkamist	23,6%	11,8%
Jah, lapsi, kellele lasteaiaaväline nõustamismeeskond on soovitanud rakendada õpet erirühmas	20,4%	8,2%
Jah, lapsi, kellele lasteaiaaväline nõustamismeeskond on soovitanud rakendada õpet sobitusrühmas	27,5%	15,5%
Ei, ma ei ole õpetanud/nõustanud lisatuge vajavaid lapsi	24,1%	49,1%

Jooniselt 52 on näha, et kõige rohkem on lasteaia personalil kogemusi kõne- ja keelehäirega ning käitusmisraskustega lastega, kuid ka autismispektrihäirega, nt pea pooled vastanud rühmaõpetajad märgivad, et neil on olnud kogemusi selliste lastega. Vähem on märgitud kogemusi meelepuuetega ja liitpuudega lastega.

Joonis 52. Lasteaia personali kogemused erineva lisatõe vajadusega õppijatega (osakaal personali liikmetest, kes märkis, et neil on kogemus nimetatud lisatõe vajadusega)



Küsimustiku avatud küsimuste vastustes toodi välja, et teistest eristuvalt käituvale lasteaialapsele **ei pruugi olla veel lasteaia diagnoosi pandud** (*“Alati ei ole abi vajavatel lastel diagnoosi”* (lasteaiaõpetaja)). Põhjendati, et lapse arengu eripärast tulenevalt ei diagnoosita kõike varases eas, aga ka lapsega läbi viidavad erinevate spetsialistide hindamistegevused on pikka aega võtvad või ei ole lapsevanem valmis lapsega spetsialistide poole pöörduma. Lisaks toodi välja, et isegi kui lasteaialapsel on diagnoositud erivajadus või on teinud Rajaleidja otsuse kohandusteks, **ei ole lapsevanemal kohustust otsust lasteaiaaga jagada**.

Lasteaialastele ei taheta diagnoose välja panna, enamikul HEV lastest need puuduvad või on vaid täpsustamata kõne ja keele arenguhäire diagnoos, kuigi tegelikult võib olla tegu autismispektrihäirega. (Eripedagoog)

Rühmas on lapsed, kellel ei ole diagnoosi, aga märgid tugevalt viitavad (käitumisraskustega, autismispektri häire). Nad on küll korra Rajaleidjas käinud, aga vanemad on uuringute tegemised pooleli jättnud ja lõplikku diagnoosi ei ole pandud. Ja lapsed ei ole saanud välise nõustamismeeskonna poolt soovitatud tugiteenuseid. (Lasteaiaõpetaja)

Autismi diagnoosi me tegelikult saanud pole, kuigi kõik viitab sellele ja vanem on käinud mitmeid aastaid erinevate spetsialistide juures (vaimse tervise õde, psühhiaater, kliiniline logopeed, psühholoog), kuid siiski meieni pole ühtki paberit vanem toonud. (Lasteaia eripedagoog)

Õpetajatelt ja tugispetsialistidelt küsiti, kuidas nad on kohandanud tegevusi, et toetada lisatuge vajavaid lapsi, tulemused on esitatud tabelis 65.

Tabel 65. Vastused küsimustele, kas ja kuidas olete kohandanud tegevusi, et toetada lisatuge vajavaid lapsi (n = 451)

Kas ja kuidas olete kohandanud tegevusi, et toetada lisatuge vajavaid lapsi?	Nõustumise osakaal
Olen kasutanud mitme täiskasvanu tuge õppe- ja kasvatustegevuse läbiviimisel	85,8%
Olen kasutanud täiendavat selgitamist väljaspool õppe- ja kasvatustegevusi (nt vabamängus)	82,5%
Olen kohandanud tegevusi eripedagoogi nõuannete põhjal	73,2%
Olen võimaldanud lapsel ülesannet täita talle sobivas tempos	72,5%
Olen võimaldanud ülesande täitmiseks lisaäga	72,3%
Olen kasutanud täiendavat selgitamist õppe- ja kasvatustegevustes	71,6%
Olen kasutanud diferentseeritud (erineva raskusastmega) õppeülesandeid	69,8%
Olen kasutanud diferentseeritud (erineva raskusastmega) õppematerjale	66,7%
Olen suunanud lapsi tegema koostööd rühmakaaslasega	56,8%
Olen järjepidevalt ja süsteemselt arendanud konkreetset enesejuhtimis- või sotsiaalset oskust	51,9%
Olen kohandanud tegevusi psühholoogi nõuannete põhjal	50,6%
Olen kasutanud lapse vaimset tervist toetavaid võtteid (nt ärevust vähendavad tehnikad; tänulikkuse ülesanded; vaikuseminuti harjutused)	48,6%
Olen kohandanud tegevusi logopeedi nõuannete põhjal	44,6%
Olen osalenud individuaalse arenduskava koostamisel ja/või rakendamisel	40,8%
Olen kasutanud lapse toimetulekut toetavaid vahendeid/võtteid (nt helisummutavad kõrvaklapid, eelhoiatused, visuaalne taimer või piktogrammid jne)	40,4%
Olen kaasanud lapsevanema õppe- ja kasvatustegevuse protsessi (nt lapsevanema juhendamine koduse tegevuse jaoks või lapsevanem on olnud kaasatud lasteaia õpetamise läbiviimisse)	33,0%
Olen kohandanud tegevusi sotsiaalpedagoogi nõuannete põhjal	17,3%
Olen õppetegevust läbi viinud koos sotsiaalpedagoogiga või muu tugispetsialistiga	10,2%
Olen rühmas õppetegevust läbi viinud koos eripedagoogiga	9,3%
Olen kaasanud tugisiku	8,0%
Mitte ühtegi neist	0,7%

Tabelist selgub, et tegevuste kohandamise puhul märgitakse enim teise täiskasvanu tuge õppe ja kasvatustegevuse läbiviimisel, aga ka lapsele lisaselgituste andmist, sobiliku tempo ja lisaaja võimaldamist. 73% vastajatest märkis, et kohandab tegevusi eripedagoogi nõuannetele vastavalt. Vähem märgiti (40%), et kasutatakse lapse toimetulekut toetavaid võtteid või vahendeid nagu helisummutavad kõrvaklapid, piktogrammid, visuaalsed taimerid vm või, et kaasatakse õppe- ja kasvatustegevusse lapsevanem (33%). Vähesed märkisid (10%), et on õppetegevust läbi viinud koos mõne tugispetsialistiga, sh eripedagoogiga (9%). Ühest küljest näitavad need tulemused, et lasteaia esineb koostööst õpetamist ja koosõpetamist sageli, kuid sellesse ei ole enamasti haaratud lasteaia tugispetsialistid. Seega võib järeldada, et üks olulisi tähendusliku kaasamise kriteeriumitest on vaid osaliselt rakendunud.

Küsimustiku avatud küsimuste vastustes nimetati mitmeid konkreetseid tegevusi, mida on tehtud **kohandamaks õppetegevusi tuge vajavale lapsele**. Näiteks nimetati Knilli meetodi rahunemisharjutusi ja käitumise tugikava koostamist. Abivahenditest nimetati ka nt raskusteki kasutamist. Samas toodi välja ka seda, et **tugispetsialistide puudumine** lasteaias ei ole võimaldanud koostöö tegemist lapse toetamiseks ning lapsevanemate kaasamine (mh kodus pakutava toena lapsele) ei ole olnud võimalik **lapsevanema poolse huvi puudumise** tõttu.

Kahjuks eripedagoogi, sotsiaalpedagoogi majas pole, pikalt ei olnud ka logopeedi. (Lasteaiaõpetaja)

Lapsevanema kaasamine on olnud minu palvete palvetamine, sest lapsevanem ei tee kodus midagi soovitatust. (Lasteaiaõpetaja)

Intervjuudes lasteaiaõpetajatega ja avatud küsimuste vastustes toodi välja, et tuge vajava lapsega tegelemisel rühmaruumis on olnud **abiks teine täiskasvanu**, nt assistent. Samas selgitati, et selliselt lähenedes on vähenenud teistele rühma lastele vajalik tähelepanu. Positiivse näitena toodi aga ka lasteaia/pidaja poolset mõistmist lisatäiskasvanu vajalikkuse osas lapse toetamisel ning sellest tulenevalt rühma ka lisapersonali palkamise võimaldamist.

Meil on ühe õpetaja süsteem, et üks õpetaja kaks assistenti, et siis üks assistent tegelebki ainult selle erivajadusega ja ülejäänud peavad hakkama saama, et see on päris keeruline. (Lasteaiaõpetaja Liis)

Teine õpetaja pakub tuge tegevustes. Meil hommikuti rühmas kaks õpetajat. (Lasteaiaõpetaja)

Meie lasteaed on tulnud ka vastu nendele olukordadele, kus on vaja ka natukene personali suurendada, selleks, et toetada rohkem lapsi, et, et ühes rühmas, kus, kus on esiteks nii-öelda väga erivanuselised lapsed, ütleme ongi kaks äärmust, ja, ja ka, nii-öelda küll diagnoosimata, aga, aga selles mõttes toetust vajavaid lapsi, siis on ka lisatud nagu lisapersonali. (Lasteaiaõpetaja Mari)

Samuti toodi lasteaia liikumisõpetaja poolt küsimustiku avatud küsimuse vastuses välja, et õpetajana võetakse **erivajadusega lapse jaoks eraldi aega** ja tehakse individuaalset tööd rühma lastest ja rühmaruumist eemal ning sobival hetkel leitakse võimalus lapse liitmiseks ülejäänud rühmaga. Toodi näide ka **logopeedi tegevusest, kes vastupidiselt liitub** ise tegevuste läbiviimiseks kogu rühmaga, sest tuge vajava lapse jaoks on keskkonnavahetus keeruline.

Minul on liikumises ikkagi nii, et kui ma alguses kohe õppeaasta algul näen ära, et ta vajab rohkem individuaalset lähenemist, siis ma olengi võtnud individuaalselt neid erivajadustega lapsi ja teen nende õpitegevuse eraldi. Ja nüüd näiteks selle aasta kogemus on meil selline, et mul on nagu praktiliselt kogu õppeaasta olnud laps individuaalselt, aga ma juba suutsin ta arendada teatud maale ja nüüd ma õppeaasta lõpus viisin siis ta koos teistega ühte õpitegevusse. (Lasteaiaõpetaja Elle)

Mina küll tean, meie rühmas on küll noh, kuna meil on ka kolm kuni seitse, eksju, ja meil on olnud just sel aastal jälle on üks nüüdseks nelja-aastane laps, kes, kes käib ka logopeedi juures. Aga tal on ka päris keeruline sellest mängust välja tulla. Ja logopeed ongi siis jäänud rühma, küsinud õpetaja käest, kas, kas on okei, kui me teeme oma asja siin ja siis ta teeb teistele lastele selle sama mängu ka. (Lasteaiaõpetaja Leili)

Intervjuudes toodi esile ka **ümarlaudade ja õpiringide olulisust** lapsega seonduva aruteludeks ning arutelude tuginemist **tõenduspõhistele materjalidele**. Läbi selle saadakse mõtteid, mida ja kuidas (või ka mida ja kuidas veel) rakendada lapse parimal viisil toetamiseks lasteaia õppe- ja kasvatustegevustes.

Et kõik spetsialistid, et ma arvan, et see ümarlauaring võiks selline järjest suurenev olla, algul õpetajad, rühmaõpetajad omavahel, või siis need õpetajad, kes kõik lapsega tegelevad, sealt juba edasi. Siis tuleb juhtkond ja muidugi arutle – arutelu saab toimuda ju nagu tõendus põhiste materjalidele, nagu, et noh, et kuidas paremini kaasata siis seda eripärast last või siis seda muukeelset last, onju, ja siis nagu lõpuks vanemateni ja, ja muidugi ka sotsiaaltöötajad, kui on vaja. Et ma arvan, et ikka korralik võrgustik peab olema, et noh süsteem. (...) Juhtumipõhiselt on need õpingid, et kui on mingis, mingis rühmas on mingisugune olukord, millega õpetaja on jännis, siis me teemegi, oleme korraldanud õpingi, kus siis koostöös jälle mõtleme välja igasuguseid lahendusi. (Lasteaiaõpetaja Mari)

Rühmaõpetajate ja tugispetsialistide käest küsiti, kas neil on kogemusi ühest rühmast teise suundunud õppijatega ning nende hinnanguid sellele protsessile. 39% vastajatest (so 178 vastajat) märkis, et neil on kogemus õppijatega, kes on suundunud tavarühmast erirühma. Järgnevas tabelis (vt tabel 66) on välja toodud personali hinnangud sellele, millised kohandused või tegevused oleksid võimaldanud lapsel nende hinnangul tavarühmas edasi õppida.

Tabel 66. Lasteaia personali hinnangud, millised kohandused või toe rakendused oleks võimaldanud tavarühmast erirühma suundunud lastel jätkata õppimist tavarühmas (n = 178)

Millised täiendavad kohandused või toe rakendused oleks neil lastel võimaldanud jätkata tavarühmas õppimist?	Nõustumise osakaal
Väiksem laste arv rühmas	73,6%
Tugiisiku kaasamine	62,9%
Mitme täiskasvanu tugi õppe- ja kasvatustegevuse läbiviimisel	60,7%
Sobiva tempo võimaldamine	56,7%
Logopeedi nõuanded õpetajatele, mille põhjal tegevusi kohandatakse	55,6%
Eripedagoogi nõuanded õpetajatele, mille põhjal tegevusi kohandatakse	55,1%
Individuaalse arenduskava koostamine ja/või rakendamine	52,2%
Täiendavad selgitused õppe- ja kasvatustegevustes	51,1%
Diferentseeritud (erineva raskusastmega) õppematerjalid	50,0%
Diferentseeritud (erineva raskusastmega) õppeülesanded	49,4%
Lisaaja võimaldamine	48,9%
Lapsevanema kaasamine õppe- ja kasvatustegevuse toetamiseks	47,8%
Täiendavad selgitused väljaspool õppe- ja kasvatustegevusi (nt vabamängus)	46,6%
Lapse vaimset tervist toetavate meetodikate kasutamine (nt ärevust vähendavad tehnikad; tänulikkuse ülesanded; vaikuseminuti harjutused)	43,8%
Järjepidevalt ja süsteemselt konkreetse enesejuhtimis- või sotsiaalse oskuse arendamine	41,6%
Psühholoogi nõuanded õpetajatele, mille põhjal tegevusi kohandatakse	39,3%
Lapse toimetulekut toetavate vahendite kasutamine (nt helisummutavad kõrvaklapid, istumispallid, eelhoiatused, visuaalne taimer, piktogrammid jne)	39,3%
Eripedagoogiga koosõpetamine	38,8%
Rühmakaaslaste abi kasutamine	32,6%
Teise õpetajaga koosõpetamine	32,6%
Sotsiaalpedagoogi nõuanded õpetajatele, mille põhjal tegevusi kohandatakse	26,4%
Mitte ükski neist	3,9%

Tabelist on näha, et enamasti ei peeta erirühma suundumist vältimatuks, vaid 3,9% vastajatest näeb, et ükski pakutud kohandustest ei oleks võimaldanud nendel lastel tavarühmas õppimist jätkata. Enim nähakse, et tavarühmas jätkamist soodustaks väiksem õppijate arv rühmas (74%) ja tugiisiku kaasamine (63%). Mõnevõrra vähem nähti võimalikku kasu lapse toimetulekut toetavate vahendite kasutamisest (39%), eripedagoogiga (39%) või teise õpetajaga (33%) koosõpetamisest. Eelnevalt (vt tabel 58) tuli välja, et ka õpetajate kogemused nimetatud kohandustega on väiksemad, see võib olla põhjus, miks nad ei pruugi antud kohandustest kasu näha.

Küsimustiku avatud küsimuste vastustes toodi nii lasteaiaõpetajate kui lasteaia eripedagoogide poolt välja, et laste eripärad on erinevad ja seetõttu sõltub ka **kohanduse ja rakendatava toe valik konkreetsest lapsest**. Seega valik sellest, mis sobib või mitte, on lapsepõhine ja üldistada keeruline. Samas kirjeldati, et **rühmaõpetajal peaks olema otsustusõigus** selles, kes lastest jätkab tavarühmas ja kes erirühmas, kui õpetaja mõistab, mis olukorrast alates enam rühmas kvaliteetset õppe- ja kasvatustööd tagada ei suudeta.

Kahjuks on olukord selline, kus rühmaõpetaja on sunnitud olukorda, kus ta peab hakkama saama üle oma võimete, sest last ei ole võimalik kuhugi teisaldada. Kaasav haridus ei sobi päris kindlasti igale õpetajale ega ka igale lapsele. Rühmaõpetaja peaks saama selles osas otsustada. (Lastaiaõpetaja)

Uuriti ka sobitus- ja tavarühma siirdunud õppijate kohta (vt tabel 67) ja paluti hinnata nende edukust (vt joonis 53).

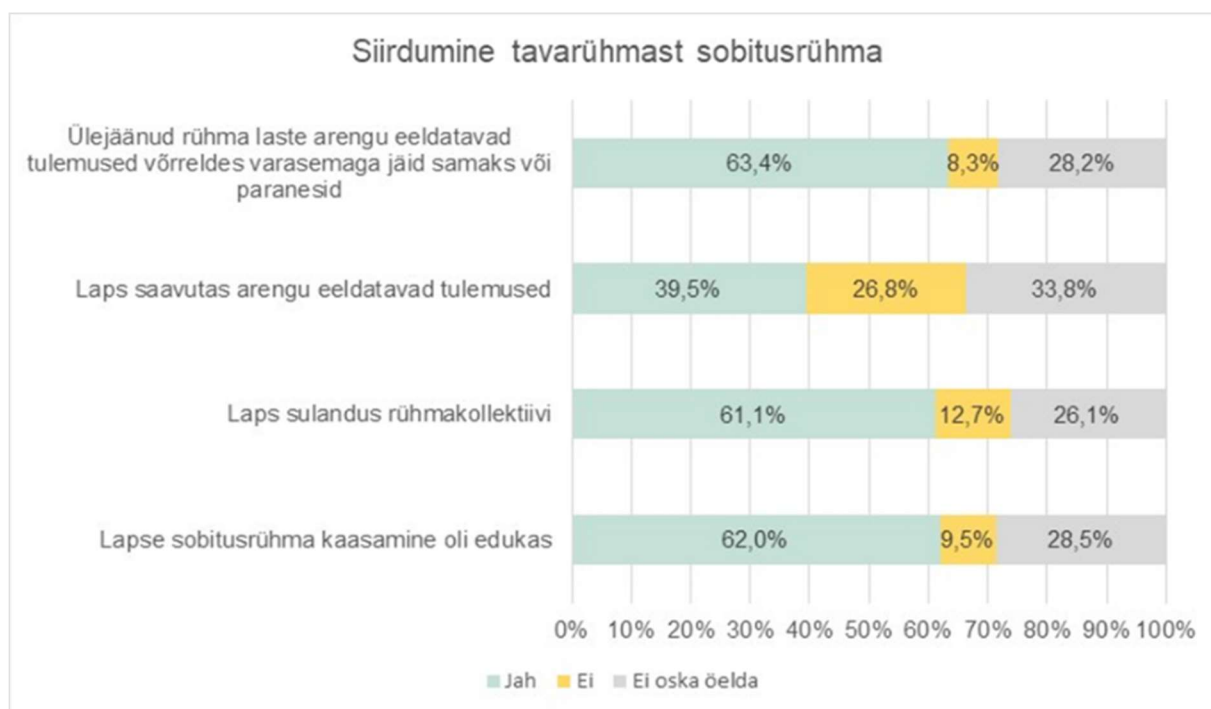
Tabel 67. Siirdumised sobitus- ja tavarühma (n = 366)

Kas olete õpetanud lisatuge vajavaid lapsi, kes on suundunud	Nõustumise osakaal
Tavarühmast sobitusrühma	43,2%
Sobitusrühmast tavarühma	7,4%
Erirühmast sobitusrühma	1,9%
Erirühmast tavarühma	7,1%

Tulemustest ilmneb, et kõige rohkem on vastajatel kogemusi lisatuge vajavate lastega, kes on suundunud tavarühmast sobitusrühma (43%). Joonis 43 näitab, milliseks hinnati sellise suundumise edukust.

Jooniselt on näha, et üldiselt leiti, et siirdumisel sobitusrühma sulandus laps rühmakollektiivi ja teiste laste arengu eeldatavad tulemused ei halvenenud, vähem nõustuti väitega, et laps ise saavutas oma arengu eeldatavad tulemused. Kokkuvõttes pidas 62% vastanutest siirdumist tavarühmast sobitusrühma edukaks, mitteedukaks 9,5% vastanutest.

Joonis 53. Hinnangud tavarühmast sobitusrühma siirdumise edukusele (n = 157)



Juhul kui lapse siirdumist tavarühmast sobitusrühma peeti edukaks, küsiti ka, mis vastajate hinnangul selle edukaks muutis (vt tabel 68). Kõige olulisemaks peeti rühma meeskonna teadmisi ja oskusi laste toetamiseks, pigem väikest laste arvu rühmas ja vajalike tugispetsialistide ja õpetajate olemasolu.

Tabel 68. Vastused küsimusele, mis muutis siirdumise tavarühmast sobitusrühma edukaks (n = 98)

Mis muutis siirdumise tavarühmast sobitusrühma edukaks?	Nõustumise osakaal
Rühma meeskonnal olid olemas vajalikud teadmised ja oskused laste toetamiseks	77,6%
Laste arv rühmas oli pigem väike	72,5%
Lasteaias olid olemas tugispetsialistid lapse ja õpetaja toetamiseks	70,4%
Rühma meeskonnal oli olemas valmisolek ja (ajaline) ressurss, et lapsega piisavalt tegeleda	60,2%
Rühmakaaslased võtsid lapse omaks	58,2%
Laps oli valmis sellises kollektiivis õppima	55,1%
Vajalikud õppematerjalid- ja vahendid olid kättesaadavad	54,1%
Lapsega tehti individuaalset tööd, et valmistada teda ette rühma integreerimiseks	54,1%
Rühmakomplekti ei sattunud liiga palju lisatuge vajavaid lapsi	39,8%
Teiste rühma lastega tehti ennetustööd, et valmistada lapsi ette uue lapse vastuvõtuks	27,6%
Ei oska öelda	3,1%

Hinnangut küsiti ka selle kohta kui üleminekut sobitusrühma ei hinnatud edukaks, sellele vastas vaid 15 inimest. Kõige rohkem omistati ebaedu liiga suurele laste arvule rühmas (80%), sellele,

et ühte rühma sattus liiga palju lisatuge vajavaid lapsi (67%) ning sellele, et laps ei olnud valmis sellises kollektiivis õppima (67%).

Ka kuusteist lapsevanemat märkis, et nende laps on siirdunud tavarühmast sobitusrühma, nendest 15 leidsid, et kaasamine oli edukas. Neliteist lapsevanemat tajus, et laps sulandus rühmakollektiivi ja 11, et laps saavutas arengu eeldatavad tulemused. Edukat siirdumist sobitusrühma toetas kõige enam:

- Lasteaias olid olemas tugispetsialistid lapse ja õpetaja toetamiseks (80%);
- Rühma meeskonnal olid olemas vajalikud teadmised ja oskused laste toetamiseks (73%);
- Laps oli valmis sellises kollektiivis õppima (67%);
- Rühmakaaslased võtsid lapse omaks (67%);
- Rühma meeskonnal oli olemas valmisolek ja (ajaline) ressurss, et lapsega piisavalt tegeleda (67%).

Kogemused seoses laste liikumisega tavarühmast erirühma kvalitatiivsete andmete põhjal

Lasteaiaõpetajate ja tugispetsialistide kvalitatiivse uuringuosa vastustes kirjeldati positiivsena lapse jaoks **väiksema rühma** ja seeläbi ka **õpetaja individuaalsema tähelepanu** võimaldamist liikumisel tavarühmast sobitusrühma. Lisati, et paremaid tulemusi on lasteaiaõpetaja hinnangul andnud **võimalikult varane liikumine**, aga peamiselt mõjutab siiski **personali professionaalsus** ja **lapse eripära**, mis konkreetsetesse sobitusrühma erineval viisil sobitub, sõltuvalt nii liituva lapse kui ka juba seal olevate laste eripäradest.

Ühest rühmast on nii häid kui ka halbu näiteid. Kaasamise edukus sõltub palju lisaks õpetajate oskustele ja valmisolekule ikkagi lapse probleemidest. (Lasteaia eripedagoog)

See laps vajab lihtsalt väiksemat kollektiivi, et hakkama saada. Oli kogenud kodus vägivalda, seega vajab rohkem turvatunnet ja tähelepanu. (Lasteaiaõpetaja)

Kindlasti oli seda konkreetsele lapsele vaja ning väiksema rühma suurus ning õpetaja individuaalsem lähenemine toetab tema arengut efektiivsemalt. (Lasteaia eripedagoog)

Oleneb vanusest, millega tuge vajav laps rühma saabub. Kui laps on rühmakollektiivist vanem ja tuleb sobitusrühma koolipikendusega, siis on teda raskem kaasata. Kui tuleb noorem laps aasta vanemate hulka, siis oleneb vanemate laste empaatiavõimest tema kaasatus. Kui kaasatav laps on paar aastat noorem, siis tavalaste hulgas on alati keegi kes võtab noorema nn šefluse alla ja lisaks õpetajale hoiab silma peal ning toetab. Omavanuste hulka tulekul saab määravaks pigem sõbralikkus st lapsed tolereerivad eripärasid, kuid ei pea normaliseerima vägivalda (nii verbaalset kui ka füüsilist, nii laste kui ka täiskasvanute suunal). (Lasteaiaõpetaja)

Toodi välja, et laste üleminekul ühest rühmast teise on vajadus senisest suurema **koostöö järele tugispetsialistidega**, kes nõustaks õpetajaid rühmas, kuhu laps liigub. Samuti toodi vajalikuna esile **lapsevanemate toetust**, kes jagaks infot lapse kohta, mis võimaldaks uues rühmas kiiremini last tundes teda toetada. Avatud vastustes toodi toetavana välja ka tugisiku olemasolu.

Tugispetsialistid võiksid rohkem nõustada õpetajat eelnevalt, anda soovitusi kuidas sisseelamine läheks muretumalt. Vanematelt saada võimalikult palju infot, kuidas tulla toime kriisisituatsioonis ja millised võtted on kodus toimivad. (Lasteaiaõpetaja)

Märgiti ka, et tavarühma laps peaks saama kasvada tavarühmas ning selgitati, et olukordades, kui rühmas on tuge vajav laps, on siiski kogu tähelepanu temal ja kogu **rühma töökorraldus**

seetõttu häiritud. Väljendati ka arusaama, et teised täiskasvanud rühmaruumis ei toimetaks seejuures õpetajat toetavana.

Tavarühm on tavarühm ja neil lastel on õigus kasvada tavarühmas, kes on tavarühma lapsed. Kui kogu tähelepanu on kellelgi, kes abi vajab, siis on kogu rühm häiritud. Ärge ajage jama, et assistent aitab; ei ta aita, õpetaja abist me ei räägigi, tema nagunii ei aita, see pole tema ülesanne, sest ta allub majandusjuhatajale, kes arusaadavalt ei tegele õppetööga. (Lasteaiaõpetaja)

Toodi esile, et **sobitusrühmade arv lasteasutustes on piiratud või ei võimaldata** nende loomist lasteasutuse pidaja poolt üldse ja laste suunamine neisse nõuab uuringus osalenud lasteaiaõpetaja ja eripedagoogi näitele tuginedes lisaks ka eraldi bürokraatlikke tegevusi. Kõik see ei toeta lasteaiaste arengu toetamist neile sobivas õppekeskkonnas.

Väga raske on tegevusi läbi viia, kui tavarühmas on 2–3 last, kes ootavad oma järjekorda erirühmas (kui lapsel on kapriise, karjumist, viha, agressiivsust). Vahel tuleb tegevus sootuks katkestada ja 1–2 last rahustada. Ülejäänud 22 last peavad seda aega ootama. (Lasteaiaõpetaja)

Sobitusrühma arv on ikka väga väga piiratud. Sinna lapse suunamine on väga suur bürokraatia. Rajaleidja meie piirkonnas tihtilugu ei väjastagi tõendit selle kohta. Sobitusrühmasid peaks olema igas majas rohkem!" (Lasteaiaõpetaja)

Meil on lasteaias lapsi, kellele oleme saanud nii sobitus- kui tasandusrühma otsused. Neid me aga rakendada ei ole saanud. Vallas ei ole sobitusrühmi, oleme teinud ettepaneku meie lasteaiade moodustada nii sobitusrühmad kui tasandusrühm, kuid vallast on tulnud keeldumine. Pigem on võitlus vallaga, kes tahab meie rühmadesse lapsi panna juurde, kuigi enamuses rühmadest on kas laps, kes on tasandusrühma otsusega või laps, kes on sobitusrühma otsuga või laps, kes alles käib uuringutel. Oleme soovinud, et rühmad, kus on sobitusrühma otsusega lapsed, muudetakse ümber sobitusrühmaks. Osades rühmades on õpetajatel olemas ka vastav kvalifikatsioon. Kuid seda me saanud ei ole. Meil on ka mitmed lapsed, kellel on küll tasandusrühmaotsus, kuid juures ka klausel, et kuni koha saamiseni tasandusrühmas, rakendada lapsele sobitusrühma. (Lasteaia eripedagoog)

Kogemused seoses laste liikumisega erirühmast tavarühma kvalitatiivsete andmete põhjal

Avatud küsimuste vastustest lasteaias erirühmast tavarühma suundumise kohta toodi välja, et ka siin on võtmeteguriks **konkreetne laps ja tema eripärad**. Sellest tulenevalt tõid vastajad välja nii õnnestunud suundumisi erirühmast tavarühma kui ka vastupidiseid. Lasteaia eripedagoog eristas seejuures suundumist erirühmast tavarühma **lapsevanema soovil** ja **spetsialistide suunamisel** – kui spetsialistid on lapse arengu hindamisel jõudnud tulemuseni, et laps on valmis liituma tavarühmaga, siis on sellel olnud pigem positiivne tulemus. Kui üleminek on tehtud vaid vanema soove arvestades, siis on tuge vajav laps pigem süveneva toevajadusega.

Kui vanem soovib viia oma last erirühmast tavarühma, siis enamast jääb laps abita ja mured süvenevad. Kui spetsialistid on suunanud lapse tavarühma tagasi, on sellel positiivne tulemus. (Lasteaia eripedagoog)

Lisaks toodi välja, et rühmavahetus suunal erirühmast tavarühma on sõltuv sellest, kas lapsel on **käitumisraskused või mitte**. Küsimustiku avatud küsimuste vastuses toodi välja, et käitumisraskustega lapse liitumisel on kannatajaks kogu rühma lapsed. Kirjeldati ka, et suure käitumusliku eripära laste kaasamisel võib laps küll tunda end uues rühmas üksikuna ja olla

isegi tõrjutu [mis uuringu läbiviijate hinnangul ei ole tuge vajava lapse heaolule mõeldes sobivad lahendused], aga lasteaiaõpetaja sõnul on tema olemasolu rühmas siiski võimalik.

Olles lihtsalt kõnetu või olles vaimse alaarenguga, siis on ta teiste seas lihtsalt tõrjutu, aga kõik toimib. Kui erituge vajaval lapsel on käitumisraskused, kannatab kogu rühm, kõik lapsed. (Lasteaiaõpetaja)

Erirühmast tavarühma suundumist kommenteeriti küsimustiku avatud küsimuste vastustes ka rühma **teiste laste ahistamisena** ja **õpetajate töökoormust** suurendavana ning **vaimset tervist** halvendavana.

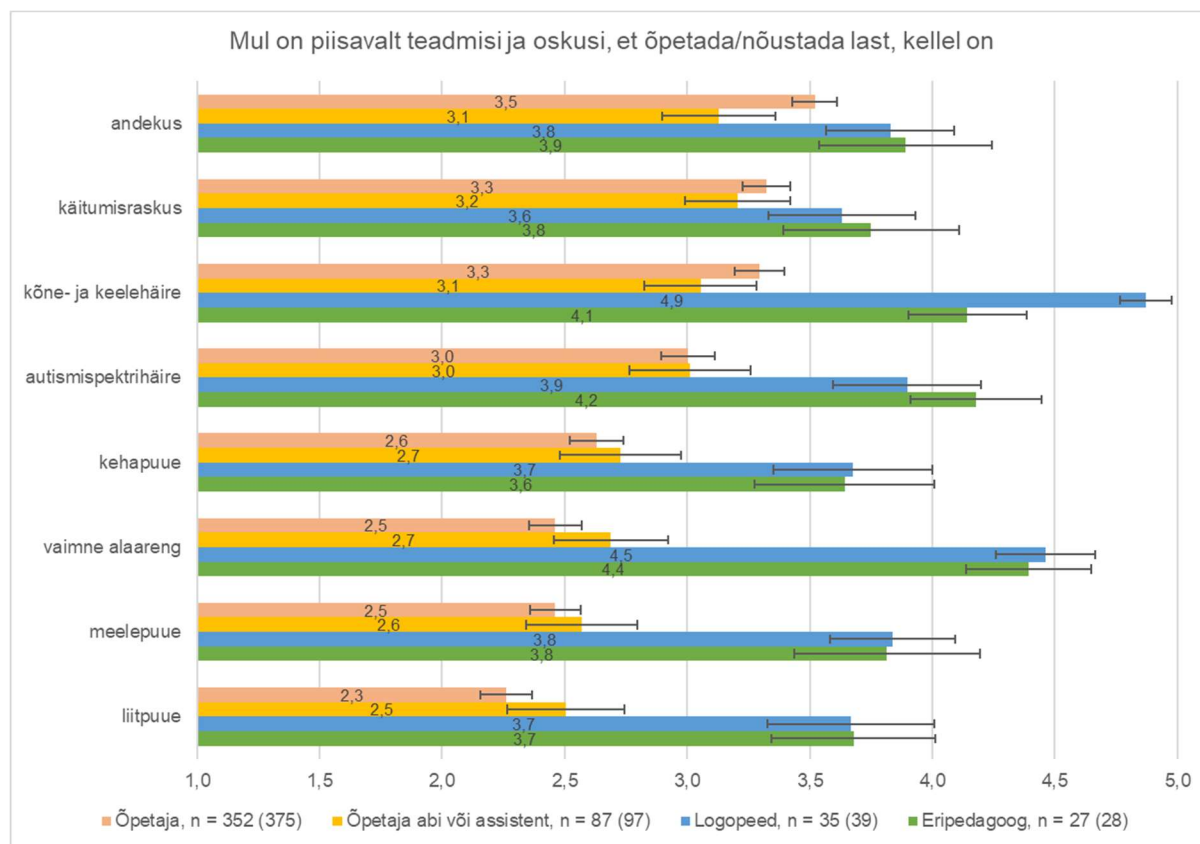
Olles töötanud aastaid pedagoogina väidan, et kaasamise mudel on normlaste ja andekate ahistamise mudel. Miks nad peavad taluma kaasatava kisa, füüsilisi rünnakuid jne õppetegvuste arvelt. (Lasteaiaõpetaja)

Kaasav haridus on õpetajate töökoormuse ajanud vaimse tervise hälveteni, kuna kogu aur läheb kasvatamatuse erivajaduse ja enesejuhtimise oskuste puudumise silumisele. (Lasteaiaõpetaja)

Teadmised erineva lisatoe vajadusega laste õpetamiseks

Lasteaia personalilt küsiti hinnangut oma teadmiste ja oskuste erineva lisatoe vajadusega laste õpetamiseks/nõustamiseks (vt joonis 54).

Joonis 54. Lasteaia personali hinnangud enda teadmiste ja oskuste erineva lisatoe vajadusega õppijate õpetamiseks/nõustamiseks



Märkused: Õpetajate hulka on arvatud nii rühmaõpetajad, liikumisõpetajad kui muusikaõpetajad

Jooniselt on näha, et läbivalt hindavad tugispetsialistid (eripedagoog ja logopeed) oma oskusi ja teadmisi erineva toe vajadusega õppijate õpetamiseks/nõustamiseks paremaks võrreldes

õpetajate ja õpetaja abide/assistentidega. Mõne toevajaduse puhul on see erinevus suurem (vaimne alaareng, meelepuue, liitpuue, kehapuue, autism, kõne- ja keelehäire) ja mõne puhul väiksem (andekus ja käitumisraskus). Kui vaadata vaid õpetajaid ja õpetaja abiseid/assistente, hindavad nad paremaks oma oskusi ja kogemusi, et saada hakkama lastega, kellel on andekus, käitumisraskus, kõne- ja keelehäire ning hindavad madalamaks oma oskusi erineva puudega (meelepuue, kehapuue, liitpuue) ja vaimse alaarenguga laste õpetamiseks.

Avatud küsimuste vastustes toodi esile puuduvate teadmiste saamiseks **vajadust osaleda kursustel** ja osta **lugemiseks teemakohaseid raamatuid**. Samas märgiti, et piiratud on nii lasteasutuse rahalised võimalused kui ka lasteaiaõpetaja ja tugispetsialisti enda aeg täienduskoolituseks. Eripedagoogist vastaja tõi eraldi välja paberite täitmisele kuluva aja, mis ei võimalda enda professionaalse arenguga soovikohaselt tegeleda.

Abi saab kursustelt ja raamatutest, kuid lasteasutusel pole raha. Kõik kursused ja materjalid peab ostma oma raha eest. (Lasteaia eripedagoog)

Ise peab otsima koolitusi ning päris tihti ka vajalikud koolitused ise tasuma. (Lasteaiaõpetaja)

Tuge saan vaid iseseisval lugemismaterjalide läbitöötamisel. Põhjalikud koolitused kallid ja asutusel puudub võimalus saata täiendkoolitusele. (Lasteaia liikumisõpetaja)

Üks asi on teadmine, kust saaksin abi, teine asi ressursi kättesaadavus! (Lasteaiaõpetaja)

Teoreetiline teadmine tihti ei rakendu praktikas või pole aega isegi, et omandada uusi teadmisi, kuna väga palju on erinevat paberitööd ja bürokraatiat vaja täita, näitamaks, et me ikka teeme oma tööd. (Lasteaia eripedagoog)

Spetsiifilisemalt nimetati lasteaiaõpetaja intervjuudes, et vajalikuks peetakse laiemat **teadmist erinevatest teraapialiikidest**, et last paremini toetada, aga ka üldiselt sellest, kuidas üldse tuge vajava lapsega rühmakollektiivis **kaasavalt ja tulemuslikult tegeleda**.

Võib-olla selline laiem teadmine võib-olla sellest kunstiteraapiast või muusikateraapiast või noh, et, et seda teadmist võiks olla rohkem olla jah. (Lasteaiaõpetaja Elle)

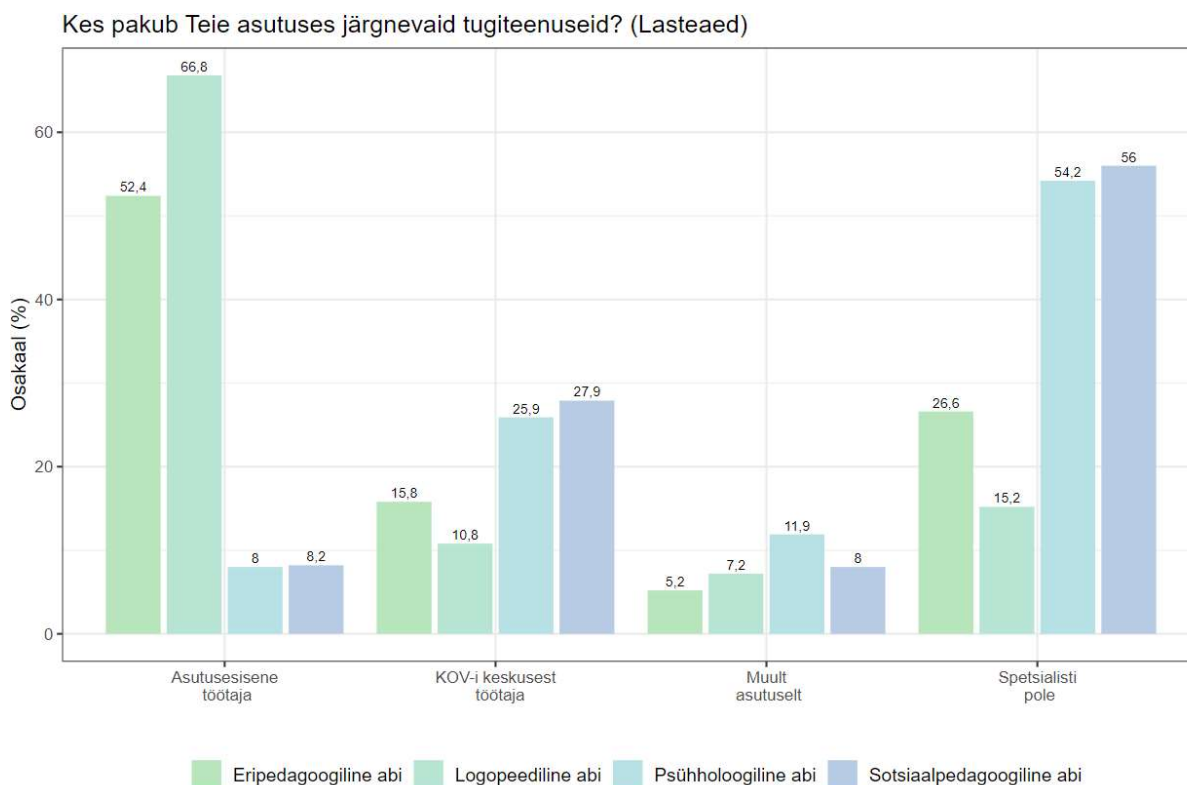
Küsimustiku avatud küsimuse vastuses toodi ühe lasteaiaõpetaja poolt välja ka see, et kuna tal õpetajana **soov erivajadusega lapsi õpetada puudub**, siis ei ole tal ka vajadust eraldi teadmiste ja oskuste saamiseks.

Ei hakka õpetama erivajadustega lapsi, siis oleksin seda varasemalt õppima läinud ja mitte tavaõpetajaks. (Lasteaiaõpetaja)

Lasteaia personali ja lapsevanemate hinnangud tugiteenuste kättesaadavusele ja kvaliteedile

Järgnevalt on välja toodud vastused küsimusele, kes pakub lasteaias tugiteenuseid. Vastustest selgub, et eripedagoog ja logopeed on valdavalt asutusesisesed töötajad (vt joonis 55). Psühholoogi ja sotsiaalpedagoogi teenust rohkem kui pooltel juhtudel ei pakuta üldse, umbes veerandil juhtudel pakub seda töötaja KOVi keskusest. 26,6% vastajatest märgib, et nende lasteaias ei pakutagi eripedagoogi teenust ja 15,2%, et lasteaias ei pakuta logopeedi teenust.

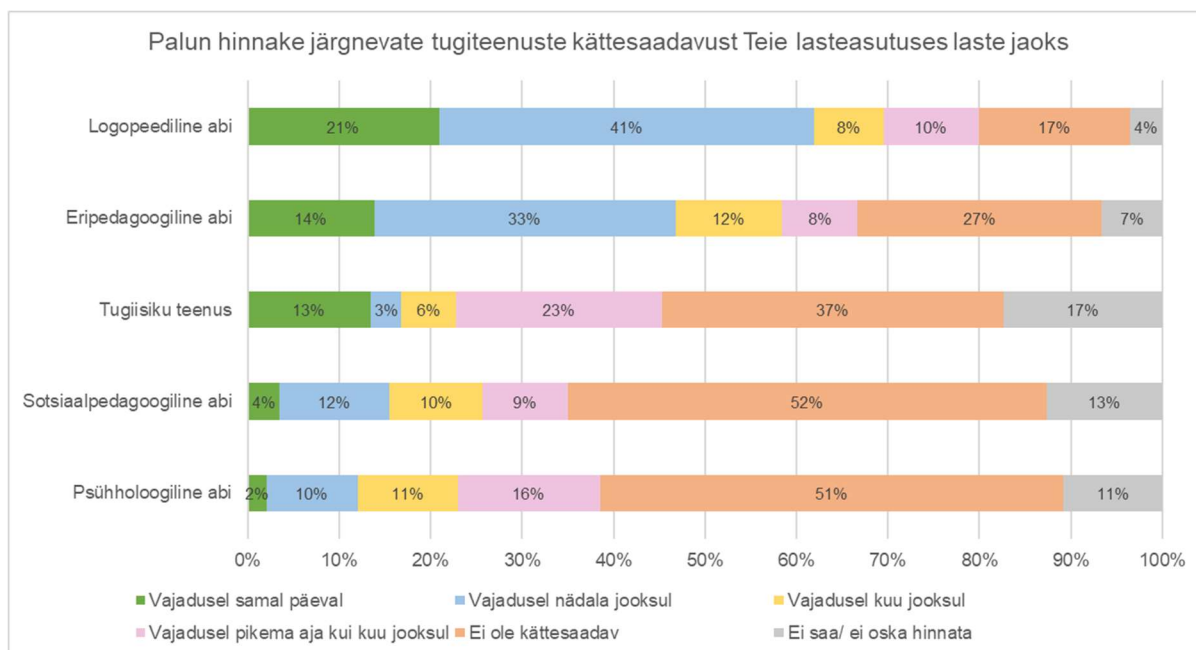
Joonis 55. Tugiteenuste pakkujad lasteaedades (lasteaia õpetajate ja juhtkonna vastustel põhinevalt, n = 427 (473)*)



Märkused: * - kõik vastajad ei vastanud igale küsimusele, vastajate arvud on esitatud n = kõige vähem vastuseid küsimusele (kõige rohkem vastuseid küsimusele)

Õpetajate ja juhtkonnaliikmete hinnangud tugispetsialistide kättesaadavusele on esitatud joonisel 56. Kõige paremaks hinnatakse logopeedi kättesaadavust – 21% leiab, et logopeediline abi on saadaval vajadusel samal päeval, 41% et abi on saadaval vajadusel nädala jooksul. 17% vastanutest märgib, et logopeediline abi ei ole nende lasteasutuse lastele kättesaadav. Mõnevõrra väiksemaks hinnatakse eripedagoogi kättesaadavust ning 27% märgib, et eripedagoogi abi ei ole nende lasteasutuse lastele kättesaadav. Sotsiaalpedagoogiline ja psühholoogiline abi on vähem kättesaadav või üle 50% vastanute hinnangu alusel suisa kättesaamatu.

Joonis 56. Tugispetsialistide teenuse kättesaadavus lasteaia õpetajate ja juhtkonnaliikmete hinnangul (n = 483)



Küsimustiku avatud küsimuste vastustes kirjeldati nii vastajate hinnangul **hästi toimivaid tugisüsteeme** lasteaia juures või **koostööd väljaspool** asuvate partneritega, aga ka seda, kuidas **tugispetsialistide puudus** (ning sh lasteaia asukohaga seotud puudus) ei võimalda lastele piisavalt tuge pakkuda. Mitmetel juhtudel toodi välja (seejuures nii toimiva kui mittetoimivana) koostööd lasteaia ja kooli tugispetsialistide jagamisel, aga ka kohaliku omavalitsuse tasandil nõustamiskeskuste kaudu lastele ja lapsevanematele vajaliku toe pakkumist. Samas nimetati ka, et järjekorrad nõustamistele on siiski pikad. Ühel juhul toodi välja ka lasteaias eraldi toevõimaluse pakkumist psühholoogi poolt vaid õpetajatele.

Psühholoogi ja sotsiaalpedagoogi lasteaial ei ole, kuid on olemas koolil, oleme lasteaed-põhikool. Väga suure mure korral on võimalik konsulteerida. (Lasteaia juht)

Psühholoogi ja sotsiaalpedagoogi teenust lasteasutuses kohapeal pole. Teenust on võimalik saada samal alusel kõigi meie linna asutustega Hariduse Tugiteenuste Keskusest. (Lasteaia juht)

Meie linnas on toimiv hariduse tugiteenuste keskus, kust oleme abi saanud, kuhu saab suunata lapsevanemaid. Meil on väga hea näide isast, kes läbis HTK-s kõnearenduskursuse, pärast mida tema pädevus lapse kõne arengu toetamisel suurenes märkimisväärselt. (Lasteaia juht)

Meie omavalitsuses on tugispetsialistide teenus tsentraliseeritud. Suuremad asutused saavad ise oma palgale ka tugispetsialiste võtta (kui leiavad), aga vald toetab oma spetsialistide grupiga. Meil on väga hea koostöö valla psühholoogi ja sotsiaalpedagoogiga. Eripedagoog kahjuks meie juurde nii tihti ei jõua. (Lasteaia juht)

Logopeedi ja eripedagoogi pole ja samuti ei pakuta kahjuks teenust lasteaedadele, kuna asume suhteliselt kaugel või siis on teenusepakkujad liiga ülekoormatud ning ei osuta teenust lasteasutustele. (Lasteaia juht)

Kuna lasteaed asub kolmes õppekohas ja minu õppekoht teistest kõige kaugemal, siis logopeed ja eripedagoog meie majja üldiselt ei jõua. (Lasteaiaõpetaja)

Arvestada tuleb, et keskuses on järjekorrad kaks kuud, mitte vähem... Ja konsultatsioonide arv ühe juhtumi kohta on piiratud. (Lasteaia juht)

Psühholoogiline tugi vaid õpetajatele vaimse tervise hoidmiseks. Lastele tugiteenuse võimalus puudub. (Lasteaia juht)

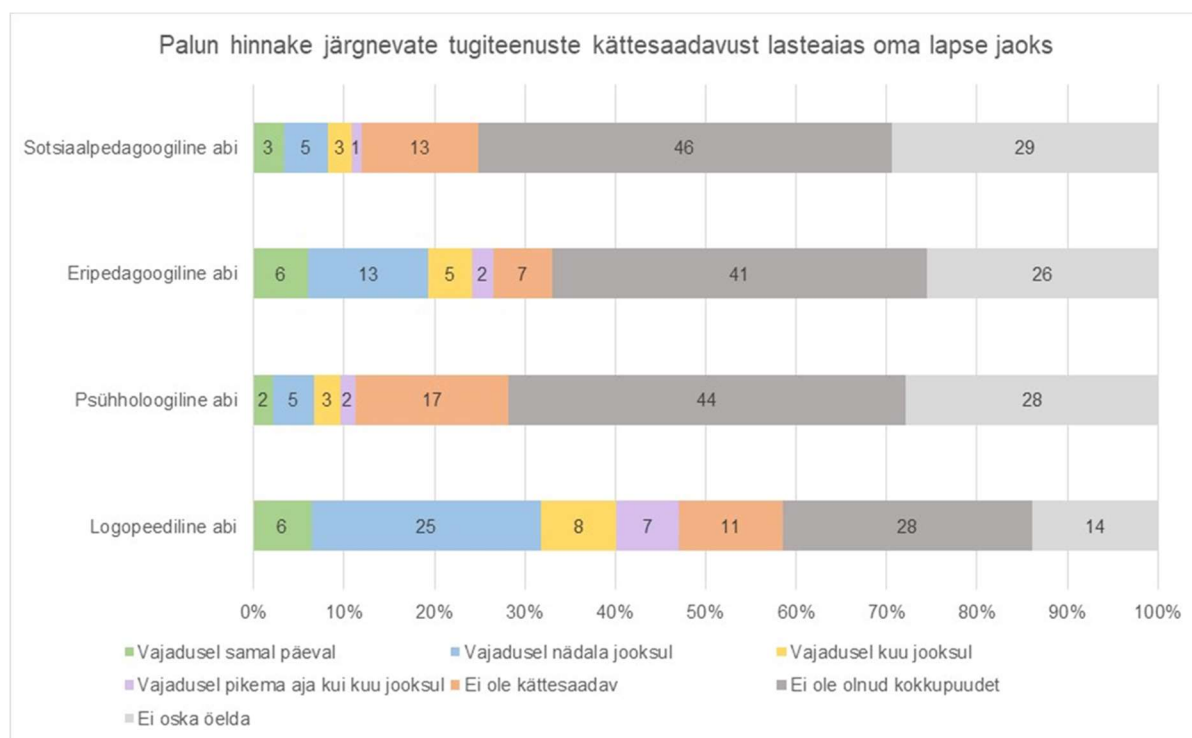
Avatud küsimuste vastustes toodi näiteid ka **tugispetsialistide töökorraldusest ja osakoormusega tugispetsialistide** lasteaias töötamisest. Kirjeldati, et mitmes majas asumise korral ei tunda lasteaias olemasoleva tugispetsialisti piisavat tuge. Toest tunti puudust ka siis, kui tugispetsialist on küll samas majas olemas, aga tegeleb vaid kindla rühma lastega.

Eripedagoog täidab osaliselt logopeedi ülesandeid kahel poolikul päeval nädalas. Psühholoog tegeleb lastega üle nädala ennelõunal ja lapsevanematega üle nädala pärast lõunat. (Lasteaia juht)

Eripedagoog on tasandusrühmas sealsete laste abistamiseks. (Lasteaiaõpetaja)

Lasteaia lapsevanemate hinnangud tugiteenuste kättesaadavusele on esitatud joonisel 57.

Joonis 57. Lasteaia lapsevanemate hinnangud tugiteenuste kättesaadavusele (n = 629)



Tugispetsialistidest enim on lapsevanematel olnud kokkupuudet logopeedidega ning kõige enam märgitakse, et logopeediline abi on kättesaadav vajadusel nädala jooksul. Samuti on üldiselt kättesaadav ka eripedagoogiline abi, kuid iga küsitud teenuse juures on neid lapsevanemaid, kes tajuvad, et teenus ei ole kättesaadav. Enim leitakse seda psühholoogilise abi osas. Lasteaia lapsevanemad on enim rahul logopeedilise abi teenusega ($M = 4,0$, $SD = 1,2$ viiepalliskaalal, kus 1 – ei ole üldse rahul, 5 – olen täiesti rahul) ja eripedagoogilise abiga ($M = 3,8$, $SD = 1,3$). Mõnevõrra vähem ollakse rahul sotsiaalpedagoogilise abiga ($M = 3,3$, $SD = 1,5$) ja psühholoogilise abiga ($M = 3,3$, $SD = 1,5$).

Küsimustiku avatud küsimuste vastustes toodi lasteaiaste vanemate poolt, kelle enda lapsel oli vajadus tugispetsialisti järele, esile nii **rahulolu tugiteenuste kättesaadavusega**, kui ka mitmeid näiteid, kuidas **lapsed vajaliku toeta** on jäänud ning lapsevanemal on olnud

vajadus kas sekkuda kohaliku omavalitsuse kaudu seadusega ette nähtu nõudmiseks või on pöördunud ise väljaspoolt lasteaeda lapsele tugiteenuse saamiseks.

Rahulololevaid näiteid toodi peamiselt logopeedilise abi võimaldamise kohta, aga nimetati ka füsioterapeuti, kes on last aidanud.

Meie lasteaias on õnneks olemas kohapeal erinevad spetsialistid. Selline luksus peab olema igal lasteaial! (Lasteaialapse vanem)

Lasteaias on füsioterapeut, kellele oma kahtlustest/murest rääkisin ja kes reageeris koheselt. (Lasteaialapse vanem)

Olen tohutult tänulik, et meie lasteaias logopeediline tugi olemas on. Ei kujuta ette, kui palju sellise abi otsimine meditsiinisüsteemist elukorraldust muudaks (kättesaadavus, hind, päevakavasse sobitumine). (Lasteaialapse vanem)

Meie lasteaias on logopeed kohapeal olemas ja see on mõlema lapse puhul olnud suurepäraseks abiks. Logopeed on lastega hakanud tegelema väga aegsasti, et õigesti häälimine paika saada ning ka väga professionaalselt ja kiiresti õppisid mõlemad lapsed häälikuid õigesti kõnes kasutama. Ühel lapsel oli probleemi r-tähega ja teisel k-t vahetusega. Tooksingi välja, et logopeedilise abi igapäevane kättesaadavus lasteaias on kuuldavasti pigem eelis lasteaedade puhul, kuid peaks olema igas lasteaias nii. (Lasteaialapse vanem)

Samas toodi mitmetes vastustes välja, et isegi kui logopeed ja/või eripedagoog on lasteaias olemas, on ta **ülekoormatud** ja sellest tulenevalt keskendutakse peamiselt koolieelikutele ning nooremate lastega tegelemine jääb ressursi puudusel tagaplaanile.

Olen mitu aastat püüdnud last õpetaja kaudu logopeedile suunata. Õpetaja rõhub, et kuna logopeede on vähe, tegeletakse probleemiga alles koolieelikute rühmas. (Lasteaialapse vanem)

Логопед в саду есть, но он один, его не хватает на всех детей. Поэтому он работает только с выпускными группами. А млему ребенку 4,5 года и мы ходим платно к частному логопеду, ведь если в саду логопед есть, то на бесплатного логопеда мы не можем расчитывать. [Lasteaias on logopeed, aga ainult üks, kõigile lastele ei jätku. Seetõttu töötab ta ainult lõpurühmadega. Ja minu laps on 4,5-aastane ja me käime tasulises eralogopeedis, sest kui lasteaias on logopeed, siis tasuta logopeedi peale ei saa loota.] (Lasteaialapse vanem)

Logopeed olemas, aga kooli ja lasteaia peale ühine. Lasteaia lastega ei jõua tegeleda, kuna koolis ka palju probleeme ja seal tegeled esmajärjekorras. (Lasteaialapse vanem)

Kuna logopeedi teenust on väga vähe võimalik osutada, siis tihti öeldakse: lasteaed võimaldab teenuse eelkooliealistele, et "kustutada tulekahju". See pilt ei lähe kokku ilusate soovitusetega meedias, kus soovitatakse võimalikult varakult abi otsida. Kui KOV ei väärtusta logopeedi ja ei toeta lasteaialogopeede mõistliku palgaga, siis ei hakka midagi positiivsemat juhtuma. Kui olla tubli lapsevanem ja otsida lisaabi lisaks, siis on kaks varianti – kohalikus haiglas saab järjekorras oodates teenusele kahe kuu möödudes ja seansid hakkavad toimuma üks kord iga pooleteise nädala tagant. Jälle ei lähe kuidagi kokku spetsialistide maaltitud pildiga, et hädas olevat last peab aitama intensiivselt kaks, kolm, neli korda nädalas. On veel ka teine variant: võtta korra nädalas end töölt vabaks, sõita lähimasse suurde linna tsivilisatsiooni ja maksta eralogopeedi 20-minutilise seansi eest 45 eurot. Oi, kolmas variant on veel: julgemad logopeedid on öelnud: harjutage ise lapsega häälikud selgeks. Aga sel juhul jääb õhku küsimus, miks riik "sunnib" logopeede viis aastat õppima, kui emad ise võiks osata

häälikud suhu harjutada. Ja lõpetuseks: valla spetsialist on öelnud: kui tahate päriselt oma lapsele teenust saada, tuleb kolida Tartusse või Tallinnasse. Punkt. (Lasteaialapse vanem)

Lapsevanemad kirjeldasid avatud küsimuste vastustes ka seda, et nende laste lasteaias on **tugispetsialiste laste vajalikul viisil aitamiseks puudu**. Eraldi toodi välja, et näiteks lasteaias töötav logopeed tegeleb vaid vene emakeelega lastega ja iga eesti keelt emakeelena kõneleva lapse vanem või eesti keeles tuge vajava lapse vanem peab leidma tuge pakkuva logopeedi väljastpoolt. Samuti toodi näiteid, et tugispetsialist on küll olemas, aga töö lapsega jääb soovitud lühiajaliseks või tegeleb tugispetsialist teiste tööülesannetega ja laste toetamiseks jääb vähe aega. Lapsevanemad tõid näiteid, kuidas on pöördutud lasteaiast väljaspool asuvate spetsialistide poole, kelle juurde jõudmine on aga ajaliselt keeruline (järjekorrad on pikad, aga ka lapsevanema tööajaga visiidi ühildamine keeruline) ja ka rahaliselt kulukas.

Lasteaed ei paku ühtegi tuge, ehkki kaasav haridus kui selline on nende väärtus ja arengukava teema. Olen puudega lapsega täiesti üksi ja abita. (Lasteaialapse vanem)

Kahjuks ei ole logopeede, kes teenust pakuks. Kui üks lahkub, ei ole pika aja jooksul kedagi võtta. (Lasteaialapse vanem)

Psühholoogi ja sotsiaalpedagoogi abi ei ole üldse olla. (Lasteaialapse vanem)

Abi on minimaalne ja abi tuleb otsida lisaks ka väljastpoolt lasteaeda. Üks tund nädalas pole piisav abi. Selleks, et aidata, tuleb ikkagi rääkida 3st eripedagoogi või logopeedi tunnist nädalast. (Lasteaialapse vanem)

Eestikeelset logopeedi lasteaed ei ole sooviavalduste põhjal tellinud ega ka võimalust selleks pakkunud (iga pere otsib ise vajadusel ja märkamisel abi). Õpetajad ei pööra lapse puhul tähelepanu logopeedilise abi vajadusele. (Lasteaialapse vanem)

Eripedagoog ei tee sisuliselt üldse lastega tööd. Tema põhilisteks ülesanneteks on ainesektsiooni juhtimine, erinevatel koolitustel osalemine ja koolituste labiviimine. IAKis on lepitud kokku, et laps saab eripedagoogi teenust korra nädalas, kuid tegelikult juhtub seda 1–2 korda kuus. Laps käib regulaarselt lasteaias ning puudub väga vähe. (Lasteaialapse vanem)

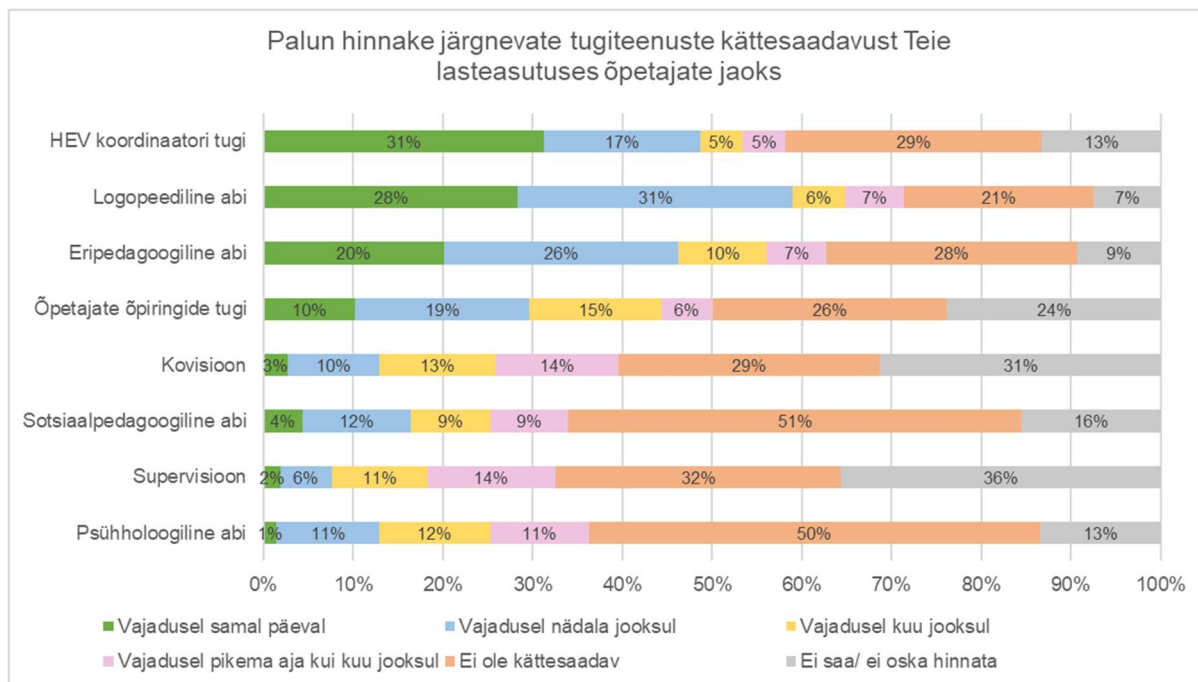
Logopeediline abi lasteaias üks kord nädalas, mida on vähe. Tallinnas eraldi käies pidi aja panema vähemalt üks kuu ette, uusi aegu raske saada. Aga kaugele sõita on ikkagi kulukas (aeg, kütus). (Lasteaialapse vanem)

Küsimustiku avatud vastustes kirjeldati ka olukordi, kus lapsevanema **pöördumisel kohaliku omavalitsuse poole** leiti siiski võimalused lapsele tugispetsialisti abi pakkuda. Kriitilisena kirjeldati ka info liikumist lapsevanema ja tugispetsialisti vahel.

Ootasime pikalt logopeedilist abi, sest laps ei häälda R tähte. Varasemalt oli lasteaias oma logopeed, kes tegeles ainult koolieelikutega. Enne koolieelikute rühma käisime eralogopeedi juures, kuid lapsel ei tulnud ikka R tähte. Kui laps jõudis sel õppeaastal viimasesse rühma, siis logopeed lahkus lasteaiast töölt ja vanematel soovitati perearsti poole pöörduda. Pärast kirja lasteaia direktorile ja vallavalitsusse, et meelde tuletada seadusi, et KOVi on kohustus pakkuda logopeedilist abi, siis leidis ka valla logopeed, kes käib kord nädalas lasteaias valitud koolieelikutega tegelemas. Vanemad ei tea, millal logopeed käib ja tagasisidet ei saa, et kuidas lapsel läheb. (Lasteaialapse vanem)

Eraldi küsiti selle kohta, millisena tajutakse toe võimalusi õpetajatele (vt joonis 58).

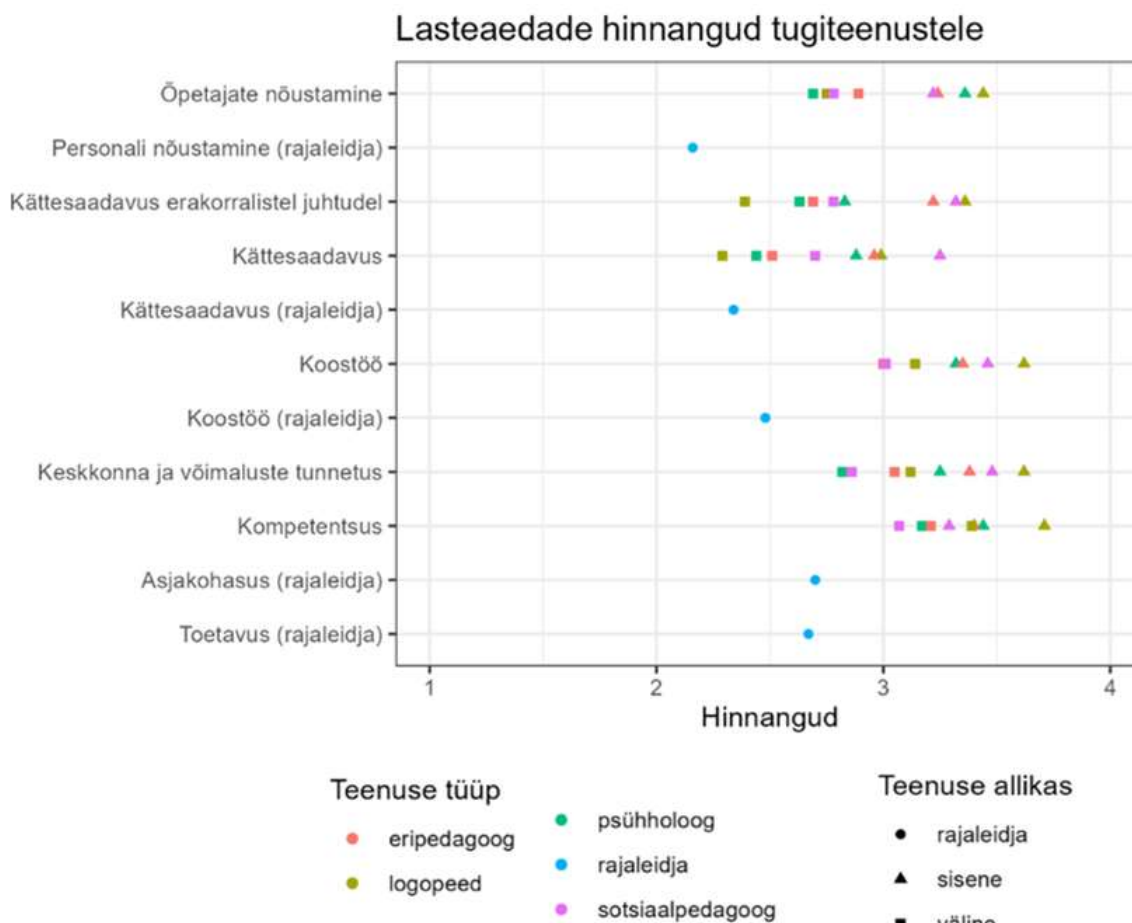
Joonis 58. Tugiteenuste kättesaadavus lasteaia õpetajate jaoks õpetajate ja juhtkonnaliikmete hinnangul (n = 483)



Tulemustest on näha, et enim tajutakse, et õpetajate jaoks on kiiremini kättesaadav HEV koordinaatori ja logopeedi nõuanded. Kõige vähem kättesaadavaks peetakse psühholoogilist abi.

Järgnevalt on välja toodud koolieelsete lasteasutuste personali hinnangud tugiteenuste kvaliteedile, sh Rajaleidja teenusele (vt joonis 59). Jooniselt on näha, et kõige kõrgemalt hinnatakse lasteasutuse siseste spetsialistide tööd ning hinnangud Rajaleidja teenusele jäävad sellest madalamaks.

Joonis 59. Lasteaia õpetajate ja juhtkonna liikmete hinnangud tugiteenustele (vastajate arv erinevate küsimuste puhul varieerus vahemikus 23–438)



Märkused: 1 – ei ole üldse nõus, 2 – pigem ei nõustu, 3 – pigem nõustun, 4 – nõustun täielikult
Hinnatavad väited tugipersonali kohta (sisene või väline tugispetsialist) ja joonistel olevad lühinimetused sulgudes.

- Spetsialist on väga kompetentne omal alal [**kompetentsus**]
- Spetsialisti koostöö teiste koolitöötajatega on väga hea [**koostöö**]
- Spetsialistil on hea koolikeskkonna ja võimaluste tunnetus [**keskkonna ja võimaluste tunnetus**]
- Spetsialisti teenus on kõikidele toe vajadusega õpilastele kättesaadav [**kättesaadavus**]
- Spetsialist nõustab õpetajaid, kuidas tulla toime klassis, kus on erineva toe vajadusega õpilased [**õpetajate nõustamine**]
- Spetsialist on erakorralistel juhtudel kättesaadav [**kättesaadavus erakorralisel juhtudel**]

Hinnatavad väited Rajaleidja kohta (sisene või väline tugispetsialist) ja joonistel olevad lühinimetused sulgudes:

- Rajaleidja soovitusel on asjakohased ja erivajadusega õppija arengut toetavad [**asjakohasus (Rajaleidja)**]
- Soovituste andmisel teeb Rajaleidja kooliga tihedat koostööd [**koostöö (Rajaleidja)**]
- Rajaleidja soovitusel toetavad kaasava hariduse rakendamist (erivajadustega õppijate õpe tavaklassis koos vajaliku toega) [**toetavus (Rajaleidja)**]
- Rajaleidja spetsialistid nõustavad koolipersonali, kuidas kaasava hariduse põhimõtteid rakendada [**personali nõustamine (Rajaleidja)**]

Lasteaiaõpetajatega läbi viidud intervjuudes toodi välja, et oluliseks probleemiks on **tugispetsialistide puudus lasteaias** ja (seega ka) tuge pakkuva **tugiteenuse kaugus** lapse elukohast. Kõik tuge vajavate laste vanemad ei ole õpetajate hinnangul valmis nii palju liikuma või pole neil võimalik selliseid sõite ette võtta ja laps jääb seetõttu vajaliku toeta.

Kui tekib see arusaamine, et sellele lapsele näiteks on vaja spetsialisti abi, siis spetsialistid, no näiteks logopeed on meist 50 kilomeetri kaugusel. Et lähimat enam ei olegi. Aga see tähendab viiskümmend kilomeetrit sinna, viiskümmend tagasi. Mitmed vanemad on öelnud, et nad ei, nad ei saa seda endale lubada. Ehk siis laps ei saa logopeedilist abi, sest meil majas ka logopeedi hetkel ei ole. Meil on ainult eripedagoog. Kui lapsel on tugiisikut vaja, siis mõnikord õnnestub meil saada, aga kuna see tugi tugiisikusüsteem on praegusel ajal nii tobe, et sellel tugiisikul ei ole näiteks haigushüvitist, palk on olematu, siis seda tugiisikut leida, sellises väikeses kohas, on päris keeruline. Et me oleme natukene probleemide ees. (Lasteaiaõpetaja Kaire)

Lasteaia personali küsimustiku vabavastustest ilmneb rahulolematust selles, et **Rajaleidja spetsialistid teevad otsuseid** kirjelduste ja väga lühikese lapsega individuaalse kohtumise põhjal. Vastustes kirjeldatakse, et selliselt ei arvestata otsustes piisavalt rühmaruumis toimuvaga. Esines ka vastuseid, kus kahtluse alla seati spetsialistide pädevus laste vanuselise eripära ja lasteasutuse töö eripära kohta ning liigne lapsevanema arvamusele tuginemine otsuste tegemisel. Samas toodi ka vastupidiselt välja, et õpetajate ja eripedagoogi soovitustega on Rajaleidja spetsialistide poolt piisavalt arvestatud otsuste tegemisel.

Rajaleidja spetsialistid vaatavad ja puutuvad lastega kokku oma kabinetis 1:1, sageli ei tule välja need probleemid, mis mõjutavad last kollektiivis. Rühmaruumis on kõrvalisi tegureid palju (laste arv, häälemüra jm). (Lasteaiaõpetaja)

Asutuse väliseid spetsialiste on raske asutusse saada ning nad viibivad väga lühikest aega, et saada üldpilti toimuvast. Sageli tundub, et spetsialistil puudub teadmine või kogemus selles vanuses laste võimetest, oskustest ning lasteasutuse töö eripäradest. Näiteks soovitus, et kui laps ei taha voodis magada, tehke talle pesa laua alla. (Lasteaiaõpetaja)

Olen saatnud lapsi sinna konsultatsioonile. Pärast lohutan vanemaid. Või saab lapsevanem seda, mida ta sinna otsima läks (koolipikendus pikendust mittevajavale lapsele). Abi ei ole sealt saanud ükski minu rühmas abi või konsultatsiooni vajanud laps, sest spetsialiste pole, järjekorrad on pikad või on nad lihtsalt väsinud ja tüdinud. Üldiselt ma ei saadagi sinna lapsi. Ma tean, et sellest pole kasu ja pärast pean mina vanemat lohutama või vaatama võidukat naeratust. (Lasteaiaõpetaja)

Ei ole tundnud Rajaleida koostööd koolieelsete asutustega. Ei arvesta probleemsete oludega lasteasutuses ja lapse rühmas tegutsedes, vaid vaatavad last individuaalselt, kus ei tule välja tema eripärad kollektiivis. Ainukese kaaluga on lapsevanema sõna, milline laps on kodus, aga probleemid on tegelikult lasteaias. Abi antakse rohkem kooliealistele ja lasteaia lapsed jäävad abita. Nii probleemid aga süvenevad ja koolis tuleb tegeleda ka suuremate probleemide ja tagajärgedega. (Lasteaiaõpetaja)

Rajaleidja, kui institutsioon, on mõttetu, lasteaia iseloomustusi mitte arvestav, vanema soovi poole kaldu. (Lasteaia eripedagoog)

Kahjuks tunnevad lasteaiaõpetajad, et nende edastatud info ei ole sama kaaluga kui lapsevanema oma (peale jääb lapsevanema arvamus). (Lasteaiaõpetaja)

Rajaleidja on pigem nõustunud õpetajate ja eripedagoogi poolsete soovitustega, mõnikord on määrav lapsevanema soov. (Lasteaiaõpetaja)

Lisaks toodi kriitilisena välja ka Rajaleidja spetsialistide poolne pidaja ja lasteaia **ressursse mitte arvesse võtvate otsuste** koostamine/tegemine.

Kahjuks ei arvesta Rajaleidja kaasava hariduse põhimõtete rakendamise soovitude puhul lasteaedade võimaluste (nt puuduvad ruumid ja arengu toetamiseks vajalikud vahendid ja oskused tavarühmades) ja suurte laste arvudega. Ning õpetajate puudulike oskustega toime tulla raske või üliiraske erivajadusega. (Lasteaiajuht)

Vastuses avatud küsimusele rahulolu kohta tugisüsteemiga kirjeldati ka olukordi, kus isegi juhul, kui Rajaleidja spetsialist käib lasteaias kohapeal vaatlemas ja vestleb rühmaõpetajatega, on **soovitused üldised** ja õpetaja meetodilist tegevust (pigem) mittetoetavad.

Kui spetsialist on kohapeal käinud last vaatlemas, siis tagasiside rühmaõpetajale on ebapiisav ja üldine: nt individuaalselt läheneda lapsele, leida talle koht, kus saab vajadusel eralduda jne. Seda, kuidas ikkagi tegutseda nii, et erivajadusega laps oleks grupi liige ja tegutseks koos, selle peab ikka ise katsetuste teel välja mõtlema. Sisulist või meetodilist abi pole saanud. (Lasteaiaõpetaja)

Keeruline on võtta tõsiselt nende hinnangut lapse kohta, kes kollektiivis "laguneb", aga spetsialisti ainuke tagasiside on kahte kätt kokku lüüa ja tõdeda, et "Vat kui huvitav! Sellist last pole enne näinud! Tulge järgmine aasta uuesti." (Lasteaia eripedagoog)

Rajaleidja spetsialist käis rühma vaatlemas, vaatas, vangutas pead, ohkas ja lahkus. Ei ole temast rohkem midagi kuulnud. Mingit tagasisidet ei saanud, toest ja juhistest rääkimata. (Lasteaiaõpetaja)

Nõustamine on pigem enamasti minu jutu (olen eripedagoog) kordamine, kuid samas on hea, et sama info tuleb erinevatest kanalitest. (Lasteaia eripedagoog)

Avatud küsimuste vastuses juhiti probleemkohana tähelepanu ka **Rajaleidja pikkadele järjekordadele** (nimetati nt kuni 3–4-kuulist ooteaega) ja sealsete spetsialistide suurele **töökoormusele**, mis ei võimalda otsekontakti lasteaias personaliga, nt nõustamiseks. Esile toodi ka piirkondlikke erinevusi Rajaleidjate töökorralduses (nimeliselt toodi välja kolme erinevat Rajaleidja piirkonda) ja rahaliste võimaluste piiratusele viitamist lasteaedade nõustamisel, aga ka soovitude rakendamisel.

Rajaleidja järjekorrad on väga pikad ning vaatlema nad lapsi tulla üldjuhul ei eelista. (Lasteaia eripedagoog)

Harva saame nõustamist just personalile. (Lasteaiajuht)

Erinevate piirkondade teenuskeskused võivad olla väga erineva tööstiiliga. (Lasteaiajuht)

On olnud ka üllatavaid soovitusi, mis ei lähe kokku kaasava hariduse põhimõtetega. (Lasteaiajuht)

X piirkonna Rajaleidja võib ära kaotada ja me ei märkaks nende ära kadumist. (Lasteaiajuht)

X piirkonna Rajaleidja alahindab sageli probleemide tõsidust. Lapsed jäävad ilma eakohasest abist. Lapsevanemaid ei nõustata piisavalt ja ilustatakse arengulisi mahajäämusi. (Lasteaiaõpetaja)

X piirkonna Rajaleidja on korduvalt lükanud tagasi lasteaias abipalve abi saamiseks, viidates rahapuudusele, mistõttu ei ole võimalik teha lasteaias kohapeal vaatlusi ja nõustamisi, sh koostööd. (Lasteaia logopeed)

Ja ei ole vahet, kes lasteaeda nõustab – kõik (k.a. kliinilised spetsialistid) ütlevad üht – süsteem on umbes, sest puudub ressurss saadud nõu rakendamiseks. (Lasteaia logopeed)

Samas toodi välja ka seda, et kui lasteaia **personalil endal on selge nägemus**, missugust tuge laps vajab, siis on võimalik Rajaleidjalt ka efektiivselt abi saada.

Juhtumid on erinevad, kuid kui ise tead, kuhu protsessi tuleb juhtida, saab Rajaleidjast abi väga efektiivselt. (Lasteaia logopeed)

Eraldi teemana seoses Rajaleidjaga suhtlusega tõstatus avatud küsimuste vastustes **info liikumine Rajaleidja ja lasteaia vahel**. Kirjeldati, kuidas soovitusel jõuavad lasteasutusse vaid juhul, kui lapsevanem on nõus neid edastama. See aga võib tingida olukorra, kus laps jääb vajaliku toeta. Samuti ilmnes küsimustiku avatud vastustes, et Rajaleidja soovitusi ei saa lasteaias rakendada ka siis, kui soovitatud rühmas on laste **täituvuse piirnorm täis** – lasteaiarühm, kuhu laps peaks minema, on juba täis ja lisarühmi omavalitsuses ei moodustata. Lisaks toodi lapse toetamist takistavana välja ka lapsevanema soovimatus lapse nt tasandusrühma panemiseks, aga ka Rajaleidja leplikkus **lapsevanema soovidega arvestamisel** rühma kohta soovitusi tehes.

Rajaleidjasse pöördub lapsevanem, kelle kaudu jõuavad lasteaeda soovitusel juhul kui lapsevanem on nõus neid edastama. (Lasteaiajuht)

Minu enda rühma eriti keerulise lapse vanemad saime lõpuks Rajaleidjasse suunatud, kuid mingisugust tagasisidet Rajaleidjast meie asutus saanud pole. Tean ainult seda piskut, mida vanem on nõustunud jagama. Tean, et lapsele pakuti kohta eri/sobitusrühma kuskil teises lasteaias, kuid laps ei olnud nõus sinna minema ja käib meil edasi. Mingeid nõuandeid ega soovitusi pole Rajaleidjast meie asutusse jõudnud. Toimetan ikka üksi edasi. (Lasteaiaõpetaja)

Samuti ei pääse tasandusrühma vm toe soovitusel lapsed sobivasse rühma kuna omavalitsuses on vaid üks selline rühm, mis on täis või ei ole lapsevanem nõus last sinna panema. Sel juhul jääb toevajadusega laps käima lasteaeda, kus ta tegelikult tuge ei saa. (Lasteaiajuht)

Tihti kuuleb ka vanematelt, et nad ei soovinud, et otsusele pandaks eri- või sobitusrühma soovitus ja siis seda [Rajaleidja spetsialisti poolt] ka ei tehta. (Lasteaiaõpetaja)

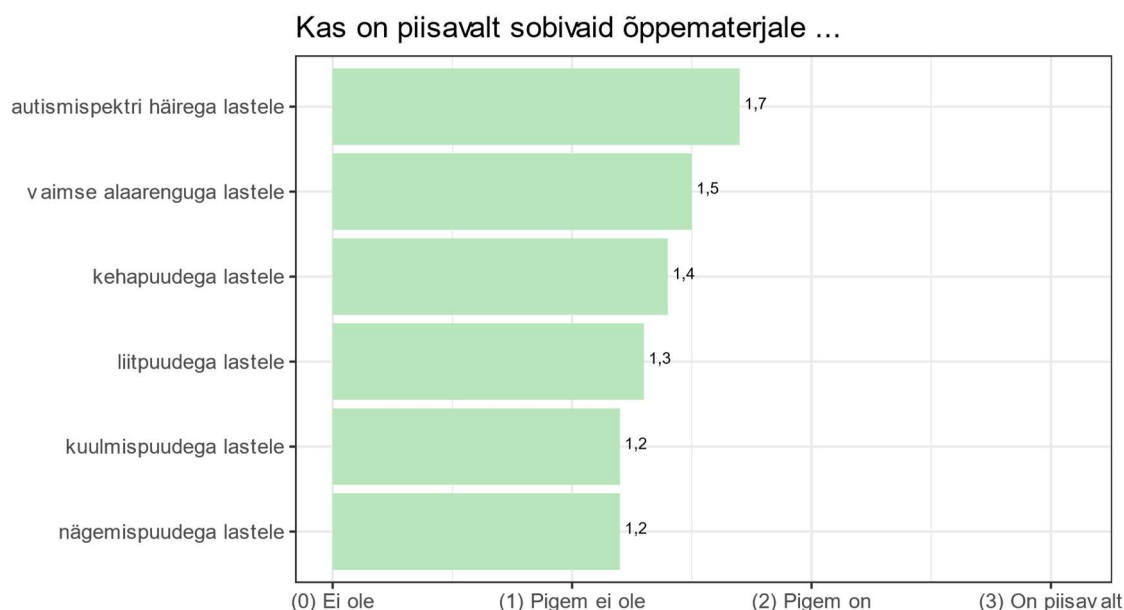
Avatud küsimuste vastustes toodi kriitikana välja ka **mitmeid erinevaid etappe** ja paljude inimeste kaasamist nõudev protsess, mis Rajaleidjas lapsel ja lapsevanemal läbida tuleb.

Rajaleidjast pole meile üldse tuge olnud. Kogu see protsess nendega on väga pikk ja vaevaline. Kui me lõpuks saame vanema nn eitusfaasist edasi, et tema laps vajab lisatuge, siis Rajaleidja "solgutamised" kuidagi kaasa ei aita. Vanemad ja õpetajad on kõik lõpuks segaduses. (Lasteaiajuht)

Lasteaia personali hinnangud vajalike õppematerjalide ja -vahendite olemasolule

Lasteaiaõpetajad ja tugispetsialistid hindasid õppematerjalide piisavust erineva lisatoe vajadusega lastele pigem tagasihoidlikuks (vt joonis 60).

Joonis 60. Õppematerjalide piisavus erinevatele õppijatele lasteaia vastajate hinnangul



Samas, intervjuudes lasteaiaõpetajatega toodi välja, et intervjuus osalenutel **ei ole ootust, et diferentseeritud õppematerjalid** oleks kõikidele tuge vajavatele lastele kohe kuidagi (riigi poolt pakutuna) olemas. Nimetati, et vajalik ongi lapse tundma õppimine ja siis sellest tulenevalt materjali loomine ja kohandamine. Lisaks toodi välja, et lasteaia siseselt tehakse koostööd ka õppevara loomisel.

Sest ühele sobib üks asi, teine vajab hoopis kolmandat, neljanda huvid on nii erinevad. Vajadused on nii erinevad, et ei ole võimalik vist minu teada küll teha sellist ühtset materjali, mis nüüd kõikidele Eesti lastele sobiks. (Lasteaiaõpetaja Kaire)

Minul väga ei olegi see [sobivate õppematerjalide leidmine] teema, sest nad on hästi leidlikud, vähemalt mul on küll sellised lapsed olnud, kes tundub, et on nii leidlikud, et sa vaatad ise kõrvalt ja õpid. Ma ei tea, nad on väga leidlikud nende vahenditega, mis minul pakkuda on. (...) Me vist ka ei tunneta väga sellist nii-öelda valmis vara vajadust. Et me meisterdame ise ju ka. (...) ma mõtlengi, et kui me siin oleme nagu mingit vajadust tundnud, et siis me nagu koostöös siin lasteaiasiselt nagu üheskoos me uurime ja puurime ja püüame, nagu jõutakse sellele kõige paremale lahendusele. (Lasteaiaõpetaja Mari)

Kokkuvõttes, uuringus osalenud lasteaiaõpetajatel on enim kogemusi selliste lisatuge vajavate lastega, kellel on kõne- ja keelehäire või käitumisraskus. Tugispetsialistidest kõige kättesaadavamaks hinnati logopeedi ja eripedagoogi ning ka vabavastustes rõhutati kui oluline on, et sellised tugispetsialistid asutuses töötaksid, kuid toodi näiteid ka olukordadest, kus tugispetsialistid on liiga ülekoormatud, et kõikide toe vajajatega tegeleda. Võrreldes asutuse väliste spetsialistide ning lasteaia välise nõustamismeeskonna teenuseid, hinnati just asutuse siseste tugispetsialistide tööd kõige kõrgemalt. Rajaleidja kohta toodi välja seda, et lapsevanem ei pruugi Rajaleidja soovitusi lasteaia jagada ning seetõttu ei osata lasteaia last aidata hoolimata sellest, et Rajaleidjasse on pöördutud. Oodatakse, et Rajaleidja nõustaks rohkem ja sisulisemalt õpetajaid, tajutakse, et Rajaleidja on praegu „lapsevanema poole kaldu“, st tehakse pigem vanematele meelepäraseid otsuseid. Tuuakse välja, et abi saamise protsess on pikk ja Rajaleidja tegevus piirkonniti erinev ning spetsialistide pädevus samuti. Tõdetakse ka ressursipuudust – ühest küljest ei jõua Rajaleidja spetsialistid lasteaedadesse kohapeale

vaatlema, teisest küljest pole võimalik soovitusi ellu rakendada, sest puudub inim- ja/või rahaline ressurss.

6.3.2.4. Kaasav haridus koolis

Kaasav haridus kooli olulistest dokumentidest

Sarnaselt lasteaiale, küsiti tähendusliku kaasamise kriteeriumitest lähtuvalt ka kooli personalilt, kas koolides on olemas kaasava hariduse visioon ja kuivõrd ollakse sellest teadlikud ning kuivõrd on kirjeldatud kaasava hariduse põhimõtted kooli õppekavas. Küsimusele “Kas Teie koolil on olemas kaasava hariduse elluviimiseks kokkulepitud visioon?” vastati järgnevalt (n = 596): 50% vastanutest “jah, olen sellega kursis”, 10% vastanutest “jah, aga ma ei ole sellega kursis”, 13% vastanutest “ei ole” ja 27% vastanutest “ei tea”. Niisiis vaid pooled vastanutest teavad, et nende koolis on kaasava hariduse visioon kokku lepitud ja nad on sellega ka kursis. Samas näitasid vastused küsimusele “Kas kaasava hariduse rakendamise põhimõtted on Teie kooli õppekavas lahti kirjutatud?”, et ainult 20% vastanutest leidis, et seda on tehtud väga põhjalikult ning läbimõeldult. 44% vastas, et kirjeldatud on üksnes üldpõhimõtted seadusandluse alusel. Samas oli 6% neid, kes vastasid, et põhimõtted ei ole lahti kirjutatud ja koguni 30% vastaid, et nad ei tea, kas põhimõtteid on õppekavas lahti kirjutatud. Seega, isegi kui koolis on kaasava hariduse visioon kokku lepitud, on see ainult viiendiku vastajate meelest kooli õppekavas põhjalikult avatud.

Ka õpetajatega läbi viidud intervjuude ja küsimustiku avatud küsimuste vastustest ilmnes, et **kaasava hariduse rakendamise üldpõhimõtted** ei ole kõikide uuringus osalenud koolide õppekavades vastajate sõnul kajastatud. Samas nimetati, et koolis on siiski erinevates teistes dokumentides (nt ainekavas) teatud määral kaasava haridusega seonduv kirjas. Lisaks selgitati, et kooli õppekavad on uuendamisel ja kaasava haridusega seonduv kirjutatakse selles ka koostamise käigus täpsemalt lahti. Samuti selgus intervjuudest õpetajatega, et intervjuueeritavate koolides on kooliüleselt tehtud kaasava hariduse rakendamiseks erinevaid kokkuleppeid, mis otseselt dokumentides ei kajastugi. Näiteks nimetati kokkulepet, et koolis arvestatakse õpilaste eripäradega ning Rajaleidja poolt määratud soovitustega, aga ka seda, et eraldi tähelepanuga toetakse tuge vajavaid õpilasi positiivsete õpitulemusteni jõudmisel.

Gümnaasiumis see ei ole nagu nii noh, selline ütleme selline tulipunkt (...) Et ma isegi püüdsin seda õppekavast otsida, kui ma seda küsimustikku ka täitsin ja kas seal on kuskil mingi visioon. Ütleme, gümnaasiumi õppekavast ma ei leidnud mitte midagi kaasava hariduse kohta, et gümnaasiumi õppekavas tõesti ei leidnud ühtegi sõna selle kohta. (Kooliõpetaja Luule)

Ainekavasse me peame märkima ära, et kuidas me toetamine siis õpilasi, kuidas me diferentseerime, eks ole. See on meil kohustuslik osa. Aga õppekavas ei tea. (Kooliõpetaja Milvi)

Kokkulepe on kindlasti see, et õpilaste individuaalsete eripäradega tuleb arvestada. Kokkulepe on kindlasti ka see, et kui õpilasel on juba Rajaleidja poolt määratud toed, siis nendega tuleb arvestada. Ja kindlasti ka see, et noh, ma ei tea, kas see on nüüd just kokkulepe, aga ikkagi, et õpilane peab jõudma positiivse tulemuseni, et aga et seda positiivset tulemust keegi ei kirjuta lihtsalt ära, vaid õpilasel peab okkagi jääma see pingutusmonent tema võimete tasemel (...) Kokkulepeteni jõudmine on olnud hästi pikk protsess, sellepärast, et just seesama, et tegelikult need õpetajad, kes, kellel endal kooli lõpetamisest on palju aega möödas, ei mõista seda, et aga see õpilane tegelikult tal ei olegi neid võimeid või tal ei olegi seda oskust, et see on olnud selline pidev rääkimine ja rääkimine ja veel kord rääkimine. (Kooliõpetaja Anete)

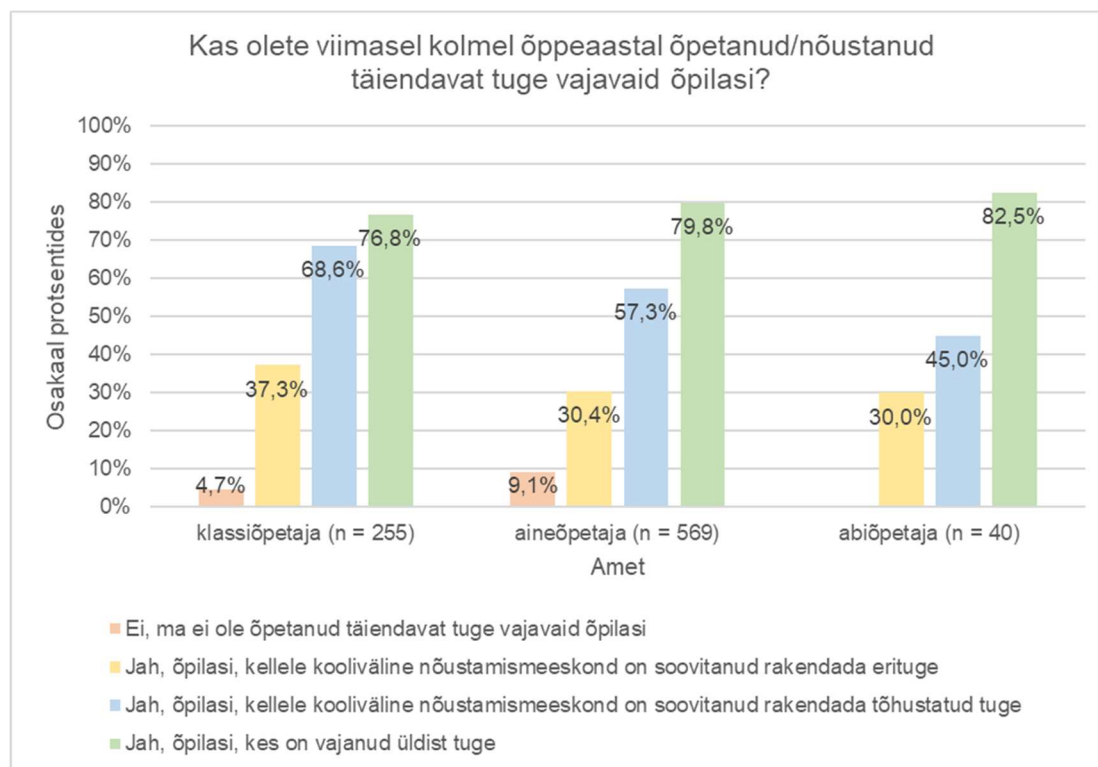
Küsimustiku avatud küsimuste vastustes selgitati ka, et tuge vajavate laste puhul lähenetakse “juhtumipõhiselt” ja dokumentatsioonis lahtikirjutamisel on veel arenguruumi.

Kooli personali kogemused täiendavat tuge vajavate õpilastega

Käesolevas alapeatükis kirjeldame läbiviidud küsitluse põhjal, millised on kooli personali kogemused kaasava haridusega. Antud küsimuste plokk algas EHISE juhendi põhjal koostatud selgitusega üldtoest, tõhustatud toest ja eritoest².

Joonisel 61 on näha, et enamikul küsimustikule vastanud kooli õpetajatel on kogemusi täiendava toe vajadusega õpilastega, ootuspäraselt kõige rohkem üldist tuge vajavate õpilastega, aga ka tõhustatud ja erituge vajavate õpilastega. Kõige mitmekesisem oli klassiõpetajate kogemus erinevate toevajadustega õpilastega, nendel oli teiste sihtrühmadega võrreldes rohkem kogemusi tõhustatud toe ja eritoe õpilastega. Vaid 5% vastanud klassiõpetajatest ja 9% aineõpetajatest märkis, et nad ei ole õpetanud täiendavat tuge vajavaid õpilasi.

Joonis 61. Tavakooli õpetajate kogemused täiendavat tuge vajavate õpilastega



Märkused: Tegemist oli küsimusega, kus sai korraga valida mitu varianti. N tähistab antud küsimusele vastajate arvu antud sihtgrupis. Osakaalude arvestamisel võeti arvesse vastajad, kes olid antud küsimusele vastanud.

² Järgnevate küsimustega uurime täiendavat tuge vajavate õpilaste õpetamise kohta. Peame silmas nii üldist tuge, tõhustatud tuge kui erituge vajavaid õpilasi. Üldist tuge ehk kooli poolt määratud lisajuhendamist ja/või tugispetsialisti teenust rakendatakse õpilastele, kellel on: ajutine õpiraskus, kirjutamis- ja/või lugemisraskus, arvutamiskõhjumine, käitumisprobleemid, õppimine emakeelest erinevas keeles, andekus. Tõhustatud tuge rakendatakse koolivälise nõustamismeeskonna soovitusel alusel õpilastele, kellel on: arvutamiskõhjumine, kirjutamis- ja/või lugemisraskus, kerge intellektipuue, kõnepuue (kui ei ole eriklassis), liikumispuue (kui ei ole eriklassis), aktiivsus- ja tähelepanuhäire, tervislikud põhjused. Eritugi määratakse koolivälise nõustamismeeskonna soovitusel õpilastele, kellel on: mõõdukas intellektipuue; raske või sügav intellektipuue; kõnepuue (kui on eriklass); liikumispuue (kui on eriklass); kuulmispuue; nägemispuue; liitpuue; raske, krooniline või püsiv psüühikahäire (sh autismispektrihäire); tundeelu- ja käitumishäire; söltuvushäire.”

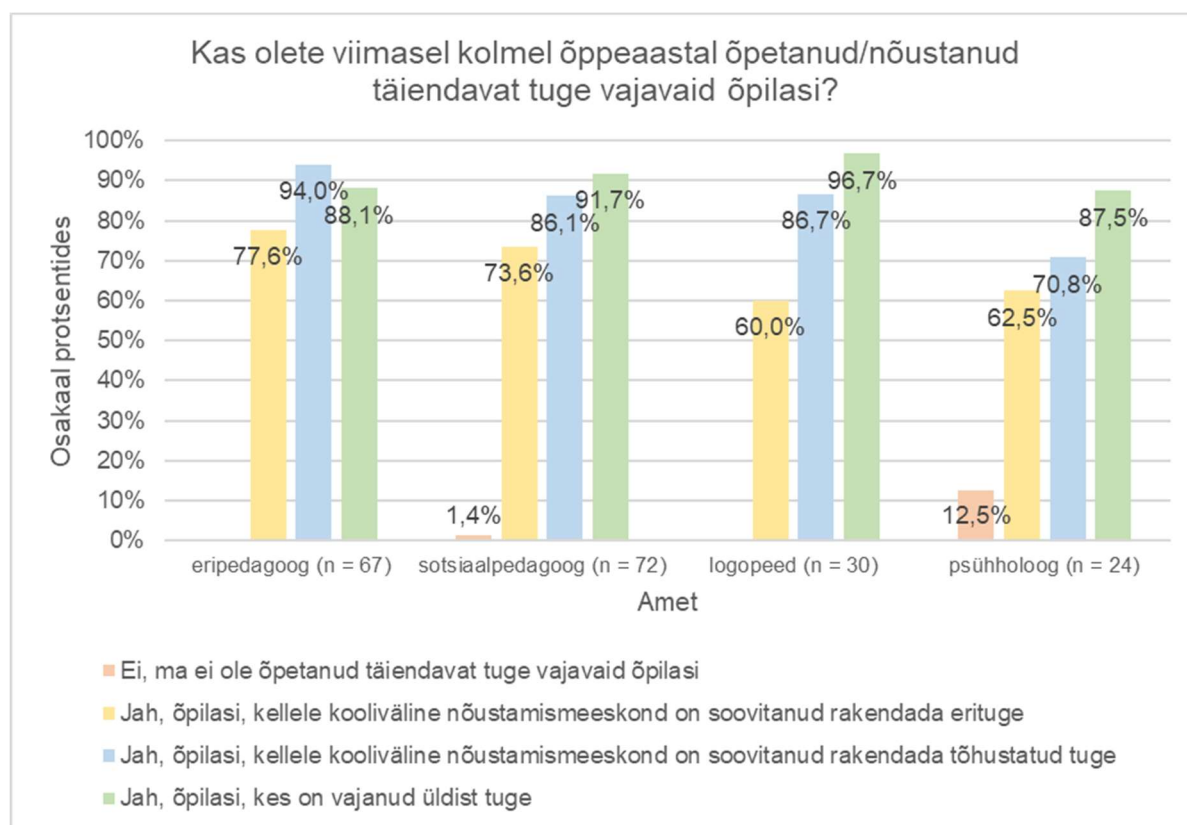
Intervjuudes õpetajatega ilmnas, et **õpilaste hulk**, kellele on vaja üldtuge või kellele on määratud eritugi, on kasvanud. Samas kirjeldati ka olukordi, kus õpilasele määratud tugi pole siiski kõikides õppeainetes ühtmoodi vajalik ja seega on ka toevajaduse määratlustes (statistikas) põhjust skeptiline olla.

Mina oma õpetajakarjääri puhul näen küll, et neid erilisi lapsi tuleb ju aina juurde. Mul on klassiruumis aina mitmekesisemad lapsed. (Kooliõpetaja Suitsupääsuke)

Et aina rohkem on neid õpilasi, kellel on määratud kas üldtugi, tõhustatud tugi või eritugi, aga noh, osa sellest on ka selline minu arust õhk. Ja noh, ütleme see õpilane, kes minu inglise keele tunnis saab väga hästi hakkama, et jah, ma tean, et tegelikult tal mingites teistes ainetundides on päriselt vaja. Aga miks siis see on määratud nagu kõigis õppeainetes? (...) Et kõigepealt anname nagu selle abi ja siis vaatame, et tegelikult probleemi polegi. (Kooliõpetaja Luule)

Koolide tugispetsialistidel on kõige rohkem kogemusi üldise ja tõhustatud toe õpilastega, kuid ka eritoe õpilastega on kogemusi paljudel – enam kui 60 protsendil kooli personali hulka kuuluvatel tugispetsialistidel (vt joonis 62).

Joonis 62. Tavakooli tugispetsialistide kogemused täiendavat tuge vajavate õpilastega

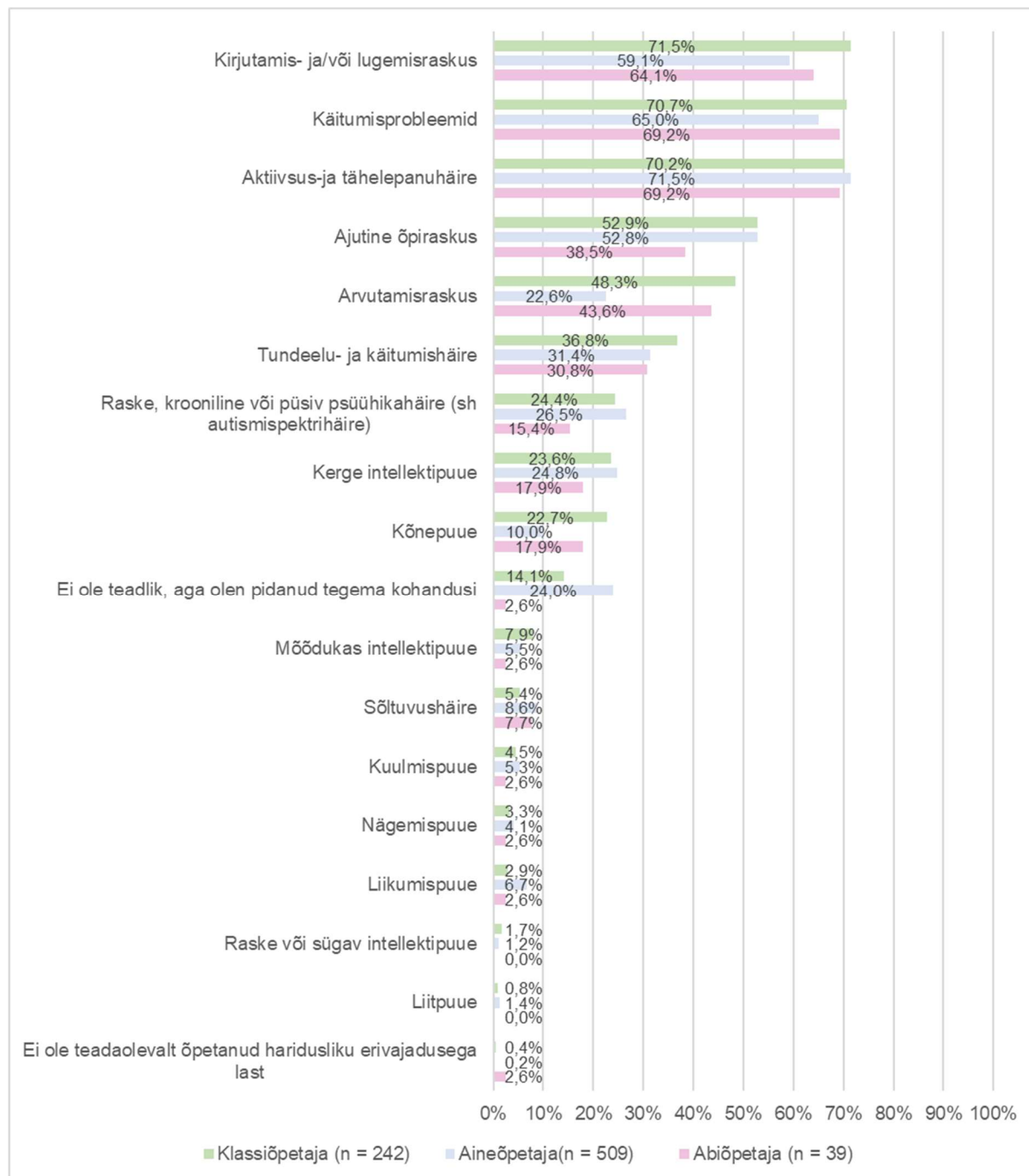


Märkused: Tegemist oli küsimusega, kas sai korraga valida mitu varianti. N tähistab antud küsimusele vastajate arvu antud sihtgrupis. Osakaalude arvestamisel võeti arvesse vastajad, kes olid antud küsimusele vastanud.

Kõikide vastajate käest, kes märkisid, et neil on kogemusi täiendavat tuge vajavate õpilastega, küsiti täpsemalt, milliste hariduslike erivajadustega neil kogemusi on. Täpsemalt küsiti: “Kas olete viimase kolme õppeaasta jooksul õpetanud õpilasi, kellele on teile teadaolevalt kooli või koolivälise nõustamismeeskonna poolt tuvastatud mõni alljärgnev hariduslik erivajadus, mille tõttu peate tegema kohandusi oma aine õpetamisel? Kui olete tugispetsialist, siis märkige, kas olete selliseid õpilasi nõustanud.”

Jooniselt 63 on näha, et tavakoolide õpetajatel on enim kogemusi lastega, kellel on kirjutamis- ja/või lugemisraskus, käitumisprobleemid, aktiivsus- ja tähelepanuhäire, ajutine õpiraskus, arvutamiskõht. Vähem kogemusi on õpetajatel lastega, kellel on füüsiline puue, meelepuue, intellektipuue või raske psüühikahäire.

Joonis 63. Tavakooli klassiõpetajate, aineõpetajate ja abiõpetajate kogemused hariduslike erivajadustega õpilastega

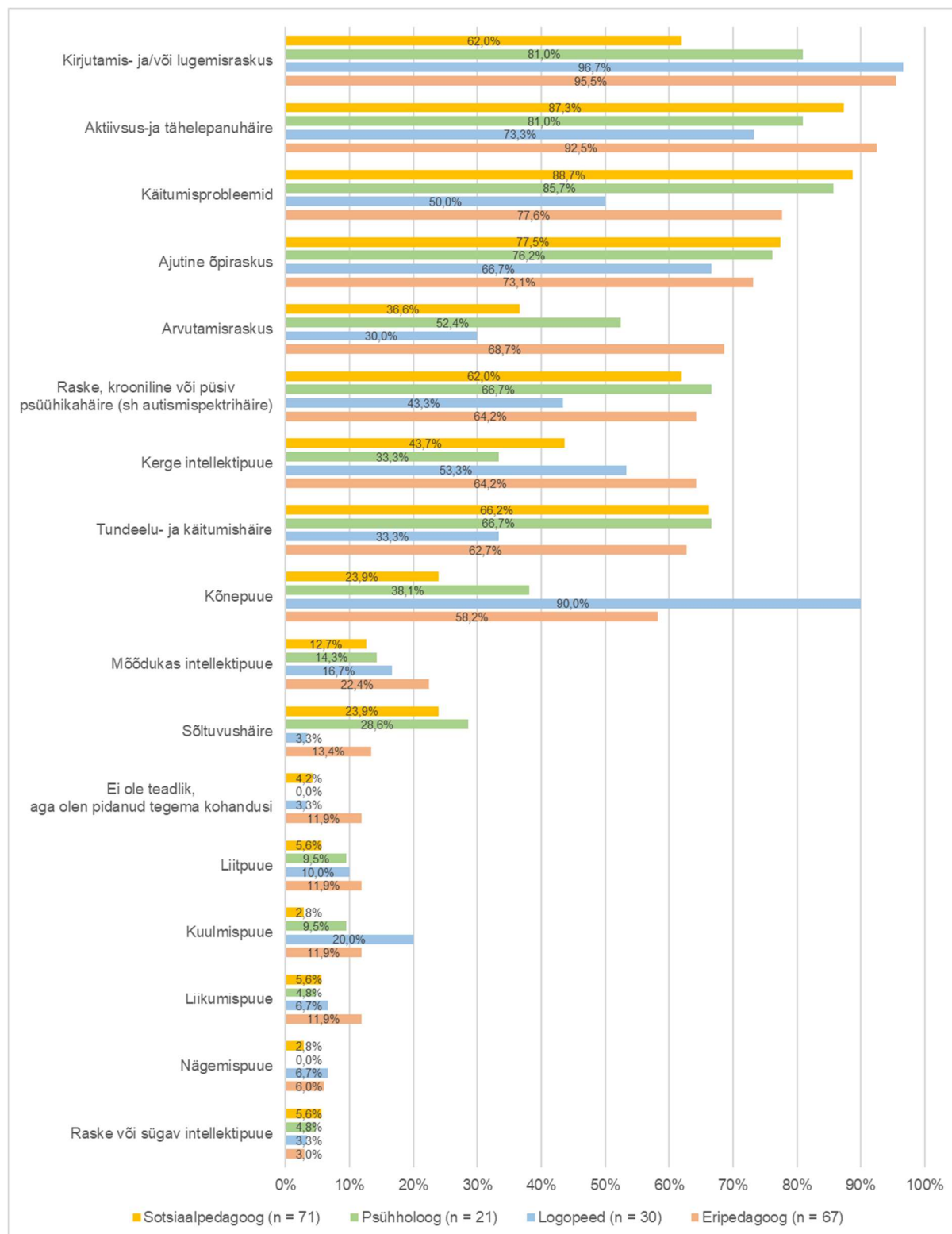


Küsimuse juures oli võimalik lisada vabavastuseline kommentaar. Peamiselt toodi välja, et ei teata täiendava toe vajadusega laste diagnoosi, kuid aimatakse seda, või et lapsel ei olegi diagnoosi, kuigi hariduslik erivajadus tõenäoliselt on, aga puudub valmisolek sellega tegeleda.

Veel toodi välja teise emakeelega (uussisserändajad) õpilasi, andekust, ärevust ja meeleoluhäireid, tervisprobleeme ja traumas.

Tavakooli tugispetsialistide hulgas ilmneb sarnane tendents, kuid ilmnevad teatavad erinevused olenevalt tugispetsialisti erialast. Tulemused on toodud joonisel 64.

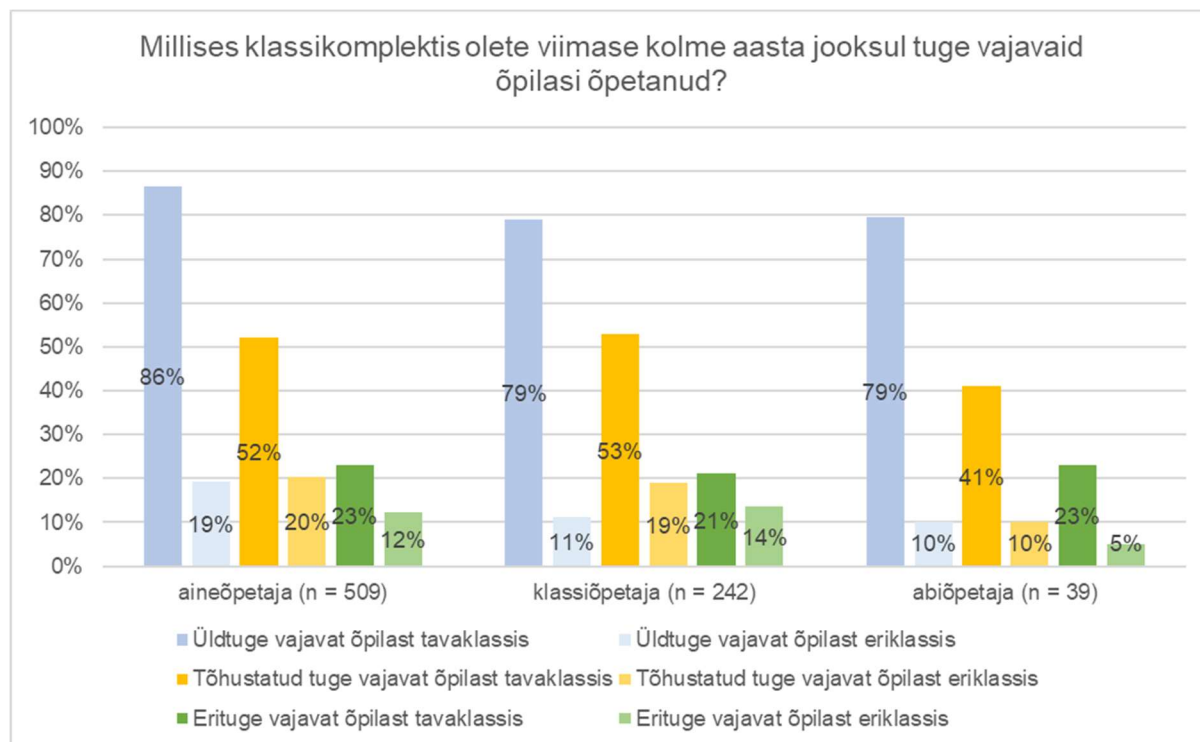
Joonis 64. Tavakooli tugispetsialistide kogemused hariduslike erivajadustega õpilastega



Erikoolidest oli enim vastajaid aineõpetajate ($n = 27$) ja klassiõpetajate seas ($n = 24$). Erikoolide õpetajad märkisid, et neil on hariduslikest erivajadustest enim kogemusi käitusmisprobleemidega (78,4%), kirjutamis- ja/või lugemisraskusega (74,5%), ATH-ga (74,5%), kõnepuudega (64,7%) ning raskete, krooniliste või püsivate psüühikahäiretega (sh autism) (60,8%).

Kogemuste osas küsiti õpetajatelt lisaks, millistes klassikomplektides nad on õpetanud. Jooniselt 65 on näha, et kõige rohkem kogemusi on õpetajatel üldtuge ja tõhustatud tuge vajavate õpilaste õpetamisel tavaklassis. Ligikaudu 20% õpetajatest märgib, et nad on erituge vajavat õpilast tavaklassis õpetanud.

Joonis 65. Õpetajate kogemus erinevates klassikomplektides õpetamisel

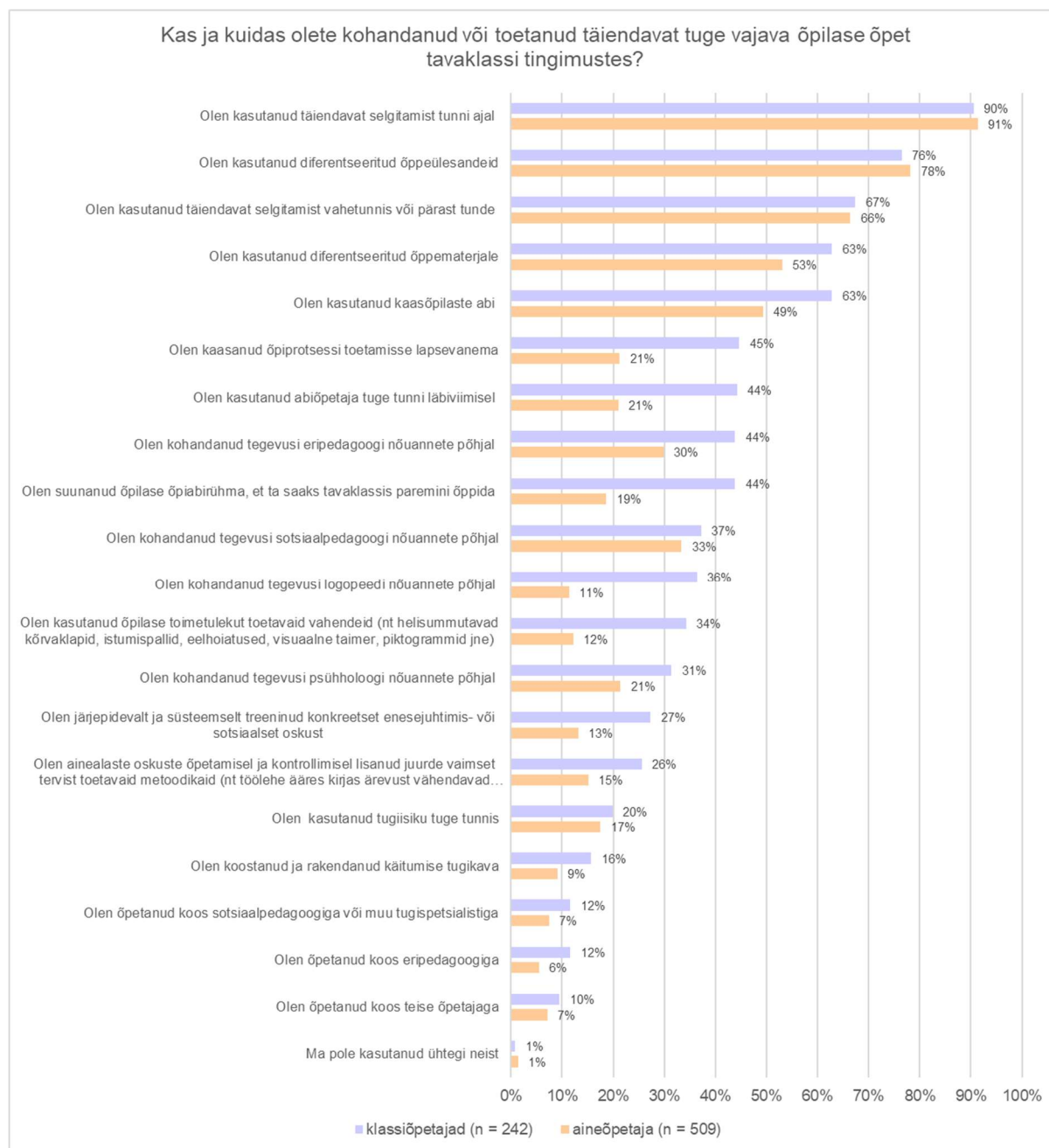


Märkused: Tegemist oli küsimusega, kus sai korraga valida mitu varianti. N tähistab antud küsimusele vastajate arvu antud sihtgrupis. Osakaalude arvestamisel võeti arvesse vastajad, kes olid antud küsimusele vastanud.

Õpetajatelt küsiti ka, kas ja milliseid kohandusi on nad teinud täiendavat tuge vajava õpilase õpetamisel tavaklassi tingimustes (vt joonis 66). Märgatavad on mõned erisused klassiõpetajate ja aineõpetajate praktikates kohandamise osas. Aineõpetajatest rohkem märgivad klassiõpetajad, et nad kasutavad diferentseeritud õppematerjale, kaasõpilaste abi, lapsevanema kaasamist, abiõpetajat, eripedagoogi, logopeedi või psühholoogi nõuandeid, õpiabirühma suunamist, toetavate vahendite kasutamist, enesejuhtimise või sotsiaalse oskuse õpetamist.

Sarnaselt lasteaia kontekstiga ilmneb ka kooli kontekstis, et õpetajatel on vähe kogemusi tugispetsialistiga koos õpetamisel, või ka teise õpetajaga koos õpetamisel, seega on vähe tõendeid koostöise õpetamise kui tähendusliku kaasamise kriteeriumi rakendamise kohta klassiruumis, samas on eriti klassiõpetajaid tugispetsialistide nõuannete põhjal õppetööd kohandanud, mis viitab tugispetsialistidega koostööle.

Joonis 66. Õpetajate tehtavad kohandused toevajadusega õpilase õppe toetamiseks tavaklassi tingimustes



Intervjuudes toodi näiteid nii **erinevatest kohandustest**, mida on tehtud iga lapse õppetöösse kaasamiseks klassiruumis (täenduslikuks kaasamiseks), aga ka **tugispetsialistide kaasamisest õpetaja nõustamisel** töös tuge vajavate lastega, lapsevanemate kaasamisest ning ka õpilaste suunamisest tugispetsialistide juurde eraldi tuge saama. Kasutatud võtetest nimetati näiteks seda, et kohandamisel on kasutatud võõrkeelt ülesannete selgitamisel, kui õppekeel ei ole olnud õpilase emakeel. Samuti toodi näiteid, kuidas kohandatakse õppematerjale, et õpilasest lähtuvalt teda toetada. Samas nimetati, et õppematerjalide kohandamine on väga ajakulukas. Õpilastele on pakutud ka võimalusi abivahendite kasutamiseks (nt arvuti kirjalike ülesannete tegemiseks), võimaldatud lisaega ülesannete lõpetamiseks ning kasutatud ruumijagajat, et õpilasel oleks vähem stiimuleid vaateväljas. Lisaks nimetati täiendava toena

ka VEPA metoodikat keskendumisprobleemide ja käitumishäiretega tegelemisel, aga ka lisatunde õpilastega.

No ma ei tea, kas alati õnnestub 100 protsenti nii ilusti rakendada, nagu võiks olla, sest see päris maailm on ikkagi muud kui see, mida ma tahaks, et oleks, aga no kindlasti ma pean nõu oma kooli tugimeeskonnaga. Õnneks on meie koolis imeline tugimeeskond, meil on väga vedanud ja meil on tugispetsialistid olemas. Olen teatud juhtudel pidanud nõu ka lapsevanematega. Kooli psühholoog läheb ka tugimeeskonna alla. Eripedagoogiga teen pidevalt koostööd, küsides, milliseid ülesandeid teatud erivajadustega õpilastega kasutada, milliseid ülesandeid muuta, kui ma märkan, et asi mul ei õnnestu. Siis selline ülesannete diferentseerimine läheb sinna kindlasti, hindamise diferentseerimine. (...) Teeme ju ka neid individuaalseid õppekavasid. Et me mõtleme seal ikkagi päriselt läbi, millist tuge päriselt see õpilane vajab. (Kooliõpetaja Laura)

Kui tulid need esimesed Ukraina õpilased, siis nii palju kui ma oskasin ja lubatud oli, kasutasin venekeelseid sõnu. Kui õpilasel on käsi kipsis näiteks, siis teen ka ülesanded ümber, et ta vastab mulle arvutisse, telefoni või suuliselt. (Õpetaja Meri)

Olen võimaldanud ülesannete täitmiseks lisaaega ning vajadusel tahvelarvuti kasutamise võimalust. (Aineõpetaja)

Õpetan last temporühmas ja kahel lisatunnil nädalas toetan matemaatika ja inglise keelega. (Klassiõpetaja)

Kirjeldati ka seda, et mõistetakse vajadust õpilaste suuremaks toetamiseks, mida ei ole aga alati võimalik teha **suure klassikollektiivi** puhul.

Loomulikult ma tahaksin vastata, et ma diferentseerin kõike kogu aeg, aga paraku see nii ei ole. Et kui klassis on 36 õpilast, siis sa paratamatult lähed keskmise järgi. (Kooliõpetaja Saara)

Ütlen ausalt, et kohati tunnen, et võib-olla peaks rohkem tegema. Et praegu ma põhimõtteliselt olen märganud ja suunanud spetsialisti juurde. Aga õnneks meil on selline suund koolis, et ikkagi juba esimesest klassist väga palju toetada. Aga olen õppemahtu vähendanud, et selles mõttes, et ta ei teegi kõike, ma luban abivahendeid kasutada, kellel ikkagi arvutamine praegu ei tule, proovin panna ka igasuguseid siukseid abistavaid asju tahvli peale ja seinte peale ja et noh õpetan seda nagu kasutama. Aga kes tõesti väga abi vajab, need ma suunangi nagu logopeedi juurde või siis teen ja peale tunde õppimist. Aga muidugi see on lapsele jälle lisaaeg ja lisatöö. (Kooliõpetaja Kati)

Õpetajatega läbi viidud intervjuudes toodi välja ka see, et õpetajatena ei tehta kohandusi ja ei toetata klassis vaid täiendavat tuge vajavaid õpilasi, vaid koheldakse (toetatakse) **samadel põhimõtetel** (jõudumööda) iga oma klassis õppivat õpilast.

Me nagu seda, et meil on kaasav haridus, seda nagu ei rõhuta. Sõnum on pigem selline, et kohanda lapsele ülesanded, sul on õigus teha kohandusi ilma isegi, et võib-olla tal ei ole seda IÕK-d (...) aga, et sa tuled talle kogu aeg sammu võrra vastu, et pikendada siis seda vastamise aega või, et ülesannete lihtsustamine või mingi muu abivahendi andmine siis ülesande täitmiseks. (...) Sina oled õpetaja, sina valid, mida sa teed tunnis ja sul on õigus iga õpilase kohta teha kohandusi sest tema on eraldi inimene. Sa pead lähtuma õpilasest. (Õpetaja Meri)

Ma leian, et minu kogemus on küll positiivne ja minus puudub see jäikus, et kui on vaja kohendada, siis mina muudangi, sest mis seal vahet on. Kõige tähtsam on, et õpilane saaks toetatud. (Õpetaja Piibeleht)

Õpetajatelt ja tugispetsialistidelt küsiti ka õpiabi- ja temporühmade kohta. Kõige rohkem märkisid eripedagoogid (80,3% vastajatest) ja logopeedid (60%), et nad on viimase kolme aasta jooksul õpiabirühmi õpetanud, aga kogemusi on ka klassiõpetajatel (37,9%), aineõpetajatel (19,4%) ja abiõpetajatel (21,1%). 281st vastajast 89,7% märkis, et õpiabirühma suunatakse sama klassitaseme õpilased, kes vajavad tuge konkreetsetes aines. 31,3% märgib, et õpiabirühma suunatakse sama kooliastme erinevate klasside õpilased, kes vajavad tuge konkreetsetes aines ning 12,5%, et suunatakse erinevate kooliastmete õpilased, kes vajavad tuge konkreetsetes aines.

Taseme- ja temporühmadega on kogemusi eelkõige aineõpetajatel (26,3%), mõnevõrra vähem klassiõpetajatel (18,4%), abiõpetajatel (17,9%) ja eripedagoogidel (19,2%). 80,2% vastajatest märgib, et õpilased suunatakse taseme- või temporühma nende ainealaste tulemuste põhjal selles aines (sh hinnete, eriteste alusel). 62,6% märgib, et õpilased suunatakse nendesse erineva õppimiskiiruse alusel. Vabavastustes tuuakse suunamise alusena veel välja: eesti keelest erinev emakeel, füüsiline võimekus, motiveeritus, käitumine, Rajaleidja otsused, õpilase või lapsevanema valik, sobivus teiste õppijatega. Lapsevanematest 35,8% (so 296 lapsevanemat) märkis, et tema lapse mõnes aines on moodustatud tempo-või tasemerühmad.

398 vastajat (õpetajad ja tugispetsialistid) märkisid, et nad on õpetanud/nõustanud õpilasi, kes on suundunud tavaklassist eriklassi. Nende käest küsiti, millised täiendavad kohandused või toe rakendused oleksid neil võimaldanud õppimise jätkamist tavaklassis. Tulemused on esitatud tabelis 69. Kõige sagedamini toodi välja vajadust väiksema õpilaste arvu järele klassis, abiõpetaja kaasamist ja õpetajapoolseid täiendavaid selgitusi ning õppematerjalide ja -ülesannete diferentseerimist. 8% vastajatest leidis, et ükski valitavatest kohandustest või tugeid ei oleks toetanud tavaklassis õppimise jätkamist.

Tabel 69. Vastused küsimusele: “Millised täiendavad kohandused või toe rakendused oleksid neil võimaldanud õppimise jätkamist tavaklassis?” (n = 398)

Millised täiendavad kohandused või toe rakendused oleksid neil võimaldanud õppimise jätkamist tavaklassis?	Nõustumise osakaal
Väiksem õpilaste arv klassis	63,6%
Abiõpetaja tugi tundides	59,0%
Täiendavad selgitused tunni ajal	58,8%
Diferentseeritud õppematerjalid	57,0%
Diferentseeritud õppeülesanded	56,3%
Eripedagoogi nõuanded õpetajatele, mille põhjal tegevusi kohandatakse	43,5%
Järjepidev ja süsteemne konkreetse enesejuhtimisoskuse või sotsiaalse oskuse treenimine	35,9%
Tugiisiku tugi tundides	35,7%
Lapsevanema kaasamine õpiprotsessi toetamisse	34,9%
Sotsiaalpedagoogi nõuanded õpetajatele, mille põhjal tegevusi kohandatakse	34,4%
Täiendavad selgitused vahetunnis või pärast tunde	33,2%
Suunamine õpiabirühma, et õpilane saaks tavaklassis paremini õppida	32,9%
Psühholoogi nõuanded õpetajatele, mille põhjal tegevusi kohandatakse	32,4%
Õpilase toimetulekut toetavate vahendite kasutamine (nt helisummutavad kõrvaklapid, istumispallid, eelhoiatused, visuaalne taimer, piktogramm jne)	28,6%

Logopeedi nõuanded õpetajatele, mille põhjal tegevusi kohandatakse	27,4%
Eripedagoogiga koosõpetamine	27,4%
Käitumise tugikava koostamine ja rakendamine	26,9%
Kaasõpilaste abi	25,6%
Vaimset tervist toetavate metoodikate kasutamine ainealaste oskuste õpetamisel (nt töölehe ääres kirjas ärevust vähendavad tehnikad, tänulikkuse ülesanded; vaikuseminuti harjutused)	23,6%
Sotsiaalpedagoogi või muu tugispetsialistiga koosõpetamine	17,1%
Teise õpetajaga koosõpetamine	16,8%
Mitte ükski neist	8,3%

Küsimustiku avatud küsimuste vastustes toodi välja, et iga laps ja ka klassikollektiiv ning õpetaja on erinev ja seega ei saa üldistavalt vastata.

Sõltub õpilasest, tema hariduslikust erivajadusest. (Psühholoog)

Toodi näiteid, et tuge vajava õpilase jätkuvalt tavaklassis õppimist (mitte eriklassi suundumist) oleks toetanud see, kui **õpilaste arv** oleks olnud klassis väiksem või ka olukord, kui klassi ülejäänud õpilastega oleks suudetud **klass hoida vaikne**. Samuti toodi näide **ravimite kasutamisest**, mis toetaks tavaklassis toimetulekut.

Ennekõike on tavaklassid liiga suured (nt 28 õpilast), et seal HEV õpilas(te)le piisavalt tähelepanu saaks pöörata. (Aineõpetaja)

Kaasõpilaste absoluutne vaikimine tööülesannete täitmise ajal. Helisummutavate kõrvaklappide kasutamist tajuks ATH õpilane stigmatiseerivalt, lisaks ei talu enamik neist olukorda, kus keegi viibib nende selja taga. Osa ärevushäirega või autismispektri häirega õpilasi ei talu üldse kõrvaliste isikute viibimist ruumis, seda isegi juhul, kui need isikud on tuttavad ja usaldusväärsed. Nad tarduvad täielikult, kuni ruum on vaikne ja tühi. Tavaklassi asemel vajaksid nad pigem koguni väiksemat rühma kui praegune kuus õpilast. (Klassiõpetaja)

Lisati ka, et kui erinevad tugimeetmed on juba klassi tasandil proovitud, siis ongi **järgmine samm eriklassi suunamine**.

On lapsi, keda ei olegi võimalik koos teiste lastega õpetada ja kui kõne alla tuleb lapse suunamine eriklassi, siis on kõikvõimalikud eespool nimetatud abid ära proovitud. (Klassiõpetaja)

Vastusena esitati ka lause, et “tavaklassist peab kaasav haridus kaduma!” (Abiõpetaja).

78 vastajat koolipersonali hulgast märgib, et on õpetanud/nõustanud õpilast, kes on siirdunud tavakoolist erikooli. Neist 55 vastas ka küsimusele, millised täiendavad kohandused või toe võimalused oleksid võimaldanud tavakoolis õppimist jätkata. Vastused on toodud tabelis 70. Enim leiti, et aidanud oleks väiksem õpilaste arv klassis. Vaid 11% leiab, et ükski kohandus ei oleks aidanud kaasa tavaklassis õppimise jätkamisele.

Tabel 70. Vastused küsimusele “Millised täiendavad kohandused või toe rakendused oleks neil õpilastel võimaldanud jätkata tavakoolis õppimist?” (n = 55)

Millised täiendavad kohandused või toe rakendused oleks neil õpilastel võimaldanud jätkata tavakoolis õppimist?	Nõustumise osakaal
Väiksem õpilaste arv klassis	72,7%
Diferentseeritud õppematerjalid	60,0%
Abiõpetaja tugi tundides	60,0%
Diferentseeritud õppeülesanded	58,2%
Täiendavad selgitused tunni ajal	54,5%
Eripedagoogi nõuanded õpetajatele, mille põhjal tegevusi kohandatakse	54,5%
Logopeedi nõuanded õpetajatele, mille põhjal tegevusi kohandatakse	51,0%
Psühholoogi nõuanded õpetajatele, mille põhjal tegevusi kohandatakse	51,0%
Järjepidev ja süsteemne konkreetse enesejuhtimisoskuse või sotsiaalse oskuse treenimine	51,0%
Eripedagoogiga koosõpetamine	49,1%
Lapsevanema kaasamine õpiprotsessi toetamisse	47,3%
Käitumise tugikava koostamine ja rakendamine	47,3%
Tugiisiku tugi tundides	45,5%
Sotsiaalpedagoogi nõuanded õpetajatele, mille põhjal tegevusi kohandatakse	40,0%
Suunamine õpiabirühma, et õpilane saaks tavaklassis paremini õppida	40,0%
Õpilase toimetulekut toetavate vahendite kasutamine (nt helisummutavad kõrvaklapid, istumispallid, eelhoiatused, visuaalne taimer, piktogramm jne)	36,4%
Vaimset tervist toetavate meetodikate kasutamine ainealaste oskuste õpetamisel (nt töölehe ääres kirjas ärevust vähendavad tehnikad, tänulikkuse ülesanded; vaikuseminuti harjutused)	31,0%
Täiendavad selgitused vahetunnis või pärast tunde	23,6%
Sotsiaalpedagoogi või muu tugispetsialistiga koosõpetamine	21,8%
Kaasõpilaste abi	20,0%
Teise õpetajaga koosõpetamine	18,2%
Mitte ükski neist	11,0%

Küsimustiku avatud küsimuste vastustesse olid kooli tugispetsialistid lisanud, et õpilastel, kes suunati erikooli, oleks võimaldanud tavakoolis jätkata nii **tõhustatud toe ja eritoe klassidesse paigutamine** (logopeed), **jõukohane õppekava** ja **individuaalne töö** õpilasega (eripedagoog), aga ka spetsiifilisemate erivajaduste näitel **suhtlusabivahendite** kasutamine (logopeed).

Ka 24 lapsevanemat märkisid, et nende laps on siirdunud tavaklassist eriklassi või erikooli. Nende käest küsiti samuti, millised täiendavad kohandused või toe rakendused oleks võimaldanud lapsel jätkata tavaklassis õppimist (vt tabel 71). Sarnaselt koolipersonali vastustega leitakse enim, et aidanud oleks väiksem õpilaste arv klassis ja täiendavad selgitused klassis.

Tabel 71. Lapsevanemate vastused küsimusele: “Millised täiendavad kohandused või toe rakendused oleks võimaldanud tema lapsel jätkata tavaklassis õppimist?” (n = 24)

Millised täiendavad kohandused või toe rakendused oleks võimaldanud Teie lapsel jätkata tavaklassis õppimist?	Nõustumise osakaal
Väiksem õpilaste arv klassis	75,0%
Täiendavad selgitused tunni ajal	66,7%
Eripedagoogi nõuanded õpetajatele, mille põhjal tegevusi kohandada	58,3%
Õpilase toimetulekut toetavate vahendite kasutamine (nt helisummutavad kõrvaklapid, istumispallid, eelhoiatused, visuaalne taimer, piktogrammide jne)	58,3%
Sotsiaalpedagoogi nõuanded õpetajatele, mille põhjal tegevusi kohandada	54,2%
Järjepidev ja süsteemne konkreetse enesejuhtimisoskuse või sotsiaalse oskuse treenimine	50,0%
Jõukohased õppeülesanded	41,7%
Abiõpetaja tugi tundides	41,7%
Psühholoogi nõuanded õpetajatele, mille põhjal tegevusi kohandada	41,7%
Vaimset tervist toetavate meetodite kasutamine ainealaste oskuste õpetamisel (nt töölehe ääres kirjas ärevust vähendavad tehnikad, tänulikkuse ülesanded; vaikuseminuti harjutused)	41,2%
Eripedagoogiga koosõpetamine	37,5%
Jõukohased õppematerjalid	33,3%
Tugiisiku tugi tundides	29,2%
Logopeedi nõuanded õpetajatele, mille põhjal tegevusi kohandada	29,2%
Suunamine õpiabirühma, et õpilane saaks tavaklassis paremini õppida	29,2%
Täiendavad selgitused vahetunnis või pärast tunde	25,0%
Lapsevanema kaasamine õpiprotsessi toetamisse	25,0%
Käitumise tugikava koostamine ja rakendamine	25,0%
Sotsiaalpedagoogi vm tugispetsialistiga koosõpetamine	20,8%
Kaasõpilaste abi	12,5%
Teise õpetajaga koosõpetamine	8,3%
Mitte ükski neist	4,2%

Küsimustiku avatud küsimuste vastustes toodi lapsevanemate poolt välja, et lapsel oleks aidanud tavaklassi jääda **õpetajate poolne märkamine** (kui laps ise ei oska õpetaja poole abi saamiseks pöörduda) ja lapse toetamine näiteks lisaselgitustega, aga ka lisaaja võimaldamisega õppimisel. Nimetati ka, et lapse tavaklassis õppimist oleks toetanud see, kui toevajadusega õpilane oleks võimalikult **vara (algklassides) tavaklassist eemaldatud**, et lapse käitumine ei annaks halba eeskuju teiste klassikaaslaste käitumisele ja sellega kaasnevatele probleemidele, mis ei võimalda n-ö kaasaminejal endal tavaklassis õppimist jätkata.

Kuna oli ja on endiselt ülitagasihoidlik ning ei julgenud abi paluda ega öelda, et ei saa aru, siis jäigi õpetajate poolt abi saamata. Vajas ja vajab endiselt rohkem aega ja põhjalikumat seletust-õpetust. Väikeklassist on küll abi, aga vajalik veel lisaks eraõpetajate abi. (Lapsevanem)

Tõsiste ATH laste kiirem eemaldamine tavaklassist (esimeses klassis olles). Kui lapsel on kergem ATH, siis tugevad ja väga tugevad ATH lapsed rikuvad võimaluse

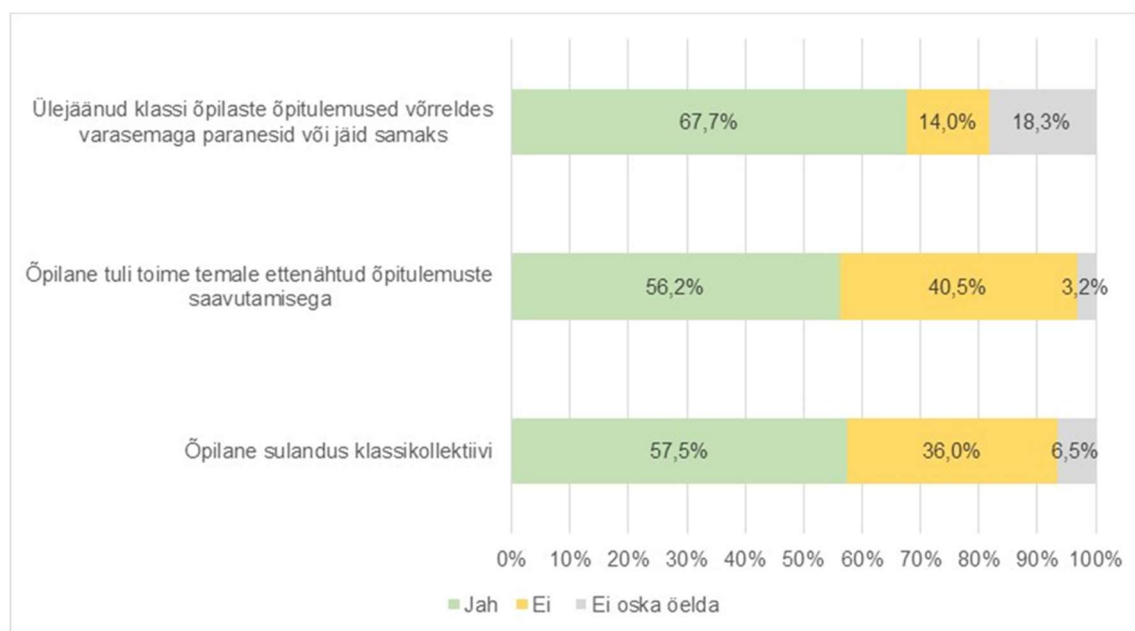
tavaklassis õppida. Nii juhtus just minu lapsega, kes pole ise alustaja, vaid reageerija mittekohasele käitumisele ja nii hakkabki lumepall veerema. Kui tugeva ATH tüdruk ikka tunnis end pikali viskab, trambib ja vannub voorimehena (olen ise näinud, sest asendasin tugiisikut esimeses klassis luumurru ajal) ... selliste roppröökurite koht pole tavakoolis!!! (Lapsevanem)

Intervjuul osales lapsevanem, kelle toevajadusega teise klassi laps (Rajaleidja otsusel õppimine kuue õpilasega klassis) on suunatud kodulähedase kooli asemel linna teises otsas asuvasse kooli, kuhu on lapsevanema sõnul kokku kogutud tuge vajavad lapsed, sest kodulähedane kool ei saa või ei soovi lapsele koolipidaja hinnangul piisavalt tuge pakkuda. Samas on lapsevanema sõnul praeguses väikeklassis õpetajaks alles õpetajakoolitust läbiv õpetaja, kellel lapsevanema hinnangul puuduvad nii teadmised kui kogemused tuge vajavate laste toetamisel. Lapsevanem selgitas, et tema hinnangul algab kõik nii tavaklassis kui eriklassis õpetaja kompetentsidest – nende olemasolul on võimalik leida lapse jaoks sobivaid lahendusi. Sama lapsevanem kirjeldas intervjuus ka seda, et lapsele on küll Rajaleidja poolt soovitatud tugiisikut, kuid kooliklass, kus laps praegu õpib, ei mahuta tugiisikuid ja seega ei ole peetud koolis lapsele tugiisiku tuge võimalikuks.

Meile ei antud üldse võimalust valida, kuhu kooli laps panna. Õeldi, et meie linnas on nii, et erivajadusega lapsed lähevad kõigepealt sinna X kooli. Ega ma ei osanud nõuda ka, nii läkski. Nüüd on siis selgunud, et õpetaja, kes seda meie kuuest kampa õpetab, on ka ise alles üliõpilane. Kaks aastat on tal veel koolis käia. Ja eks ma saa ju aru ka, et tal ei käi jõud üle sellest kõigest. Sellepärast ta siis helistabki mulle suvalisel ajal koolipäeval ja ütleb, et ole hea ja tule vii laps koju. Või siis saadab sõnumi. See on kohutavalt koormav ja ei võimalda mul ka tööle minna. Laps ei ole vägivaldne ega midagi. (...) No meile ongi määratud tugiisik, aga kuna see klass on nii väike, et sinna ei mahu ühtegi lisatooli, siis öeldi meile, et lihtsalt ei saa tugiisikut võtta, sest ei mahu. Ma isegi uurisin selle kohta, et peab mingi ruutmeetrite arv olema õpilase kohta, aga kui läksin selle jutuga kooli, siis öeldi, et see ei ole klassi kohta, vaid terve koolimaja kohta. Ma lihtsalt ei jõua ja ei taha vaielda ka. X linn ei ole nii suur, et tahaks tülli ka minna inimestega. (Lapsevanem Kairi)

Koolipersonalist 223 vastajat märkis, et nad on õpetanud/nõustanud õpilast, kes on suundunud eriklassist tavaklassi. Nendest 106 leidis, et üleminek ühest klassist teise oli edukas, 81 ei pidanud seda edukaks ning 35 ei osanud hinnangut anda. Hinnanguid tavaklassi siirdumise edukusele illustreerib joonis 67. Nende käest, kes pidasid siirdumist edukaks, küsiti, millised tegurid nende hinnangul seda toetasid (vt tabel 72).

Joonis 67. Hinnangud eriklassist tavaklassi siirdumise edukusele (n = 185)



Vastajad leidsid, et tavaklassi siirdumise edukust toetas peamiselt õpilase enda valmisolek suuremas kollektiivis õppida, aga ka see, et klassikaaslased võtsid õpilase omaks ning et koolis olid olemas vajalikud tugispetsialistid nii õpilase kui õpetajate nõustamiseks.

Tabel 72. Vastused küsimusele: “Millised tegurid toetasid edukat kaasamist tavaklassi?” (n = 106)

Millised tegurid toetasid edukat kaasamist tavaklassi?	Nõustumise osakaal
Õpilane oli valmis suuremas kollektiivis õppima	83,0%
Klassikaaslased võtsid õpilase omaks	77,4%
Koolis olid olemas tugispetsialistid õpilase ja õpetaja nõustamiseks ning toetamiseks	69,8%
Klassikomplekti ei sattunud liiga palju erivajadustega õpilasi	56,6%
Õpilasega on tehtud individuaalset tööd, et valmistada ette klassi integreerimiseks	54,7%
Õpetaja(te)l olid olemas vajalikud teadmised ja oskused õpilase toetamiseks	49,1%
Väiksem õpilaste arv klassis	36,8%
Klassiga on tehtud ennetustööd, et valmistada ette uue õpilase vastuvõtuks	30,2%
Õpetajal oli olemas ajaline ressurss, et õpilasega piisavalt tegeleda	21,7%
Vajalikud õppematerjalid- ja vahendid olid kättesaadavad	21,7%

Küsimustiku avatud küsimuste vastustes nimetati edukat kaasamist tavaklassi toetavate teguritena nii **õpilasest endast tulenevat arengut** kui ka **tugiisiku kaasamist**, kes õppimisel abistab. Lisaks toodi välja olulise toetajana ka pidevat **koostööd lapsevanematega** nii enne klassi vahetust kui ka hiljem uues klassis kohanemise ja õppimisega seonduvalt ning ka **klassi piisavalt väikest** (õpilase jaoks sobivat) suurust, kuhu õpilane liitus.

Õpilane oli saanud tasandusklassis piisaval määral abi, oli omandanud hea õigekirja ja lugemisoskuse. Intellekt on hea ja võimaldab ka väiksemas tavaklassis toime tulla, mis ei tähenda seda, et 6. klassis ei võiks jälle raskused tulla. (Klassiõpetaja)

Tegemist oli autismispektri häirega ja õpilane oli aastaid eraldi õpetatud ja suuremaks kasvanud ja harjunud teiste inimestega ja soovis minna edasi gümnaasiumisse. (Klassiõpetaja)

Pidev koostöö lapsevanematega enne ja pärast klassikollektiivi vahetust. (Kooli sotsiaalpedagoog)

Õpilast abistab õppimisel tugiisik. (Kooli logopeed)

Juhul kui kaasamist peeti ebaedukaks, omistati põhjus enamasti sellele, et õpilane ei olnud valmis suuremas klassikollektiivis õppima, aga ka sellele, et õpetajal ei olnud piisavalt aega õpilasega tegelemiseks (vt tabel 73). Huvitaval kombel nõustus vaid 1% vastanutest, et ebaedu põhjuseks võis olla ka ebapiisav ennetustöö klassiga, samas kui klassikaaslaste omaksvõttu peeti oluliseks 37% vastajate poolt.

Tabel 73. Vastused küsimusele: “Millised tegurid muutsid kaasamise tavaklassi ebaedukaks?” (n = 81)

Millised tegurid muutsid kaasamise tavaklassi ebaedukaks?	Nõustumise osakaal
Õpilane ei olnud valmis suuremas kollektiivis õppima	75,3%
Õpetajal puudus ajaline ressurss õpilasega piisaval määral tegelemiseks	74,1%
Suur õpilaste arv klassis	55,6%
Ühte klassikomplekti sattus liiga palju erivajadustega õpilasi	53,1%
Õpetaja(te)l puudusid vajalikud teadmised ja oskused õpilase toetamiseks	38,3%
Klassikaaslased ei võtnud õpilast omaks	37,0%
Puudusid vajalikud õppematerjalid või -vahendid	33,3%
Koolis puudusid tugispetsialistid õpilase ja õpetaja nõustamiseks ning toetamiseks	17,3%
Õpilasega ei tehtud individuaalset tööd, et valmistada ette klassi integreerimiseks	17,3%
Klassiga ei tehtud ennetustööd, et valmistada ette uue õpilase vastuvõtuks	1,2%

Ebaeduka tavaklassi kaasamise näidetena toodi küsimustiku avatud küsimuste vastustes välja **lapsevanemate toetuse puudust** tuge vajavale lapsele, aga ka **õpilase enesekindluse** puudust ning puuduvaid **õpioskusi** ja õpilase **vaimse tervise** probleeme, mis ei võimaldanud õpilasel tavaklassis hakkamasaamist. Intervjueeritud tugiisik tõi lisaks välja, et kuigi tema toetata laps, kes on erikoolist suundunud tavakooli ja õpib nüüd tavaklassis, ei saa ta pidada kaasamist edukaks, sest **õpetajad ei suuda** tuge vajava õpilasega piisavalt tegeleda.

Lapsevanema eelarvamuslik hoiak ja pidev probleemide leidmine, kuigi ise soovis, et laps saaks suurde klassi. (Kooli eripedagoog)

Klassikaaslased on väga toetavad. Paraku pelgab HEV õpilane vigu teha ning seetõttu ei tee ta iseseisvalt (oma initsiatiivil) midagi. Õpilasel puuduvad õpioskused. (Klassiõpetaja)

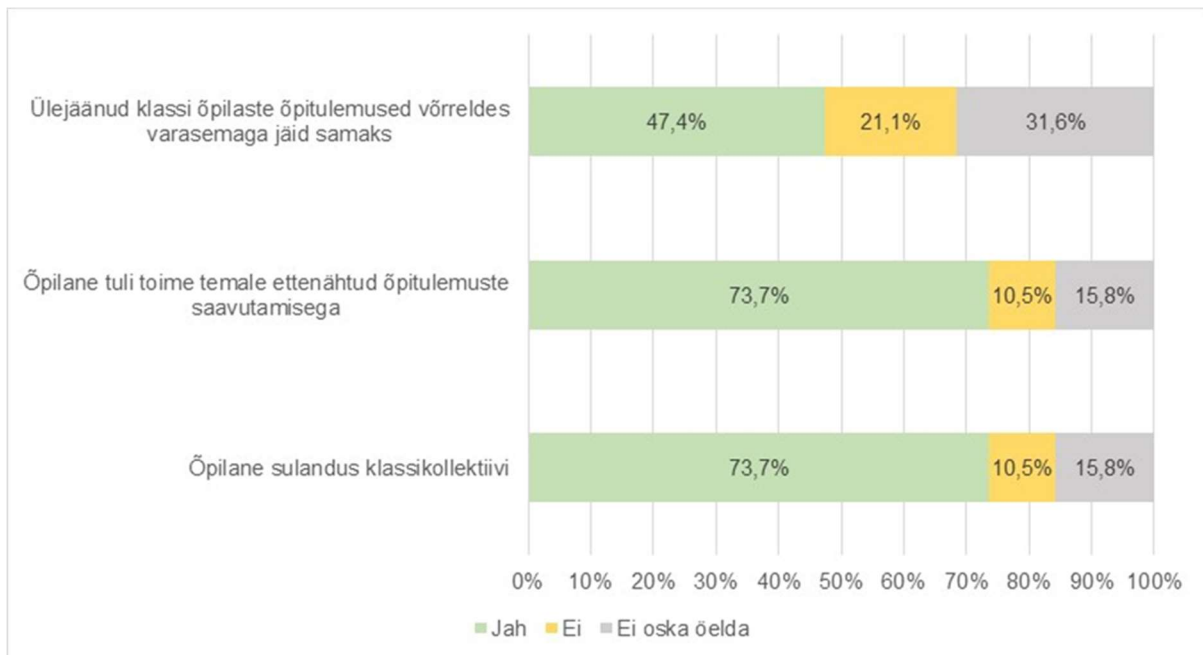
Õpilase vaimne tervis oli hapram, kui keegi arvata oskas. (Psühholoog)

Nad [õpetajad] ei jõua temaga tegeleda, nad ei viitsi lõpuks enam, kui nad alguses püüavadki. Et neil motivatsioon nagu kaob ära või see tahtmine ja see aeg, elu on kiire (...). Tal kästakse teha asju, mida ta ei suuda teha. Ja kui ma ütlen neile, et näiteks, et

tööõpetuse tunnis õpetajale, et palun ole nii hea ja otsime talle sellise asja, mida ta saab teha, et tal ei oleks tunnis igav, kuna nemad näiteks õmblevad seelikut, siis tema ei saa seda seelikut õmmelda, tal käed ei käi, siis õpetaja ütleb, et ei, milleks teie siin olete. Ja siis pean mina seelikut õmblema. (...) Tema saab lõpuks hinde. (..) Aga reaalselt lõpetan ma järgmine aasta arvatavasti üheksanda klassi ja vist väga edukalt. (Tugiisik Elli)

Kakskümmend kaks vastajat märkis, et nad on õpetanud õpilast, kes on siirdunud erikoolist tavakooli. Neist 17 pidas tavakooli kaasamist edukaks. Alljärgnevalt on välja toodud hinnangud erikoolist tavakooli siirdumise kohta (vt joonis 68).

Joonis 68. Hinnangud erikoolist tavakooli siirdumise edukusele (n = 19)



Siirdumise edukust omistati eelkõige sellele, et õpetajatel olid olemas vajalikud teadmised õpilase toetamiseks (52,9%) ning tugispetsialistide olemasolule koolis (52,9%).

Lapsevanematest märkis 14 vastajat, et nende laps on siirdunud erikoolist või eriklassist tavaklassi. Seitse lapsevanemat pidas seda edukaks, viis ebaedukaks, kaks ei osanud öelda. Ühelgi juhul ei nõustunud, et koolis oleks siirdumisele eelnevalt tehtud tööd lapsega või klassiga nende ettevalmistamiseks, või lapsevanema ettevalmistamiseks. Juhul kui kaasamist ei peetud edukaks, peeti üheks teguriks seda, et õpetajatel ei olnud vajalikke teadmisi ja oskusi õpilase toetamiseks.

Küsimustiku avatud küsimuste vastustes kirjeldati erikoolist/klassist tavaklassi üleminekuid **täiskasvanute teadmistest ja oskustest** ning ka **koolikorralduslikest** teguritest sõltuvana ning vastanute kogemustele tuginedes **pigem keerulisena**. Näiteks toodi välja, et tavaklassi õpetajatel ja lapse tugiisikul puudusid oskused tulla toime lapse erivajadusega ning probleeme tekitas ka õpetajate arusaam liitunud õpilase eripäraga arvestavalt nõudmiste kohandamise vajalikkusest. Samuti nimetati, et üleminek oludes, kus eriklassist tavaklassi suundumise põhjendus on klassi sulgemine, mitte õpilasest tulenevalt arengus edasijõudmine, ning üleminek ajal, mil klassiõpetaja süsteemilt minnakse üle aineõpetaja süsteemile, oli õpilase jaoks pigem keeruline. Keerulisust toodi välja ka seoses sellega, et erikoolis/klassis õpiti erineva programmi alusel ja õpilase jaoks oli keeruline tavaklassiga liitudes püsida klassikaaslastega ühises õppimistempos.

Laps läks linnas asuvast erikoolist väiksesse maakooli. Klassi ja kooli sulanduda aitas tugiisik. Sulandumine oli keerukas kuna ei õpetajatel ega tugiisikul ei olnud oskusi toime tulla As+ADHD lapsega. Kool esitas nõudmisi nagu tavalapsele, kuigi laps oli õppinud eelnevalt nõ erikoolis 1:1 õppes. Pidin ise väga palju selgitustööd koolis tegema ja nõ puhver kooli ja lapse vahel olema. (...) Keskmisel lapsevanemal oleks väga keeruline olnud. Sulandumine võttis ligi kaks aastat. (Lapsevanem)

Väga rabe ja kohmakas üleminek. Meil sattusid kokku kaks tingimust, mis olid raskendava iseloomuga klassivahetusel (väikeklass lõpetati ja kõik lapsed jaotati tavaklasside vahel ära): esiteks neljandast klassist üleminek viiendasse ehk siis ühe õpetajaga õppesüsteemist minna üle mitmele õpetajale ja teiseks, väikeklassist üleminek tavaklassi. Ma ei ole kindel, et õpetajad olid teadlikud minu poja erivajadustest. Põhimõtteliselt oli kogu süsteem teine. Kui neljandas klassis sai kõik info ja toe klassijuhatajalt, süsteem toimis väga hästi, siis viiendas klassis pidi ATH laps ise kohe oma õppimist juhtima, et kodutööd oleksid tehtud, kui tegemata, siis ise pane aeg järelvastamiseks jne. (Lapsevanem)

Õpilase tavaklassi siirdumist toetavana nimetati **õpilase enda arengus edasijõudmist**. Intervjuudes toodi ka välja, et lapsevanemana valiti lapsele, kelle puhul tajuti eraldi toevajadust, õppekohaks juba alguses **teadlikult erakool**, milles õpilaste arv klassis oli väiksem ja seega keskkond lapsele lapsevanema hinnangul ka sobivam. Samuti väljendati lapsevanema vastustes arvamust, et õpetajad erakoolis on kannatlikumad tuge vajavate lastega tegelemisel.

Laps tegelikult alguses oli tavaklassis, kus ilmneseid pinge probleeme (autistlik laps), siis siirdus väikeklassi, aga see ei sobinud ja siirdus tavaklassi tagasi, selle ajaga oli lapse närvikava juba parem ja sulandumine läks kergelt. (Lapsevanem)

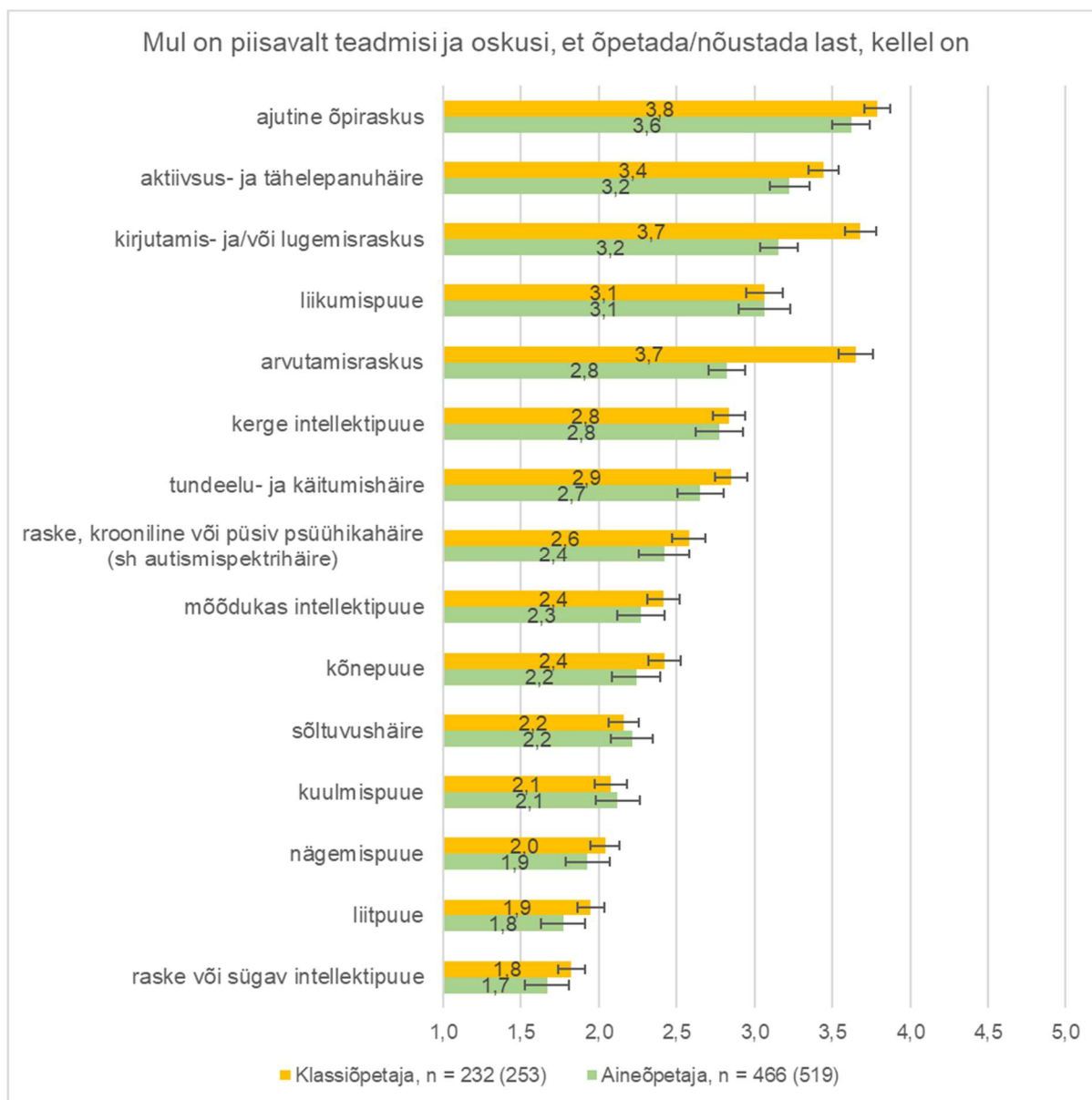
Ma tahaksin talle võimaldada väiksemat keskkonda ja väiksemat kooli (...) Selles mõttes tol hetkel ju tundub, tundus parim valik minule, siamaani tundub parim valik, sest alguse saab seal ikkagi suurema tõenäpsusega leebe ja lahke. (Lapsevanem Piret)

Me otsustasimegi erakoolide kasuks erinevatel põhjustel. Vanema lapse puhul seepärast, et ta oli väga püsmatu ja suurte keskendumisraskustega. Ja ma lootsin, et erakoolis jaksatakse temaga olla kannatlikumad ja õpetajad ei ole nii väsinud, et klassid olid ka alguses mõnevõrra väiksemad. Ja nii ongi olnud, et on olnud väga toetavad nii õpetajad kui ka sotsiaalpedagoog ja püshholoog. (Lapsevanem Jane)

Teadmised erineva toe vajadusega õpilaste õpetamiseks

Jooniselt 69 on näha, et õpetajad ei hinda oma teadmisi erineva toe vajadusega laste õpetamiseks väga kõrgelt – keskmised hinnangud viiepalliskaalal on alla nelja. Kõrgemaks hinnatakse enda teadmisi ja oskusi ajutise õpiraskuse, ATH, kirjutamis- ja/või lugemisraskusega ja liikumispuudega õppijate õpetamiseks. Klassiõpetajad hindavad võrreldes aineõpetajatega paremaks oma teadmisi arvutusraskusega õpilase õpetamisel.

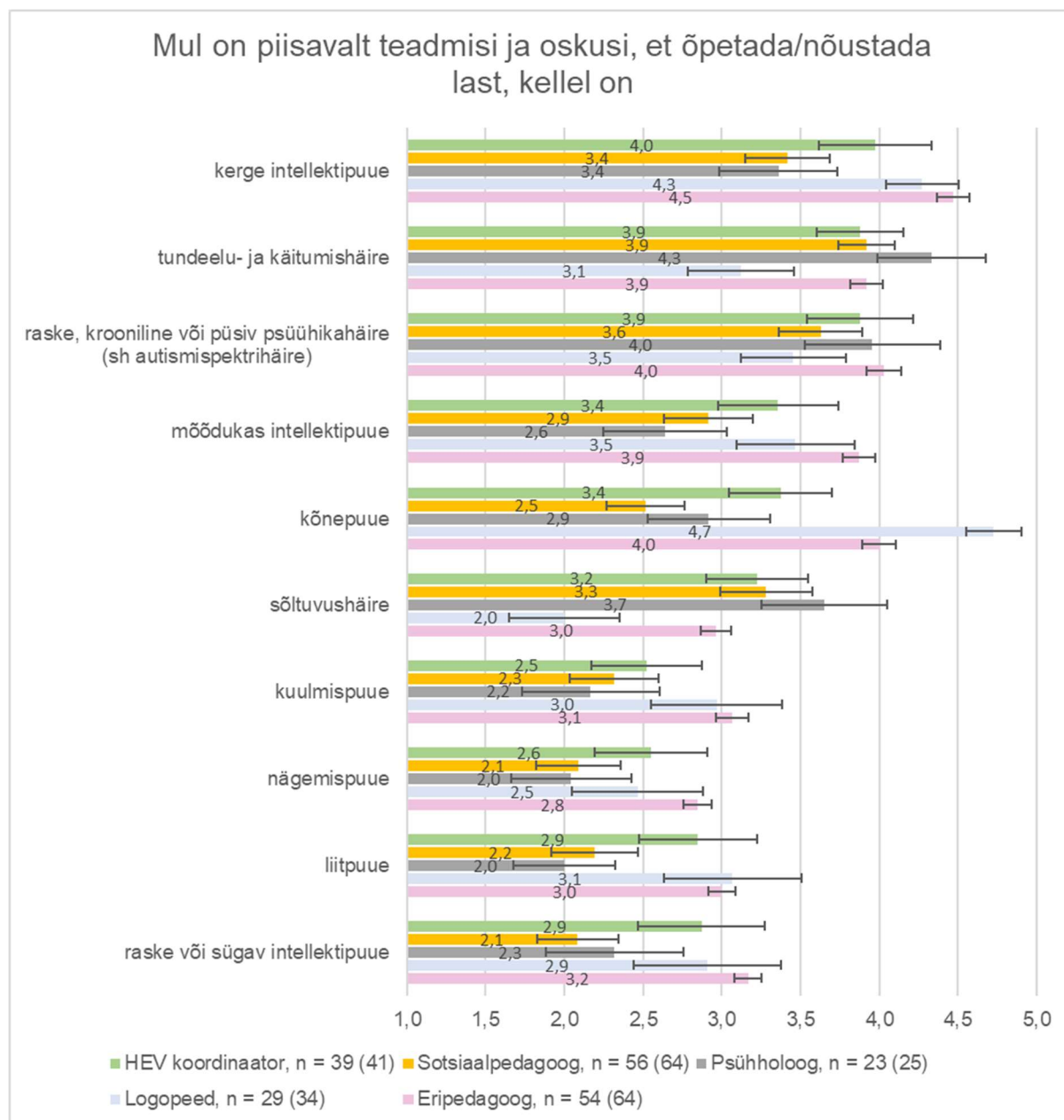
Joonis 69. Kooli õpetajate hinnangud enda teadmistele toe vajadusega laste õpetamiseks/nõustamiseks



Märkused: Kõik vastajad ei vastanud igale küsimusele, vastajate arvud on esitatud n = kõige vähem vastuseid küsimusele (kõige rohkem vastuseid küsimusele)

Jooniselt 70 on näha, et kooli tugispetsialistid hindavad võrreldes õpetajatega oma teadmisi ja oskusi erineva toe vajadusega lastega tegelemiseks kõrgemalt.

Joonis 70. Kooli tugispetsialistide hinnangud enda teadmiste toe vajadusega laste õpetamiseks/nõustamiseks



Märkused: Kõik vastajad ei vastanud igale küsimusele, vastajate arvud on esitatud n = kõige vähem vastuseid küsimusele (kõige rohkem vastuseid küsimusele)

Küsimustiku avatud küsimuste vastustes ja intervjuudes toodi välja nii näiteid selle kohta, kuidas **koolis on olemas toetav tugisüsteem**, kelle toel oma teadmisi laiendada, kui vajadus tekib: “koolis on väga heal tasemel tugimeeskond ja asjatundlikud ning kogemustega kolleegid” (aineõpetaja), samas nimetati ka, et laste erivajadused/toevajadused on siiski väga erinevad ja olemasolevatest teadmistest **ei pruugi piisata konkreetse lapse toetamisel**. Mitmetes vastustes selgitati, et olemas on küll teadmised, kuidas erineva toe vajadusega lapsi toetada, aga kuidas seda teha suure õpilaste arvuga tavaklassis selliselt, et kõik klassi õpilased saaksid siiski õpetaja tähelepanu ja nende õppimine oleks parimal viisil toetatud, on jätkuvalt ebaselge/probleemiks.

Alati on endal arenguruumi. Iga juhtum on eriline, mistõttu võib juhtuda, et sama diagnoosiga õpilaste puhul ühega sujub kõik; samas teise puhul ei pruugi omandatud teadmised ja oskused osutuda piisavaks. (Aineõpetaja)

Asi ei ole mitte selles, et ma ei oskaks seda last üks-ühele õppes juhendada. Küsimus on selles, KUIDAS peaks sellises mahus individuaalset juhendamist vajava lapse õpe toimuma suures klassis, kus ka "tavalapsed" vajavad omaette juhendamist ja võimetekohast mitmekülgset arengut. (Aineõpetaja)

Autismi ja ATH puhul oleneb kõik konkreetsest juhtumist, kui suur see spekter on. Praegu on mul koos abiõpetajaga tundides ka kerge intellektipuudega õpilane, kellega ma ei oska mitte midagi peale hakata. Abiõpetaja tegeleb temaga eraldi. (Aineõpetaja)

Toodi välja ka **ajapuudust**, mis ühelt poolt ei võimalda õpetajal nt tugispetsialistidelt abi küsida õpetajal endal olemasolevate teadmiste täiendamiseks, aga ka seda, et **tugispetsialistid on ülekoormatud**, et õpetajat nõustada. Nimetati ka, et n-ö **raamatuteadmised ei toeta** tegelikku tegevust klassiruumis.

Eks ma kolleegidega räägin, aga keegi neist ei ole spetsialist ja HEV koordinaatoril on nii palju tökohustusi (HEV koordinaator on ta muude tööülesannete kõrvalt), et temal pole aega minuga piisavalt süveneda. (Aineõpetaja)

Tean kust saada abi, aga abi küsimiseks ja sageli teiselt poolt abi andmiseks ei jätku aega. Ajapuudus tänu liiga suurele töömahule (ka norm koormus koos klassijuhatamisega on liiga suur töömaht, et jõuda süveneda ja uusi strateegiaid välja töötada)! (Aineõpetaja)

Oskan internetist ja kirjandusest materjali otsida ja seda mõista, kuid kardetavasti on klassitunnis rakendamine hoopis teine teema, sest erinevate erivajadustega õpilasi on mõnes klassis mitmeid ning tähelepanu saab see, kes kõige rohkem tundi häirib. See on paratamatus. (Aineõpetaja)

Pole olemas sellist kohta kust saaks abi. Õpiku lehekülge saan ka mina tsiteerida. Reaalset abi ja nõuannet pole olemas. (Aineõpetaja)

Lisaks toodi välja, et õpetajal olemasolevate teadmiste rakendamist takistab asjaolu, et **õpetajana ei ole infot õpilase diagnoosi kohta**, kui lapsevanem pole seda informatsiooni kooliga jaganud.

Sageli ei anta vanema nõudmisel õpetajale teadagi, missuguse erivajaduse/diagnoosiga on tegemist – kuidas peaksin oskama siis millegagi üldse arvestada!? (Aineõpetaja)

Lisaks õpetajatele ja tugispetsialistidele töid ka uuringus osalenud **abiõpetajad** intervjuus esile, et nad vajaks enam teadmisi nii **pedagoogiliste teadmiste** kohta kui ka spetsiifiliselt näiteks **õppematerjalide kohandamise** kohta (nt lugemis- ja kirjutamisoskuse arendamisel). Selgitati, et abiõpetajatena tegeletakse sageli just tuge vajavate õpilastega ja seetõttu on vajalikud ühtpidi laialdased kui ka väga spetsiifilised teadmised, sest õpilased on erinevate vajadustega.

No ma andsin neid individuaaltunde, siis näiteks eesti keele puhul, et ma sain küll logopeedilt neid nõuandeid, aga ma ikkagi tundsin, et see ei ole piisav, et kuidas täpselt selle õpilasega seda teksti lugeda, kuidas neid sõnu hääldada. Et selles valdkonnas oleks tahtnud, et oleks rohkem neid teadmisi, et ma oskaks nagu nii hästi seda õpilast aidata kui võimalik (Abiõpetaja Tiina koolist)

1255-st vastajast 67,8% märkisid, et on viimase kolme aasta jooksul osalenud täienduskoolitustel, mis tegelevad kaasava hariduse või erineva toevajadusega õppijate toetamisega. Hinnang koolituste kestusele on näha alljärgnevas tabelis (vt tabel 74).

Tabel 74. Täienduskoolituste kestused, kogumaht viimase kolme aasta jooksul (n = 837)

Koolituste kestus	Vastanute osakaal
kuni 8 tundi	42,1%
9 kuni 40 tundi	39,5%
üle 40 tunni	18,4%

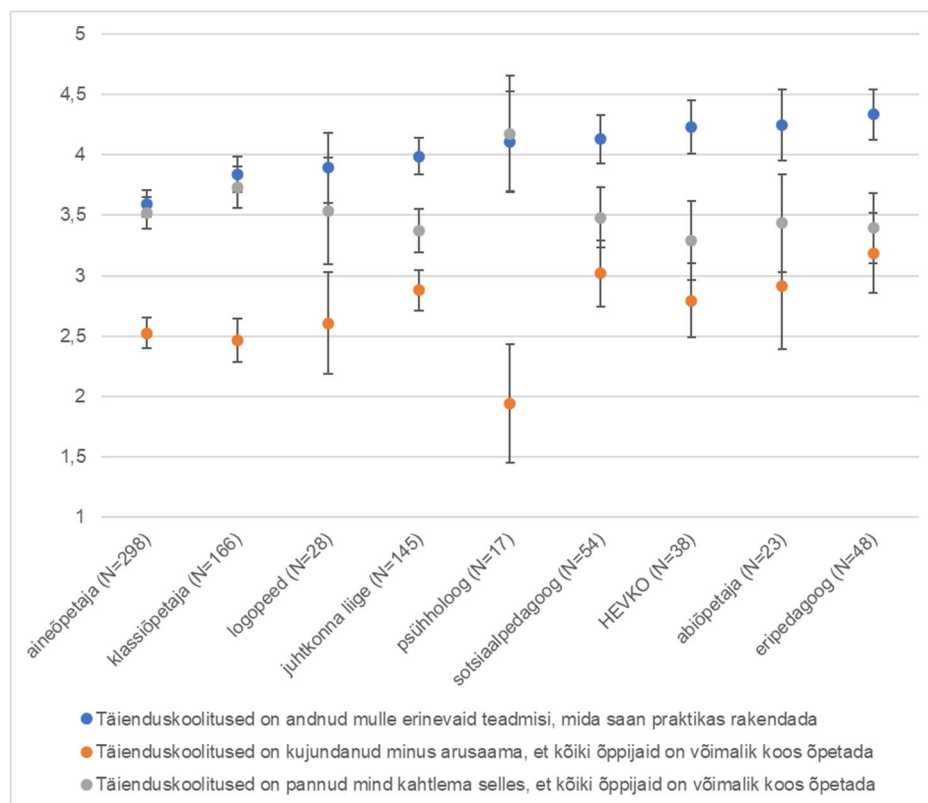
Küsiti ka hinnangut koolitustele kolme väitega (vt tabel 75). Enamus küll nõustub, et täienduskoolitused on andnud teadmisi, mida saab rakendada, kuid pigem kaheldakse kui ollakse nõus, et koolitused on kujundanud arusaama kõikide õppijate koosõpetamise võimalikkusest.

Tabel 75. Hinnangud täienduskoolitustele, kus vastajad on osalenud

Väide	M	SD
Täienduskoolitused on andnud mulle erinevaid teadmisi, mida saan praktikas rakendada.	3,9	0,9
Täienduskoolitused on kujundanud minus arusaama, et kõiki õppijaid on võimalik koos õpetada.	2,7	1,1
Täienduskoolitused on pannud mind kahtlema selles, et kõiki õppijaid on võimalik koos õpetada.	3,5	1,1

Märkused: 1 – ei ole üldse nõus, 5 – nõustun täielikult; M – aritmeetiline keskmine, SD – standardhälve

Joonis 71. Hinnangud täienduskoolitustele sihtgruppide kaupa



Joonisel 71 on tulemused esitatud sihtgruppide kaupa. Võrreldes eripedagoogide ja HEVKO-dega hindavad aine- ja klassiõpetajad madalamaks täienduskoolitusel saadavate teadmiste rakendatavust. Võrreldes õpetajatega on eripedagoogid kõrgemaks hinnanud koolitustel tekkinud arusaama kõikide õppijate koos õpetamise võimalikkusest.

Küsimustiku avatud küsimuste vastustes ja intervjuudes väljendati nii **rahulolu koolitustega** (nt “Ülikooli täiendkoolituse koolitused on väga hea ülesehitusega, väga hea materjaliga, õpetust jagavad oma ala praktikud. Teooria on võimalik siduda praktikaga” (HEVKO)) kui toodi välja ka mitmeid **täienduskoolituste sisu ja koolitustel osalemisega seotud kitsaskohti**. Kirjeldati, et täienduskoolitused on küll õpetanud tuge vajavaid õpilasi märkama ja on olnud ka koolitusi, mis toetavad õpilase arendamist väikeklassides või individuaalselt, aga see, mil viisil õpetada tuge vajavaid õpilasi koos teiste õpilastega n-ö suures klassiruumis, on jäänud vajaka. Koolitajate puhul toodi seejuures avatud küsimuste vastustes nii õpetajate kui ka koolijuhtide poolt kriitiliselt esile koolituste liigset teoreetilisust ja seda, et koolitajatel puudub endil pikem eduka kaasamise kogemus kooliklassis või on see kaugesse minevikku jääv, mistõttu jäävad soovitusel üldsõnaliseks ja kursuse kasutegur tervikuna pigem madalaks. Küsimustiku avatud küsimuste vastustes selgitati ka, et koolitustel antud soovitusel ei ole kooliklassis rakendatavad mh õpetaja ajapuuduse tõttu, kes ei suuda antud soovitusel kohaselt väga mitmete erinevate vajadustega õpilastega samas klassiruumis üheaegselt toimetada.

Kõik täienduskoolitused on siiani olnud teoreetilised. On õpetatud ära tundma erinevaid HEVe, kuid kuidas nendega reaalselt toime tulla, kui ka ülejäänud 25 last vajavad õpetamist, siiski koolitustel selgeks ei õpi. (Aineõpetaja)

Koolitajale esitatud konkreetsetele küsimustele ei saanud vastust, kui asi puudutab elulisi probleeme, juhtumeid, olukordi – ilusat ümmargust juttu oskame me kõik ajada, aga reaalselt klassis neljal erineval tasandil ei suuda üks inimene õpetada. Lisaks jäi õhku küsimus, mis on saanud võrdsest hariduse omandamise õigusest, kui tavalapsed jäävad HEVide kõrval tagaplaanile, sest aidatakse ikka rohkem neid, kes on rohkem hädas ja heas mõttes tavalised lapsed jäävad abi ja tähelepanuta. (Aineõpetaja)

Kuidas koolitusel tehtavat peaks olema võimalik rakendada tavakoolis tavaklassi kontekstis, on ka koolitajate endi jaoks keeruline teema. Kui seda neilt ka otseselt küsida, siis nad ütlevad, et see on mõne muu koolituse teema või nad ei vasta üldse. Seetõttu on ka paljud õpetajad koolitustes pettunud ja aina vähem soovetakse erinevaid HEV-teemasid käsitlevaid koolitusi valida – tõenäosus pettumuse osaliseks saada on suurem kui muidu. Tavakooli tavaõpetajat ei toeta teadmine, et erikoolis on spetsialistil head võimalused heades tingimustes sarnaste erivajadustega rühmas õpilasi kaasata ja toetada. (Kooli juhtkonna liige)

Kriitikat toodi aga välja ka **koolitajate endi suhtumises** kaasava hariduse rakendamise kohta. Avatud küsimuste vastustes toodi õpetaja poolt välja ka see, et kaasava hariduse valdkonna koolitustel osalemine on toetanud mõistmist, et õpetajana ei suudeta ühes klassiruumis vajalikul määral õpet kohandada ja kõiki õppijaid toetada ja seetõttu on **tõhusam õpetada võimalikult homogeenseid õpperühmi**.

Koolitustel sageli kuulen, et pole võimalik. Kinnise mõtteviisiga kibestunud koolitajad annavad edasi vimma ja viha. Sageli on koolitustel noored alustavad pedagoogid. Suhtumine, et õpetaja klassiruumis on õpiku ümberjutustaja ja ühegi erivajadusega tegelema ei peaks, on sageli ettetulev olukord koolitustel. (Aineõpetaja)

Koolitust on olnud vähe (mõni tund), oma eripedagoogi poolt. Aga seal kuuldu (või üle korratu) paneb pigem mõtlema, et õpetajana mina küll ei suuda teha neidki asju, mida tean, kuidas toetada erinevate vajaduste õpilasi – ei ole aega nii palju, isegi pisikeses klassis, et nii palju individuaalset tähelepanu pöörata + ei ole jaksu erinevaid ülesandeid ette valmistada igaks tunniks vms. Seega ka koolitused, aga eelkõige praktika, paneb mind pigem veenduma, et jah teatud piirini on võimalik, aga kõige lihtsam ja tõhusam oleks kokkuvõttes nii õpetajate kui õpilaste jaoks siis, kui klassis on võimalikult sarnase taseme ja võimetega õpilased. Muidu lihtsalt nõrgemad jäävad maha/ei saa aru, kui liikuda kiiremate/võimekamate tempos või vastupidi kui aidata nõrgemaid järele rohkem, on teistel igav. (Mis ei tähenda, et ma poleks selle poolt, et sotsiaalses mõttes on pigem hea, et õpitakse juba kooli ajal toime tulema erinevate inimestega enda ümber, aga puhtalt õppimise seisukohalt oleks võimalikult homogeenne klass parim minu arvates.) (Aineõpetaja)

Koolitustega seonduvalt tõid küsimustiku avatud küsimustele vastanud õpetajad välja ka **ajapuudust**, mis ei võimalda koolitustel osalemist. Samuti nimetati, et **ei ole leitud sobivaid koolitusi** ja/või õpetajale sobival ajal toimuvaid koolitusi või on koolitused, kus soovitakse osaleda, täitunud. Toodi ka välja, et kaasava hariduse valdkonnas enesetäiendamiseks on koolituste asemel ennast professionaalselt arendatud veebikeskkondades olevate **veebiloengute** ja **erialakirjanduse lugemise** kaudu. Samuti nimetati, et kogu kooli vaatest **ei ole üksikute inimeste koolitustel osalemised tõhusad**. Osaleja jaoks tasuta koolituste puhul toodi välja **vähast spetsiifilisust** ning nimetati, et kasulikel erialastel koolitustel osalemine on **kallis**. Lisaks nimetati, et isegi kui koolitused on tasuta, siis on kulu siiski transpordile ja vahel ka majutusele, mis mitmete õpetajate osalemisel on oluline kuluallikas.

Olen magistriharidusega eripedagoog, täiendan end ametialase kirjanduse lugemisega, konsulteerin, loon ise õppevara, hetkel pole olnud mahti koolitustel osaleda. (Kooli juhtkonna liige)

Aja kitsikuse tõttu ei ole läinud täiendkoolitutele, küll aga olen koolitanud end youtube kaudu, kus on ka professionaalide poolt üles laetud veebiloenguid. Kõigile need ei sobi, sest need on inglise keeles. (Aineõpetaja)

Olen soovinud osaleda, kuid pole leidnud sobilikku koolitust sobilikul ajal. (Klassiõpetaja)

Sedalaadi koolitused on tasulised või üksikud tasuta koolitused täituvad kiiresti. (Aineõpetaja)

Kui täiendkoolitusel osaleb üks inimene, siis teadmine kooli tasandil üldjuhul teadlikult ei rakendu. (Kooli juhtkonna liige)

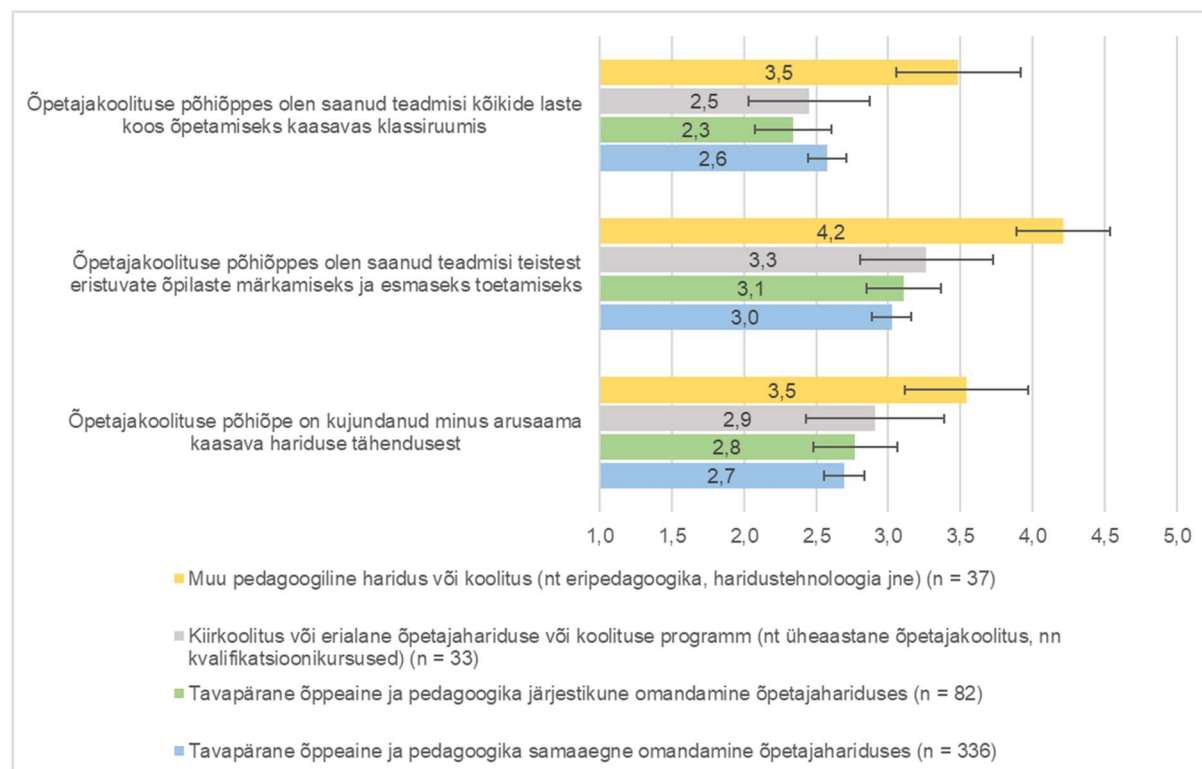
Tasuta koolituste sisu on laialivalgus, ei ole spetsiifilise suunitlusega. Erialased tasulised koolitused on kallid ja neid on vähe. Maksan üldiselt ise erialaste koolituste eest, sest koolil on ressursse vähe. (Logopeed)

Ma arvan, et koolitusi koolitusturul on küll piisavalt, ent probleem on pigem kättesaadavuses. Ma pean silmas seda, et kui tööandja, ehk siis kool peab lähetama, siis on kulukas (...) Mul oli sõidukulu, majutuskulu, mis iganes. Et enamus koolidel ei ole selleks võimalust.(...) Ja siis koolijuht on olukorras, kus ta ei saa saata. Ta võib tahta saata, koolitus võib ka olemas olla, aga raha eelarves ei ole. Ehk siis jääb saatmata. Probleem jääb lahendamata. (Koolijuht Mart)

Lisaks täienduskoolitusel osalemise kohta, küsiti õpetajatelt hinnangut ka kaasava hariduse teemade käsitlemise kohta õpetajakoolituses (vt joonis 72). Tulemused näitavad, et muu

pedagoogilise haridusega spetsialistid (eelkõige eripedagoogid) hindavad oma õpingute käigus saadud teadmisi kõrgemaks kui aine- ja klassiõpetaja ettevalmistusega vastajad. Lisaks ilmneb, et nii klassi- kui aineõpetajate ettevalmistuses on teistest eristuvate õppijate esmane märkamine ja toetamine saanud õpingute käigus rohkem tähelepanu kui kõigi õppijate koosõpetamine kaasavas klassis (erinevused on statistiliselt olulised).

Joonis 72. Hinnangud kaasava hariduse käsitlemisele õpetajakoolituses, keskmised 95% usalduspiiridega



Märkused: 1 – ei nõustu üldse, 5 – nõustun täielikult

Intervjuudes toodi nii intervjuueeritud õpetajate kui ka koolijuhtide poolt välja, et õpetajakoolituse **põhiõppe lõpetanu hoiakud peaksid olema kaasava hariduse suhtes toetavad ja õpetajal peaks olema valmisolek** õpetada erineva toevajadusega õpilasi, sh erinevates klassiliikides (n-õ tavaklassis, väikeklassis). Intervjuudes nimetati, et kaasava hariduse teema käsitlemine **võiks ülikoolis olla põhjalikum** ja suuremas matus praktiliste ülesannetega ja ka praktikaga toetatud. Eraldi toodi välja COVID-perioodil ülikoolis õppimise kogemus, mille tõttu jäi õpitu puhtalt teoreetiliseks.

Kaasav haridus, ma ei tea, kas oli, kolm EAP-d või äkki natukene rohkem, seda oli väga vähe, ja see oli ka koroonatingimustes ning reaalseid selliseid mingeid seminare, mingit sellist praktilist tegevust oli vähe, kõik meil jäi selliseks teoreetiliseks. (...) Et praegu minul ei olnud küll mingisugust sellist kindlust, ütleme just see enesekindlus ja julgus, et seda ma sealt õpetajakoolitusest praegu üldse ei saanud. Et oi ma nüüd sain paberi kätte ja nüüd olen valmis kaasama ja toimetama erinevate vajadustega õpilastega, et ma sain võib-olla selle, et ma nagu märkan seda erivajadust. Jah, ma märkan, et selle teadmise ma sain. Aga mis edasi teha, seda ma väga ei saanud. (Õpetaja Luule)

Et kohati ma näen, et ka ülikoolis peaks olema see, et rohkem aru saada, et sul on erinevad õpilased klassis. Ja teise koha pealt, mis mul tekkis mõte, ongi siis see, et õpetajakoolituses meil oli väga vähe tegelikult minu arust õppeaineid, kus oleks seda

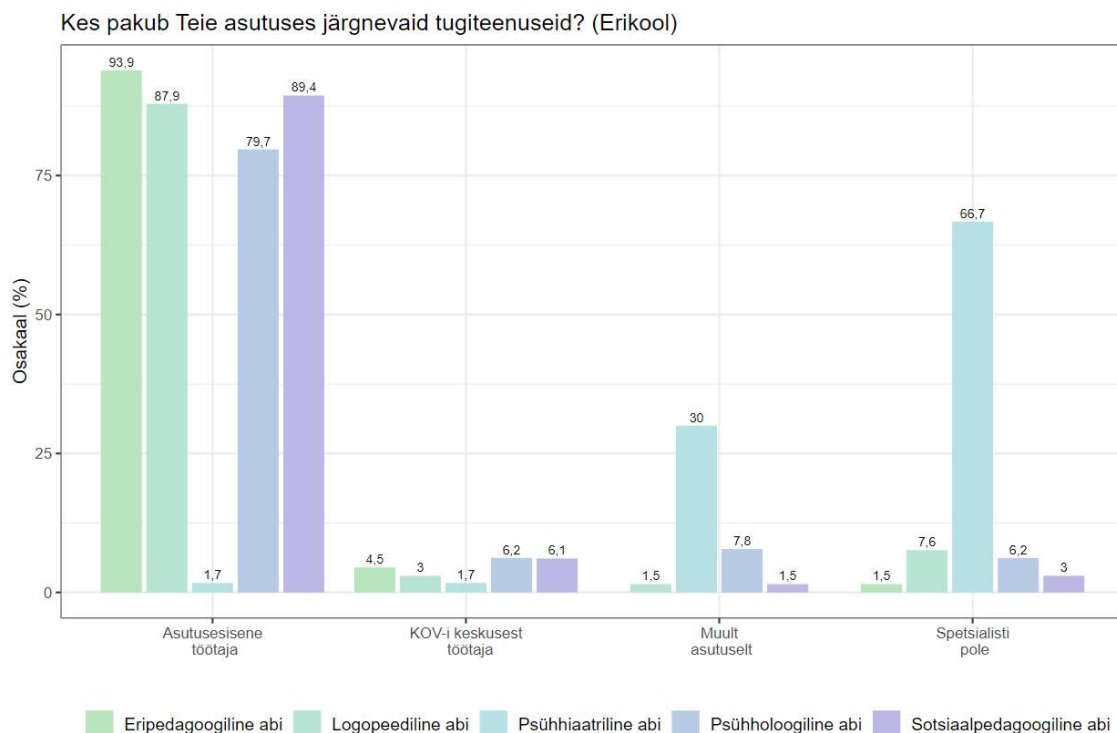
kaasavat haridust. Jaa, me rääkisime sellest, et on erinevad õppijad, aga, kuidagi rohkem vajaks seda, et mis see kaasav haridus on, kuidas erinevaid neid näiteid, päriselt õpetajad tulevad, räägivad, näitavad mingeid materjale näiteks. Et võib-olla sellist asja võiks olla jah. Et ülikooli tasandil seda kaasava hariduse tutvustamist ja kasutamist. (Õpetaja Marta)

Õpetaja, kes lõpetab õpetajakoolituse, peab olema õpetaja, kes ei tule kooli ja ei ütle, et tema väikeklassis tunde ei anna, sest koolides on täna palju õpetajaid, kes keelduvad väikeklassides tundide andmisest. Ja sisuliselt see on sama, mis õpetaja keelduks lihtsalt tunni andmisest. Meie kaasava hariduse süsteemis ju ei ole vahet, klass on klass, eksole, tund on tund, onju. (...) Et tegelikult õpetajakoolitus peab tagama selle, et iga õpetaja saaks aru, et tema töö osa on õpetada õpilasi, mitte õpetada nii-öelda tavaõpilasi või eriõpilasi, vaid ongi – õpilane on õpilane ja meie süsteemis ei ole seda, et sa saad valida. (...) Ma arvan, et see on see õpetajakoolituse poolt tulev, sest ma ei usu, et see tööjõuturusiituatsioon väga muutub, aga praktikas see tekitab näiteks koolijuhtidele ja õppejuhtidele väga palju peavalu, kui sul jälle õpetaja ütleb, et kui ma pean väikeklassis õpetama, ma lähen teise kooli. Noh, eksole, ja teises koolis sa näed, et on kuulutused üleval ka, eksole, noh, ja siis mis sa teed, eksole. (Koolijuht Mart)

Koolipersonali ja lapsevanemate hinnangud tugiteenuste kättesaadavusele ja kvaliteedile

Käesolevas alapeatükis kirjeldame hinnanguid tugiteenuste kättesaadavusele ja kvaliteedile nii eri- kui tavakoolides. Joonisel 73 on näha, et enamasti pakuvad erikoolides tugiteenuseid asutusesisesed töötajad, enandiks on psühhiaatriline abi, mida valdavalt hinnatakse (67% vastajaid) kohapeal kättesaamatuks.

Joonis 73. Tugiteenuste pakkumine erikoolides (n = 67)

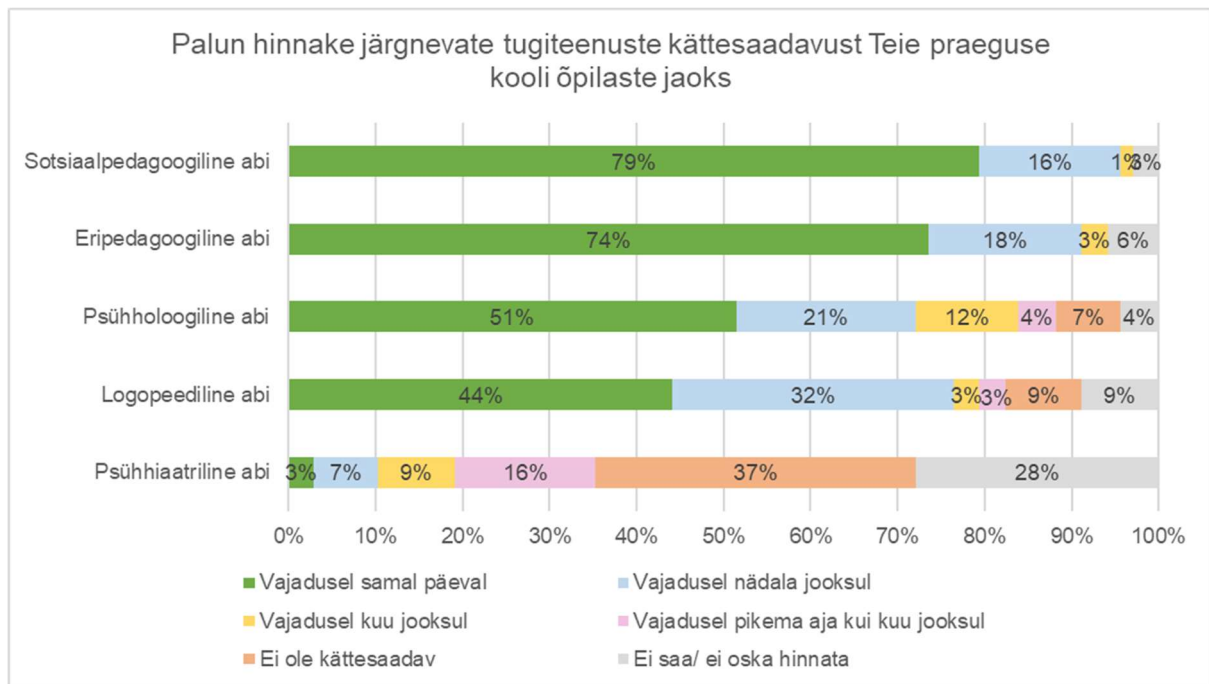


Erikoolide õpetajate, tugispetsialistide ja koolijuhtide avatud küsimuste vastustes toodi lisaks välja, et pakutakse veel järgmisi **toetavaid teenuseid**: tüflopädagoog, füsioteraapia, korregeeriv ravivõimlemine, massaaž, vibroakustiline voodi, grossing, massaaživann,

soolakamber, veeprotseduurid, muusikateraapia, tegevusteraapia, loovteraapia, sotsiaaltöötaja. Välja toodi ka sobiva õpirühma ja huviringide pakkumist, pikapäevarühma ja õpilaskodu teenust.

Enamus erikoolidest vastanud õpetajaid ja juhtkonna liikmeid leiab, et sotsiaalpedagoogiline ja eripedagoogiline abi on erikoolides õpilastele kättesaadav vajadusel samal päeval või nädala jooksul, harva pikema ja jooksul (vt joonis 74). Psühholoogilist ja logopeedilist abi hinnatakse mõnevõrra kehvemini kättesaadavaks. Vähesed peavad kättesaadavaks psühhiaatrilist abi – 10% vastajatest leiab, et see on kättesaadav vajadusel nädala jooksul või kiiremini. Lapsevanemate hinnanguid tugiteenuste kättesaadavuse kohta erikoolis ei esitata väikese vastajate arvu tõttu.

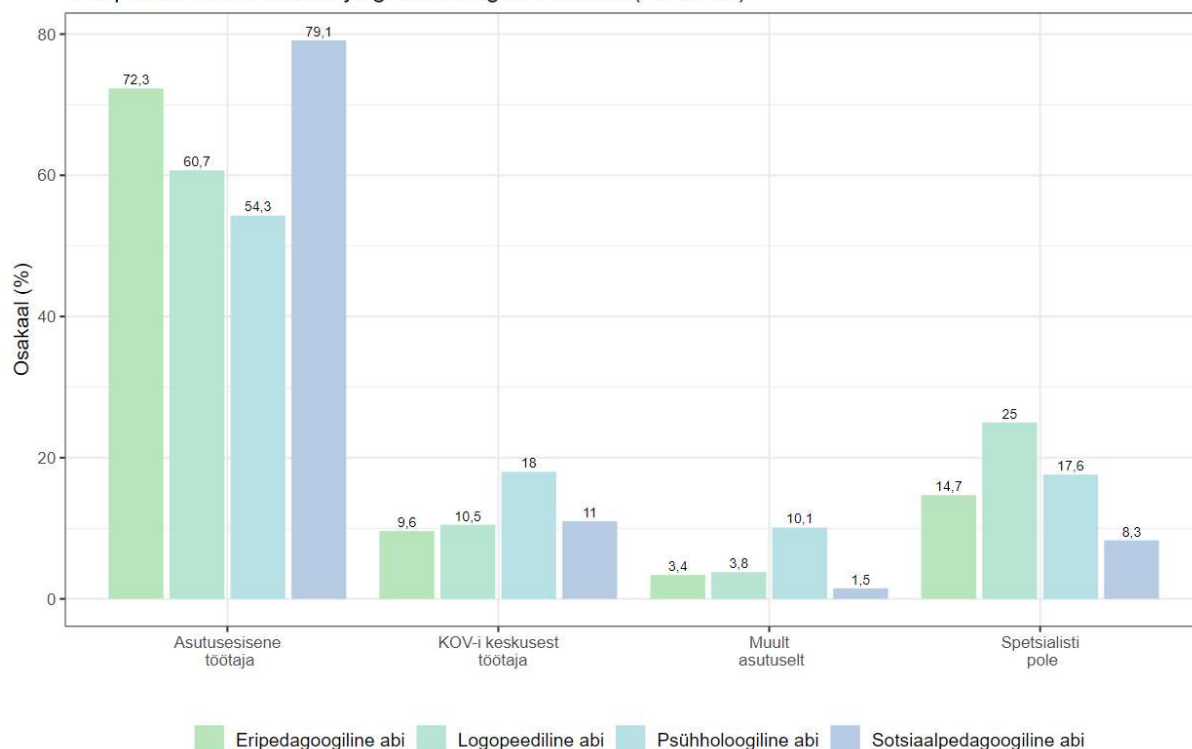
Joonis 74. Erikooli õpetajate ja juhtkonna hinnangud tugiteenuste kättesaadavuse kohta (n = 68)



Vastused tugiteenuste pakujate osas tavakoolis, on toodud joonisel 75. Võrreldes erikoolide vastustega, on näha, et rohkem tugiteenuste pakujaid koolides on KOV keskustest ja mõnevõrra vähem on tugispetsialistide näol tegemist koolide enda töötajatega.

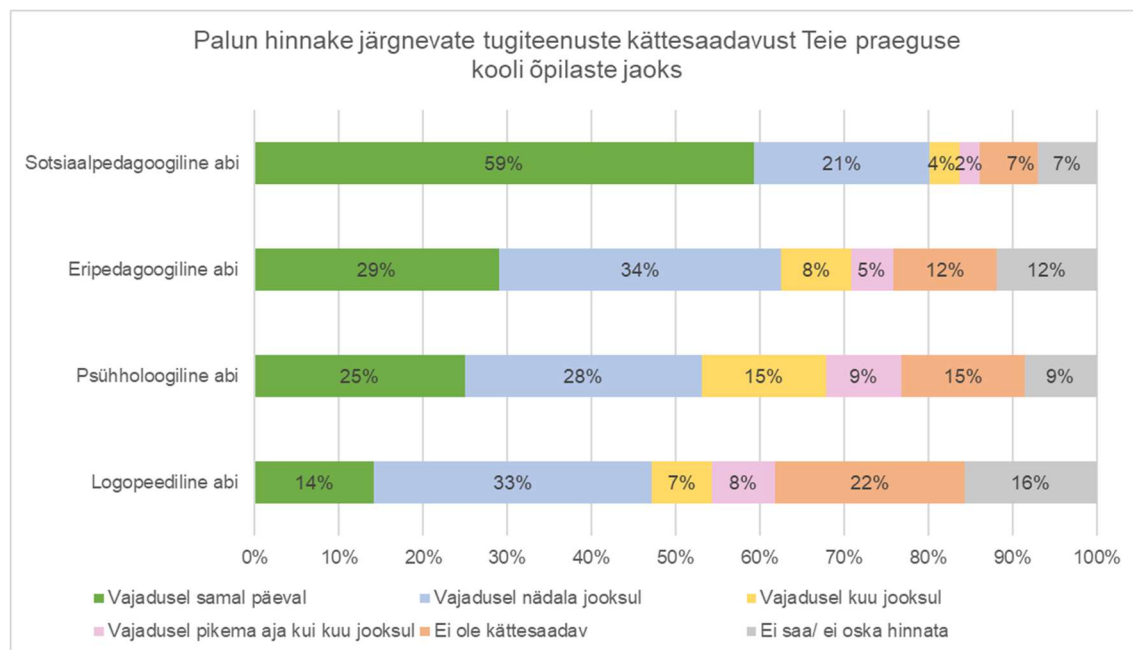
Joonis 75. Tugiteenuste pakkumine tavakoolides

Kes pakub Teie asutuses järgnevaid tugiteenuseid? (Tavakool)



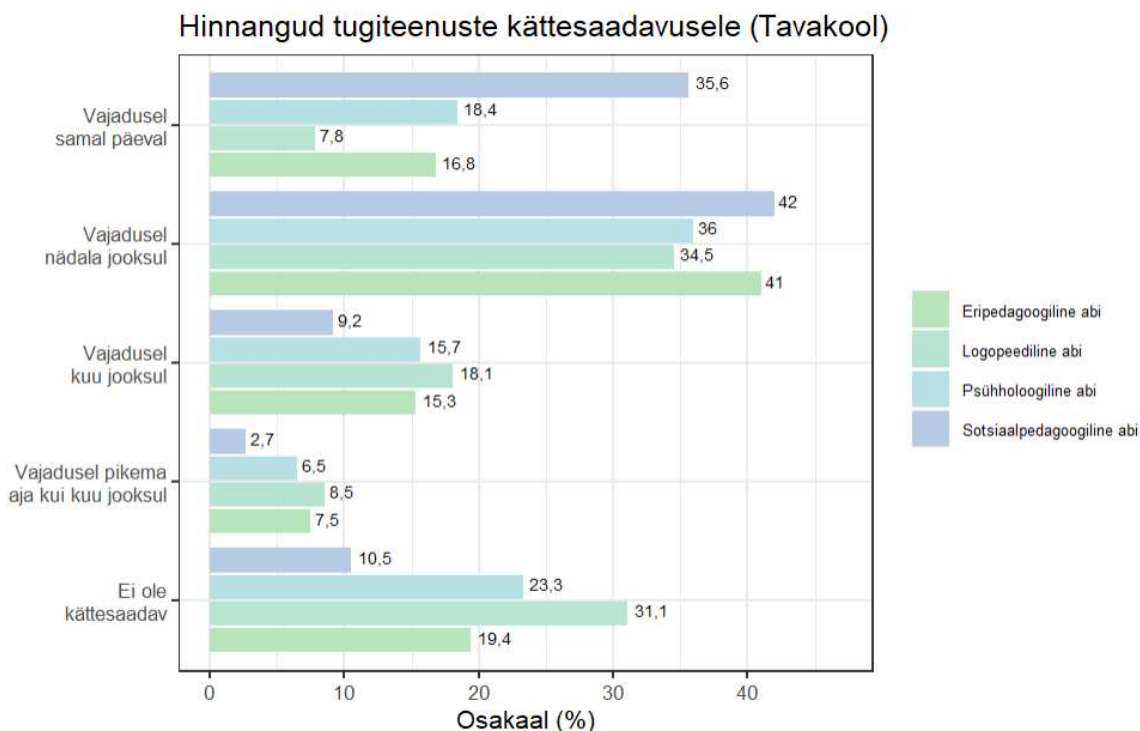
Tavakooli õpetajad ja juhtkonna liikmed peavad lastele kõige kiiremini kättesaadavaks sotsiaalpedagoogilist abi. Mõnevõrra vähem eripedagoogilist abi – 63% vastajatest leiab, et see on vajadusel kättesaadav hiljemalt nädala jooksul, 12% ei pea seda üldse kättesaadavaks. Vähim kättesaadavaks peetakse logopeedilist abi – vaid 14% peab seda kättesaadavaks vajadusel sama päeval jooksul, 16% ei pea üldse kättesaadavaks (vt joonis 76).

Joonis 76. Tavakooli õpetajate ja juhtkonna hinnangud tugiteenuste kättesaadavuse kohta (n = 889)



Joonisel 77 on näha, et kõige kättesaadavamaks hindavad lapsevanemad samuti sotsiaalpedagoogi abi, 36% vastanutest leiab, et selline tugi on kättesaadav ühe päeva jooksul. Järgnevad eripedagoogilise ja psühholoogilise abi kättesaadavus. Kõige vähem on vanemate meelest kättesaadav logopeediline abi, 31% vastajate hinnagul koguni täiesti kättesaamatu.

Joonis 77. Lastevanemate hinnangud tugiteenuste kättesaadavusele tavakoolides



Lastevanematega läbi viidud intervjuudes toodi näiteid, kuidas **õpetajad on olnud sedavõrd toetavad ja paindlikud**, et koos koduse toega tuleb õpilane edukalt toime tavaklassis ja pole olnud tarvidust pöörduda eraldi Rajaleidja poole, kes sõnastaks soovitusel, kuidas õpilast koolis toetada. Vajadusel on intervjuueritavate sõnul saadud **tuge kooli tugispetsialistidelt**. Samas toodi intervjuudes välja, et koolis on siiski **tugispetsialistidest puudus** ja seega ei ole võimalik ka kiire reageerimine, mis aitaks samas ära hoida probleemide süvenemist.

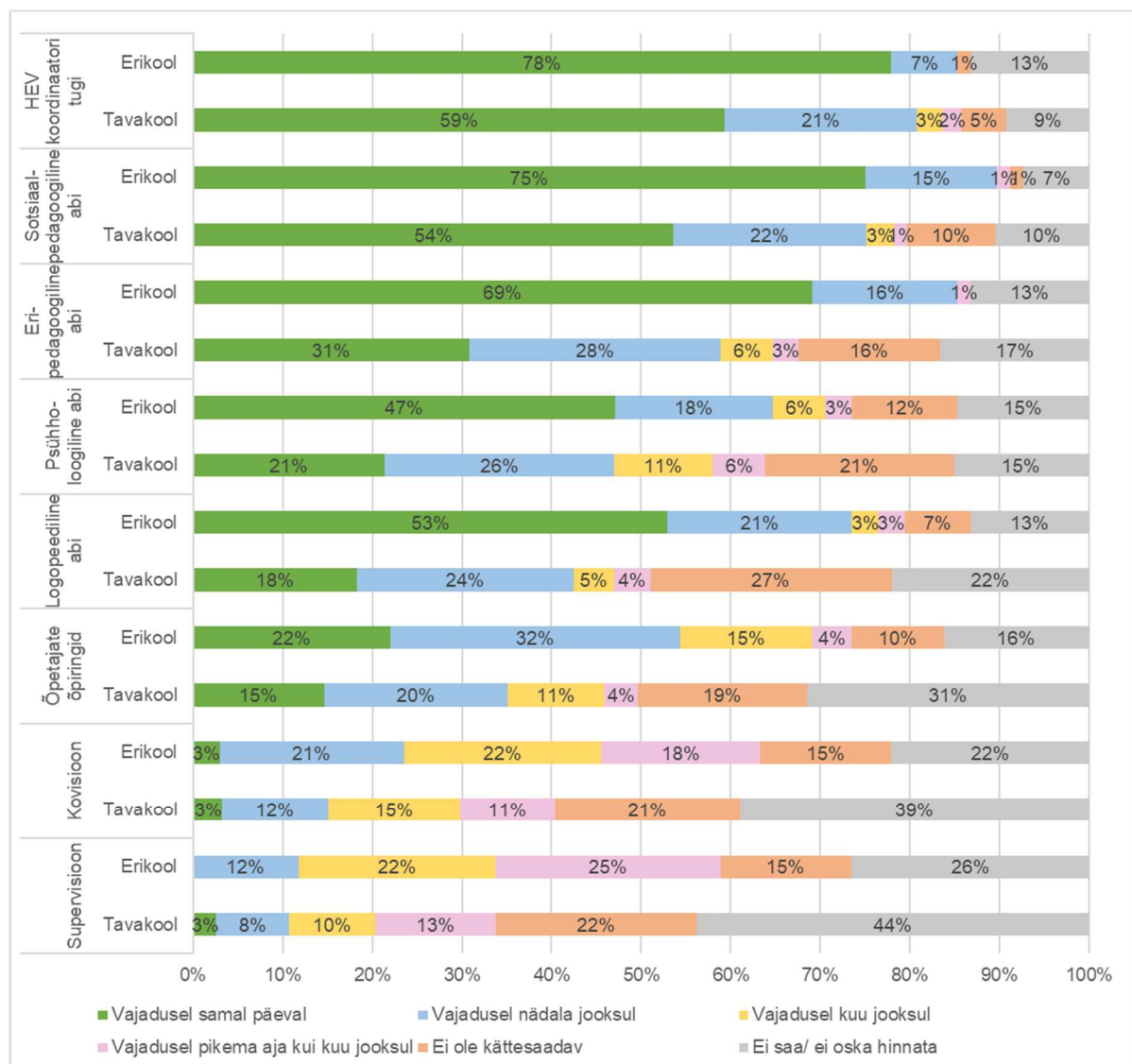
Mõlemad lapsed on vajanud õpiabi. Mu meelest mõlemal lapsel nii õpetajatega, vanemal lapse sotsiaalpedagoogiga oli meil väga hea ja tihe koostöö. Ja nooremal lapsel ka ikkagi logopeed, klassijuhataja on olnud alati olemas ja lapsele ikkagi orienteerid ja koostöövalmis kindlasti. (Lapsevanem Jane)

Minu koolilaps on HEV laps. Tema õpetaja on selline, et ma ise alati õpetajale räägin, et mis ma näen, mis on kodus praegusel ajal suuremad probleemid ja kuidas me kodus sellega hakkama saame. Õpetaja alati küsib selle kohta täpsustavalt, küsib, mis tema teha saaks. Õpetaja teeb väga hästi koostööd (...) sellepärast ei ole ka sinna Rajaleidjasse läinud, et mul ei ole vaja, et keegi määraks mingit meedet, sest ma tunnen, et mu lapsega arvestatakse niikuinii. Ta ongi väga toetatud. Ja kui tal seal mingeid selliseid sotsiaalsete oskustega väiksed konfliktid tekkisid, siis klassijuhataja viis sotsiaalpedagoogi juurde ja too probleem sai lahendatud praktiliselt ühekorraga. Nii et ma küll tunnen, et märgatakse ja aidatakse ja õpetajad suhtlevad väga ilusti. (Lapsevanem Merilin)

Õpetajad tunnevad ennast ülekoormatuna, tugispetsialiste on liiga vähe. (...) Ma tunnen igapäevselt seda, et kui mul on vahetunni ajal midagi juhtunud ja seal ongi see tugeva käitumisprobleemiga laps ja see ATH, siis selle klaarimiseks läheks mul pool tundi. Pluss ma ise olen üle ärritanud. Kui mul oleks sotsiaalpedagoog või psühholoog, keda appi võtta, ka jooksu pealt, kes saaks sellega tegeleda, siis oleks see palju tulemuslikum kindlasti. Muidu jäävadki need asjad kuidagi ripa-rapa ja siis tihtilugu jäi veel lastel sellistest olukordadest mulje, et nendega võib-olla ei tegeletudki ja nende laste üleastumistega ei tegeletud ja nendele teistmoodi lastele anti võib-olla ka kergemini andeks igasuguseid pahandusi ja asju. Siis, kui ma olin juba ahatuse äärel mingites asjades ja siis meie psühholoog sai aru, et enam möödaminnes ei saa mind kuidagi aidata ja ta päriselt hakkas tegelema, siis ma tundsin tõesti, et on abi. (Lapsevanem ja õpetaja Piret)

Eraldi küsiti hinnangut sellele, millise aja jooksul on tugi (nt nõustamise näol) õpetajale kättesaadav. Jooniselt 78 on näha, et erikoolides peetakse tuge enamasti kiiremini kättesaadavaks. Tavakooli õpetajate jaoks on nende endi hinnangul kõige kiiremini kättesaadavad HEVKO ja sotsiaalpedagoogi tugi. Üle 60% tavakooli vastajatest ei pea kättesaadavaks või ei oska hinnata kovisiooni ja supervisiooni kättesaadavust.

Joonis 78. Toe kättesaadavus õpetajate jaoks



Küsimustiku avatud küsimuste vastustes tõid koolijuhid ja õpetajad näiteid, missugune tugi on õpetajatele vajadusel kättesaadav või mis põhjustel see kättesaadav pole. Toetavana nimetati (erikoolide näitel) **majavälist superviisorit**, kelle teenuseid saavad kõik koolipere liikmed vajadusel kasutada, pakutakse **kovisiooni** koolivaheaegadel ja vajadusel **supervisiooni**. Samuti toodi välja eraldi **tervisekindlustust koolitöötajatele**, mis sisaldab ka eriarstide (sh psühhiaater, kliiniline psühholoog) kättesaadavust.

Avatud küsimuste vastustes tõid nii tavakooli juhtkonna liikmed kui ka õpetajad samuti toetavana esile **kovisiooni ja supervisiooni võimalusi**, mis sõltuvalt koolist toimuvad nii kohapeal kui ka koostöös ainetühendustega koolimajast väljas. Samuti nimetati õpetajaid töös jõustavatena **õpiringe**. Uuringus osalejate hulgas oli aga ka neid, kes väljendasid nii teadmatust kovisiooni ja supervisiooni kohta, kui tõid välja ka nendes osalemise kui õpetajate vaba aja sisustamise soovi kooli poolt. Nimetati ka, et **vaba ajaressurssi** õpetajal endale toe saamiseks töökoormuse tõttu ei ole. Samuti toodi vastuses välja see, et **tugi õpetajale on puudulik**.

Koolis tegutsevad õpetajate toetamiseks ja võimestamiseks ning õpetajate õppimiseks õpiringid, kus fookus on õppija toetamisel ja pedagoogilise meisterlikkuse tõstmisel. (Kooli juhtkond)

Õpetajate õpiring kõlab kui järjekordne õpetajate vaba aja sisustamine. (Aineõpetaja)

Suure töökoormuse tõttu ei ole aega kovisiooni ja supervisiooniga tegeleda. (Aineõpetaja)

Õpetajale on tugi väga puudulik. Pigem ütlus, et oled prof ja pead ise oskama. (Aineõpetaja)

Kovisiooni, supervisiooni, õpiringe pole koolis rakendatud ning õpetaja ise psühholoogilist abi ei saa. (Klassiõpetaja)

Tugispetsialistidega konsulteerimise ja toe saamise osas nimetati avatud küsimuste vastustes, et abi saamine sõltub sellest, kas **tugispetsialist** on koolis olemas, kas on igapäevaselt koolimajas tööl või mitte ning kuivõrd hõivatud ta kohal olles on. Lisaks toodi välja ka õpetaja toetuse nõustamise kvaliteediga seonduvalt seda, et tugispetsialisti poolt **pakutav tugi ei pruugi alati olla abistav klassiruumis** rakendatavuse seisukohalt või on probleem kestev/pikaajaline.

Eripedagoog töötab osalise koormusega ja ei ole kõikidel päevadel koolimajas. (Kooli juhtkond)

Väikeses koolis ei ole osalise tööajaga tugispetsialistid alati eriolukordades kättesaadavad. (Erikooli aineõpetaja)

Koolil ei ole logopeedi ja eripedagoogi, kuna konkursid ebaõnnestuvad ning äärealale (meil on selg vastu merd) on keeruline uusi inimesi leida. Eelmine eripedagoog läks lapsehoolduspuhkusele. Koolis on mitu eripedagoogiliste kompetentsidega õpetajat, samuti tellime sisekoolitusi, mis on orienteeritud just kaasava hariduse põhimõtete rakendamisele. (Kooli juhtkond)

Koolis on olemas eripedagoog ühel päeval ja logopeed kahel päeval, nemad tegelevad kindlate õpilastega. Abiõpetaja suunatakse sageli teisi õpetajaid aitama ning enamikel juhtudel pole mul sellest abi. Just selles mõttes et pole võimalik tundi ette planeerida, kui ma ei tea, kas abiõpetaja on olemas või mitte. HEV-koorinaator on muidugi olemas ja kui küsida, siis kolleegid aitavad ikka niipalju kui oskavad. Kõik muud tegelased on kas vallavalitsuses või Rajaleidjas, on võimalik appi kutsuda... (Klassiõpetaja)

Spetsialisti olemasolu ei taga veel abi. Kohati on küsitavusi professionaalsuses. Spetsialist võib küll füüsiliselt kohal olla, aga kas ta ka aidata oskab, tahab? (Kooli juhtkond)

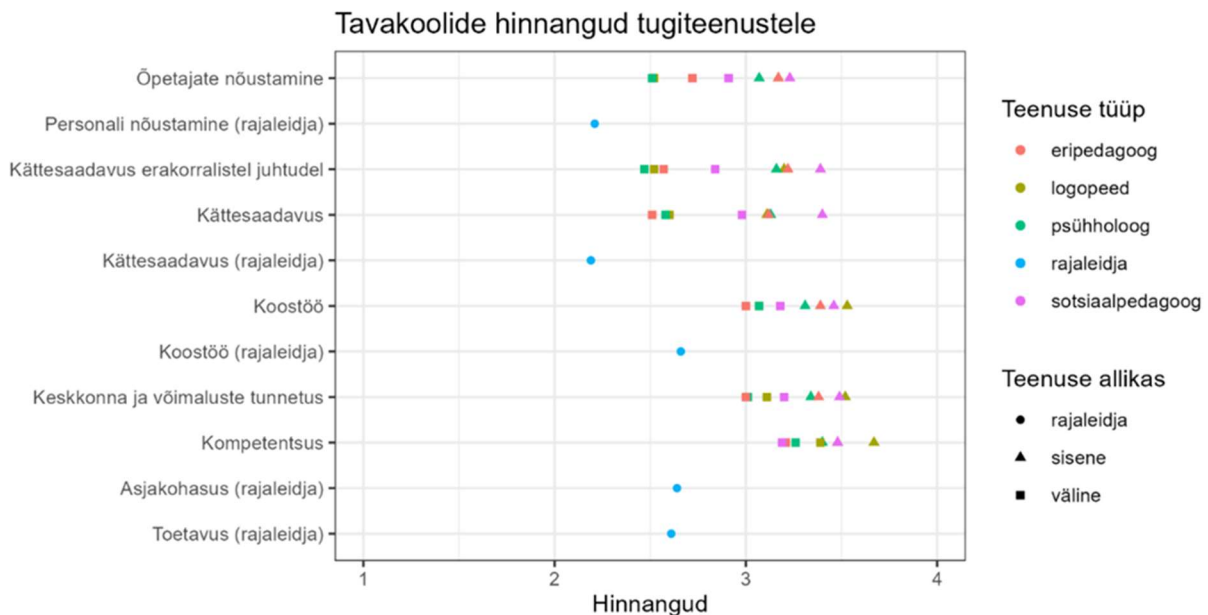
Abi kättesaadavuse kiirus oleneb olukorrast, põhimõtteliselt on nõuanded saadaval, iseasi, kas sellest alati abi on. Pahatihti probleemid korduvad ja lahendused on vaid ajutised leevendused. Mõnda probleemi või olukorda jäämegi lahendama. (Aineõpetaja)

Arenduskohana toodi küsimustiku avatud küsimuse vastuses ühel puhul välja ka plaan tugispetsialistide igapäevase koolis nõustamise suurendamiseks.

Oleme uuest õppeaastast olukorda muutmas ja tugispetsialistide koormusi suurendamas. Kavandame selliselt, et iga päev oleks nii õpilastel, õpetajatel kui vanematel võimalus vähemalt ühelt tugispetsialistilt nõu ja tuge saada. (Kooli juhtkond)

Küsimustikus sooviti teada, kuidas hindavad õpetajad erinevate pakutavate tugiteenuste kvaliteeti (vt joonis 79). Eristati, kas koolis on oma spetsialist (koolisisene tugispetsialist) või on teenuse pakkuja keegi väljastpoolt, kes ei ole kooli palgaline töötaja. Eraldi küsiti hinnangut Rajaleidja teenuste kohta.

Joonis 79. Tavakooli personali hinnangud erinevatele tugiteenustele



Märkused: 1 – ei ole üldse nõus, 2 – pigem ei nõustu, 3 – pigem nõustun, 4 – nõustun täielikult
Hinnatavad väited tugipersonali kohta (sisene või väline tugispetsialist) ja joonistel olevad lühinimetused sulgudes.

- Spetsialist on väga kompetentne omal alal [**kompetentsus**]
- Spetsialisti koostöö teiste koolitöötajatega on väga hea [**koostöö**]
- Spetsialistil on hea koolikeskkonna ja võimaluste tunnetus [**keskkonna ja võimaluste tunnetus**]
- Spetsialisti teenus on kõikidele toe vajadusega õpilastele kättesaadav [**kättesaadavus**]
- Spetsialist nõustab õpetajaid, kuidas tulla toime klassis, kus on erineva toe vajadusega õpilased [**õpetajate nõustamine**]
- Spetsialist on erakorralistel juhtudel kättesaadav [**kättesaadavus erakorralisel juhtudel**]

Hinnatavad väited Rajaleidja kohta (sisene või väline tugispetsialist) ja joonistel olevad lühinimetused sulgudes:

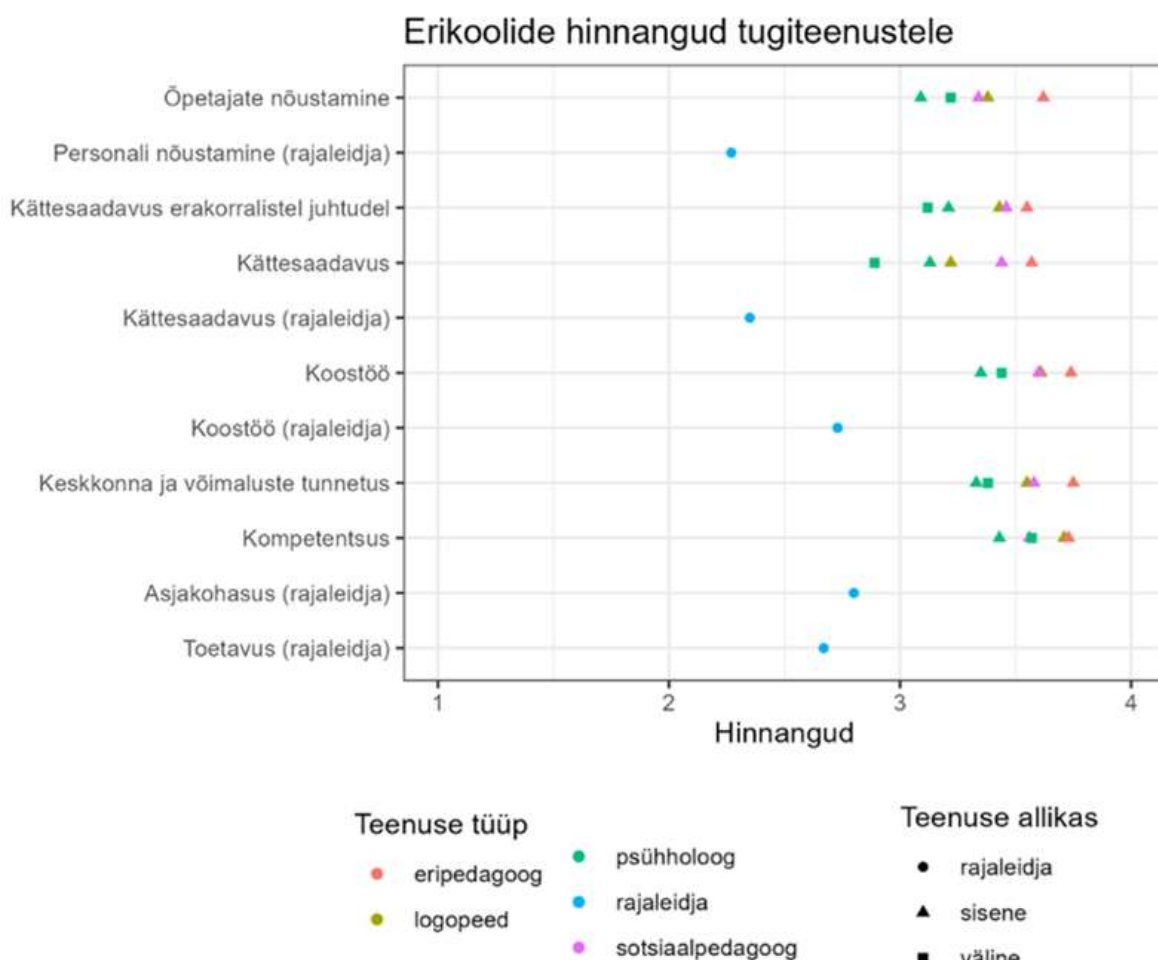
- Rajaleidja soovitusel on asjakohased ja erivajadusega õppija arengut toetavad [**asjakohasus (Rajaleidja)**]
- Soovituste andmisel teeb Rajaleidja kooliga tihedat koostööd [**koostöö (Rajaleidja)**]

- Rajaleidja soovitusel toetavad kaasava hariduse rakendamist (erivajadustega õppijate õpe tavaklassis koos vajaliku toega) [*toetavus (Rajaleidja)*]
- Rajaleidja spetsialistid nõustavad koolipersonali, kuidas kaasava hariduse põhimõtteid rakendada [*personali nõustamine (Rajaleidja)*]

Joonisel 80 on näha, et kõige kõrgemalt hinnatakse koolisiseste tugispetsialistide tööd ja tuge, kõige madalamalt Rajaleidja teenust, kusjuures kõige madalamad on hinnangud Rajaleidja poolsele õpetajate nõustamisele ja Rajaleidja teenuse kättesaadavusele. Sarnased tulemused ilmneseid ka lasteaia kontekstis.

Kui eelmisel joonisel olid esitatud vaid nn tavakoolide tulemused, siis vaatasime eraldi ka erikoolide personali hinnanguid. Vastustes paistab sarnane tendents (vt joonis 80).

Joonis 80. Erikooli personali hinnangud tugiteenustele



Märkused: 1 – ei ole üldse nõus, 2 – pigem ei nõustu, 3 – pigem nõustun, 4 – nõustun täielikult

Küsimustiku avatud küsimuste vastustes ja intervjuudes toodi koolitöötajate poolt välja, et Rajaleidjaga on uuringus osalejatel erinevaid kogemusi ja sellega seonduvalt on ka **rahulolu erinev**. Leidus vastuseid, kus väljendati rahulolu koostööga ja selgitati, et Rajaleidjast saadud soovitusel on professionaalsed. Vastustes aga ka nenditi, et isegi kui soovitusel on õppija jaoks kasulikud, siis sageli ei võimalda ressursside puudus koolis soovitusel rakendamist. Kriitilisena toodi vastuses esile Rajaleidja otsustes konkreetse kooli ja koolipidaja võimalustega mitteamrvestamist.

Üldjoontes olen koostööga rahul ja tunnustan tublisid kollege Rajaleidja keskustes. (HEVKO)

Rajaleidjast saadud soovitusel on enamasti professionaalsed, kuid kui koolis puuduvad vastava valdkonna spetsialistid, siis õpetaja tasandil ei pruugi otsus tõhusalt rakenduda. (Kooli juhtkond)

Rajaleidja annab väga kenasid soovitusi, mida ideaalmaalmas võiks teha, kuid kõik koolid ei ole võimelised pakkuma ettenähtud tugeid ning siin tekivad sisse käärid. Nii koolide kui õpetajate võimekustel on piirid. (Klassiõpetaja)

Rajaleidja spetsialistid nõustavad koolipersonali, kuidas kaasava hariduse põhimõtteid rakendada – nõustavad, kuid need nõuanded pole enamjaolt reaalsed teostamiseks. (HEVKO)

Rajaleidja soovitusel on sageli koolikauged ja idealistlikud, ei hoomata koolide reaalseid võimalusi ja ressursse, õpetajatelt eeldatakse liiga palju, sageli on Rajaleidja spetsialistide hoiak õpetajaid süüdistav või lausa alavääristav. (Aineõpetaja)

Uuringus osalenud väljendasid küsimustiku avatud küsimuste vastuses ja intervjuudes rahulolematust Rajaleidja süsteemiga ka antud **soovituste asjakohasuse** osas ning toodi esile **ebaühtlast teenuse kvaliteeti**. Kriitilisena kirjeldati ka seda, et Rajaleidja spetsialistid ei jõua enam koolidesse ja teevad otsuseid vaid lühiajalise õpilasega kohtumise ning dokumentide alusel.

Olen palunud isiklikult ümaralauas Rajaleidja spetsialistilt konkreetseid soovitusi õpetajale, et kuidas last klassiruumis õpetada, kui laps ei mõista üldse tähti ning kujundid on ka kõik abstraktne mõiste jne. Vastati: sellest me siin küll rääkima ei hakka ja kui palusin eraldi konsultatsiooni, siis vastust ei tulnud. Samuti oleme palunud eraldi konsultatsiooni, kuidas kooli poolt toetada vanemat lapsele uue otsuse saamiseks, siis saadeti vaid üldinfo, kuidas lapsevanem peab Rajaleidjasse pöörduma. Ootame väga, et Rajaleidjal oleks võimalus enne otsuse tegemist tulla kooli, jälgida last klassiruumis ja siis koos tugipersonaliga võiks koostöös välja töötada lapsele sobiva plaani, kuidas tema haridus oleks talle kohane ja teistele klassikaaslastele ka sobiva korraldusega. (Kooli juhtkonna liige)

Haldurid on väga erinevad, mõni teeb kooliga tihedalt koostööd ja mõni kirjutab otsuse kooli dokumentide põhjal nii ära, et ühendust ei võtagi. Soovitusel on sageli sellised, mida koolis juba praegu tehakse. Meie koolis on kogu tugisüsteem olemas ja pöördumegi siis kui meil enda mõtteid enam ei ole, vajame teise tasandi tuge. Samas aga põrkume halduriga, kellel on sageli vähem töökogemust, teadmisi, oskusi kui meie enda tugikeskuse töötajatel. (Psühholoog)

Ja noh siin on seesama küsimus, et, et kui palju seda pädevust seal Rajaleidjas ikkagi on, et kas need nii-öelda spetsialistid seal on pädevamad kui meie enda õpetajad ja tugispetsialistid. Ja tihti nad on ju palju vähem kursis selle konkreetse õpilase probleemidega või tema vajadustega, et neil on ju nii vähe seda infot. Et nad väga pikka aega teevad oma otsuseid, aga nagu väga – ühe korra näevad, näevad seda õpilast ja ühe korra räägivad temaga ja selle põhjal teevad mingeid ulatuslikke otsuseid (...) Et pigem tundub see kogu see asi bürokraatlik ajaraiskamine. Et sa lähed Rajaleidjasse selleks, et saada otsus, et kurt laps saaks saadetud kurtide laste kooli – kaks kuud tehakse otsust ja siis otsuses pärast on viie inimese allkiri, kes on kõrvasti saanud selle eest palka ja siis saad sõnastuses täpselt copy paste see info, mis tuli sealt lapsevanemalt. (...) see diagnoos on nagunii teada. (Kooliõpetaja Luule)

Rajaleidja töötajad peaksid kõik osajaga töötama ka koolis, siis oskaks nad sellist nõua anda, mis õpetajat ja õpilast tegelikult ka aitab. Tihti kuulavad nad ära ainult lapsevanema jutu, koolilt/spetsialistidelt arvamust küsimata, ning kirjutavad

soovitused. Nii saadakse soovitused abimeetmetest, mis kõik on juba kooli poolt eelnevalt tehtud, kuid pole toimunud. (Klassiõpetaja)

Lisaks toodi rahulolematust põhjustavana välja **Rajaleidja tööaega**, mis ei võimalda suveperioodil hindamiste ja nõustamiste läbiviimist, ning **pikki järjekordi** spetsialistideni jõudmiseks. Selgitati ka, et õpilast ja peret toetavaks ei saa pidada ka seda, kui suurtes linnades Rajaleidjasse aegu ei saa ja seega tuleb hindamiseks ja nõustamiseks broneerida aeg mõnes abivajaja elukohast kaugel asuvas Rajaleidjas.

Ei ole normaalne olukord, kus suvel mitu nädalat on spetsialistid puhkusel ja ühtegi vastuvõttu ei toimu. Kui soovida aega panna mais, siis Tallinnas esimesed vabad ajad on oktoobris. Kui juuni alguses tahta aega, siis ei saa enam isegi oktoobrisse aega. Lihtsalt neid ei ole. (Kooli juhtkond)

Lapsele aja saamine Rajaleidja spetsialisti juurde on lootusetu. Ja tundub, et seal on väga palju neid töötajaid, kes ise pole koolis töötanud. Vahel tahaks hüüda appi. (Sotsiaalpedagoog)

Pole normaalne, kus nt koolipikenduseks peab pere Tallinnast minema Jõhvi, Võrru või Haapsalusse. (Kooli juhtkond)

Seoses Rajaleidja nõustamisega kirjeldati küsimustiku avatud vastuses ka seda, et aegade broneerimine ja nõustamine ei ole kõikide Eestis elavate laste ja perede jaoks **keele tõttu** võimalik.

Kui laps on nt Türgist või Brasiiliast ja eesti või inglise keelt ei oska, siis nõustamisel ei osata temaga midagi teha. (Kooli juhtkond)

Kui lapsevanem suhtleb ainult inglise keeles, siis telefoni teel aega broneerida ei saa (samas vene keeles küll suheldakse kohe). (Kooli juhtkond)

Probleemsena toodi esile ka Rajaleidjasse jõudmise ja Rajaleidja otsuste **suurt sõltuvust lapsevanemast**. Kirjeldati, et juhul, kui Rajaleidja ei tee otsuseid tõenduspõhiselt ja/või kui otsused ei jõua koolini, on tegu ressursside ebaotstarbeka kasutamisega.

Lasteaed on juba näinud ja soovitanud lapsevanemal pöörduda Rajaleidjasse, et saaks nõustamist koolivalmiduse osas. Lapsevanem on nõustunud. Läänud Rajaleidjasse nõustamisele. Lisaks on vanem käinud lapsega lastepsühholoogi juures kognitiivsete funktsioonide uuringul. On osalenud meeskonnaarutelul koos psühhiaatriga. Kõikide spetsialistide ühine nägemus on, et lapsele tuleks määrata eritoe otsus ja õppimine väikses klassis. Nüüd aga järsku vanem keeldub otsusest. Keeldub eritoe. Ja Rajaleidja ei kirjutagi otsust välja, sest vanem ei taha. (...) See on nii kurb, kuidas raiskame spetsialistide aega ja raha. Lapsega käiakse ära erinevate spetsialistide vastuvõttu ja siis sõltub kõik vanema otsusest. Vanem ei taha ja otsust ei tule. (Kooli juhtkond)

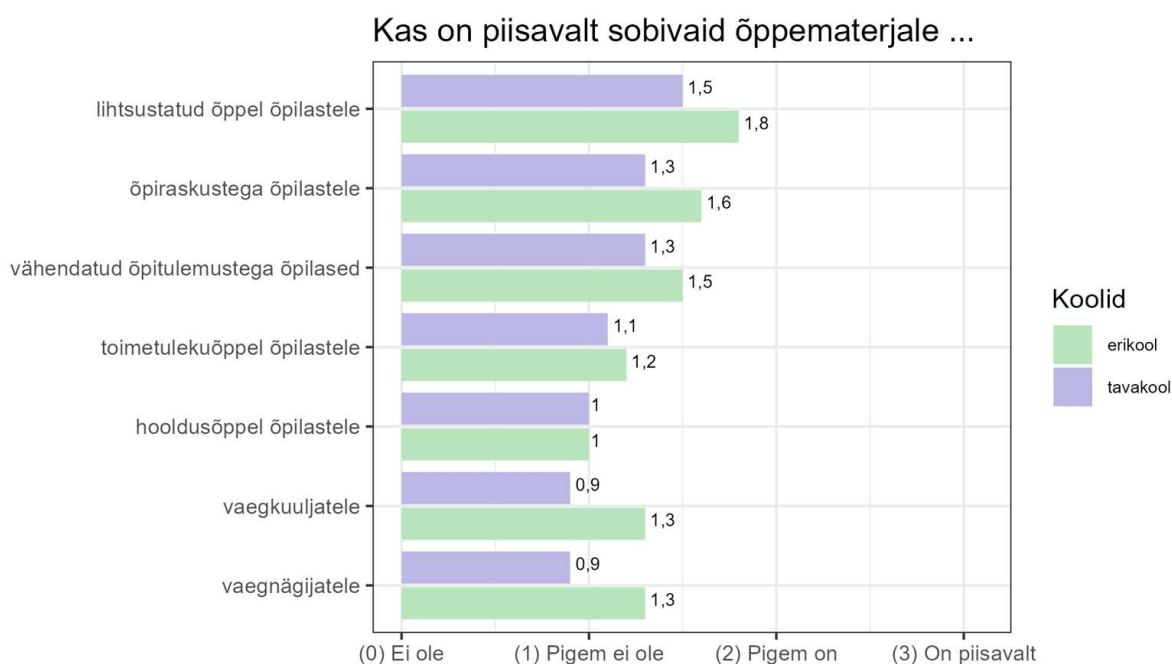
Seega Rajaleidja teenuse kohta, tõid koolipersonali liikmed ühelt poolt välja, et nad on rahul koostööga kooli ja Rajaleidja vahel. Kuid toodi välja ka tajutavaid puudusi: liiga pikad järjekorrad; ebaühtlase tasemega soovitused (võivad oleneda konkreetsest spetsialistist); koolikauge (Rajaleidja spetsialistid ei käi koolis kohapeal, ega näe last koolikeskkonnas); idealistlik (ei arvesta kooli tegelike võimaluste ja ressurssidega, sh inimressurss spetsialistide ja õpetajate näol). Tuuakse välja, et soovitused on õpetajale, aga pigem oodatakse koostöist lähenemist (õpetaja-lapsevanem-tugispetsialist). Veel tajuti, et õpetajatele ei pruugi jõuda olulist infot, sest lapsevanem ei soovi seda või et Rajaleidja soovitused on väga üldsõnalised või dubleerivad kooli enda hinnangut. Õpetajad tõid välja, et nad soovivad rohkem

konkreetsed praktilisi nõuandeid, tajuti, et Rajaleidja soovitatud lähenemised on neil juba eelnevalt rakendatud.

Kooli personali hinnangud vajalike õppematerjalide ja -vahendite olemasolule

Õppematerjalide piisavust erinevatele tuge vajavate õppijate rühmadele hinnatakse pigem tagasihoidlikuks (vt joonis 81). Piisavust hindavad kõrgemaks erikoolide töötajad, välja arvatud toimetuleku- ja hooldusõppel olevatele õpilastele vajalike materjalide osas, seal on hinnangud väga sarnased. Enim nähakse, et pigem on piisavalt õppematerjale lihtsustatud õppel olevatele õpilastele, teistele vähem.

Joonis 81. Õppematerjalide piisavus koolis erinevatele õpilastele



Küsimustiku avatud küsimuste vastustes ja intervjuudes väljendati ühelt poolt mõistmist, et tuge vajavad õpilased on erinevad ja seega peavad ka **kohandatud õppematerjalid** olema **koostatud õpilasest lähtuvalt** ning seda saabki teha vaid õpetaja ise, kes õpilase eripära tunneb. Samas väljendati ka arusaama, et õppematerjalide kohandamine on õpetaja jaoks ajakulukas tegevus, mida tehakse sageli muude ülesannete arvelt, sh õpetaja tööaja välisest ajast, ja iga õpetaja poolt kohandamine ei ole õpetaja tööaja mõttes **ressursside otstarbekas kasutamine**. Samuti nimetati, et kitsaskohaks olemasolevate õppematerjalide kohandamisel õpilase vajadustest lähtuvaks on ka **õpetajate endi teadmised õppematerjalide kohandamisest** (ja oskused kohandada) ning sealt edasi ka klassiruumis erinevate kohandustega arvestav õpetamine.

Noh, üks ikka elu teeks lihtsamaks, kui meil oleks, on nii-öelda tavaõppematerjal ja siis on LÕK-õppematerjalid, et seal vahepeal oleks ka miski. Samas, kui me lähenemegi väga individuaalselt, siis kuidas peaksid materjalide koostajad ja kirjastused teadma, mida nad tegema peavad? Ehk siis nagu justkui loogiline ongi see, et kui me läheneme igale ühele individuaalselt, siis paraku nagu jääbki see koormus õpetajale peale, leida need ülesanded ja panna need asjad kokku. (...) Aga et oleks niimoodi loodud kohe ette, no seda ei saa ju teha – ühele sobib üks, ühele sobib teine. Et jaa, ma olen nõus, see teeb asja väga keeruliseks, võtab õpetajalt meeletult palju aega, lihtsalt sellega võiks

siis arvestada näiteks koormuse määramisel, et kool ise võiks selle peale mõelda. (Õpetaja Marta)

Ma teen / olen teinud enamuse oma õppevarast ise nii tavaõpilastele kui erilistele õpilastele. Olen diferentseerinud hetkel vajalikust vähem, sest puuduvad vastavad teadmised. Ka olen olnud olukorras, kus erilisele õpilasele tehtud lihtsam tööleht ajab teda vaid segadusse ning ta palub klassiga samasugust töölehte, et teiste toel paremini hakkama saada. (Aineõpetaja)

Õpetajal ei jää alati aega õppematerjalide kohandamiseks. Tahe ja valmisolek on olemas, aga lihtsalt ei jää aega. Ja pole kõigil ka vajalikke (eripedagoogilisi) oskusi. (Aineõpetaja)

Probleem ongi selles, et iga õpetaja koostab ise ja see tegevus põhjustab ülekoormuse ning vastumeelsuse kaasava hariduse vastu. Ülekoormus oli juba enne selle temaatika lisamist. (Aineõpetaja)

Õpetaja töökoormuse juures lihtsalt ei jagu piisavalt aega, et luua sobivaid materjale, kuigi oskus loomiseks on olemas. See on kurb. Kui midagi teha, siis jääb selleks pere kõrvalt vaid öine aeg. Sellega saab aga kahjustatud õpetaja vaimne tervis. (Klassiõpetaja)

Lisaks toodi küsimustiku avatud küsimuste vastustes esile seisukoht, et õppematerjalide kohandamine õpetaja poolt **ei toeta ühtse kvaliteetse hariduse tagamist** ühiskonnas ja seetõttu oleks siiski vajalikud erinevatel tasemetel koostatud riiklikku õppekava järgivad ja ka riiklikult heaks kiidetud õppematerjalid kõikides ainetes, sh miinimumtasemel õppekava läbimiseks.

Kui iga õpetaja koostab ise õppevara ja tõlgendab RÕKi vastavalt oma äranägemisele, siis mis saab ühtsest hariduse kvaliteedist? Missugune on miinimumtase? Ka see peaks olema igas aines riiklikult paika pandud, kindlasti peab olema õpilase lõputunnistusel vastavasisuline märg, kui ta on õppinud vähendatud õpitulemuste või individuaalse õppekava järgi õppinud. (Aineõpetaja)

Kuidas mõjutab hariduse kvaliteeti see, kui iga õpetaja ise kohandab materjale? Riikliku õppekava mõte on ju tagada ühtlane haridustase, kui kõik seda tõlgendama hakkavad, siis pole riiklikul õppekaval mingit mõtet. (Aineõpetaja)

Õppematerjali valiku puhul toodi välja nii seda, et piisavalt ei ole õppematerjale, kus sama teemat **käsitletaks erinevatel tasemetel / erineva toevajadusega** õpilaste vajadustega arvestavalt, sh nii paberil kui digitaalsel kujul. Eraldi toodi kitsaskohana välja **keelekümbluse õppematerjalide** vähesus ja õppematerjalidest **audioraamatute** puudus. Lisaks märgiti, et õppematerjalide hankimine kooli jääb **rahaliste ressursside** puuduse taha.

Õpetaja võib küll kohandada vastavalt vajadusele, aga juba kohandatud materjal peab olema, sest miks peab iga õpetaja leiutama jalgratast – mõistlik oleks inimressurssi mõistlikult kasutada. (Aineõpetaja)

Täiesti olematud on keelekümblusele mõeldud õppematerjalid. Riigi keele säilimise nimel peaks riik tellimusel laskma koostada korralikud keelekümblusmaterjalid eesti keele õppimiseks. Seni on õpetajad neid öötundidest valmistanud, kuid sellise lähenemisega ei taga me ei keeleõpet ega õpetajate järelkasvu. Need materjalid pole vajalikud mitte ainult Eestis pikka aega elanud venekeelt kõnelevatele õpilastele, vaid ka tulevastele teistele õppijatele, kes sisenevad Eestisse tulevikus välisriikidest. Euroopas on pidev rahvaste liikumine: majanduspõgenikud kolmandatest riikidest, sõjapõgenikud jm. (Aineõpetaja)

Kui oleksid õpiku tekstid näiteks kõik salvestatud lapsele, kellel on vaja seda kuulata ja harjutada lugema. No ta kodus harjutab triljon korda, aga kui ta loeb valesti, siis ta loeb valesti. (Õpetaja Meri)

Mitte ükski autistispektrumil õpilane pole sarnane sama diagnoosiga õpilasega. Seega on karjув vajadus digi ja lihtsustatud töölehtede järele, mis annaksid võimaluse proovida ja katsetada. (Aineõpetaja)

Õppematerjalide valik on tegelikult üsna avar, pigem ei ole kirjastuste väljaandeid alati võimalik hankida rahapuuduse tõttu. Mitmed LÕK materjalid jmt on siiski saadaval ka tasuta. (Aineõpetaja)

Intervjuus tõstatas õppematerjalide teema juures ka **õppematerjalide omavahelise jagamiskultuuri puuduse** teema koolis. Puudust tunti ka sellest, et arutada kolleegiga tuge vajavate õpilaste õpetamisega seonduva (sh õpetamise ja õppematerjalides kohanduste tegemise) üle.

Siis on takistuseks ka see, et õppevahendite võimaldamine on nagu, see ei ole nii, et ma ütlen koolile, et mul on vaja seda, vaid ma kas ostan ise või ma meisterdan ise. Et palju lihtsam oleks, kui koolis oleks nagu olemas mingidapid, kus on materjalid olemas ja lihtsalt kasuta. Minul puudub koostöökogemus koolis, igaüks teeb ise. Mina, kes ma olen valmis jagama mingeid asju, vaatasin, et kuskilt midagi vastu ei saa, keegi sulle aitäh ka ei ütle ja sinna see jääb. (Õpetaja Piibeleht)

Olukorrad on tõesti individuaalsed. Mõnikord on hea, kui on mingi juhendmaterjal, aga sageli tunnen puudust just praktilisest nõustamisest, et keegi minuga koos need asjad läbi teeks ja toetaks. (Klassiõpetaja)

6.3.2.5. Õpilaste arvamused kaasavast haridusest

Vastusena uurimisküsimisele „**Kuidas tajuvad kaasava hariduse rakendumist õpilased?**“ selgus 15 õpilasega läbi viidud intervjuudest, et **kõikide õpilaste koos õppimist kodulähedases koolis peetakse tavapäraseks**. Olulisena toodi esile õpilase jaoks kooli sobivust.

Uuringus osalenute hulgas oli õpilasi, kes omasõnaliselt selgitasid kaasava hariduse olemust, mõistes selle all iga lapse jaoks nii kodulähedases koolis ja tavaklassis õppimise võimalust, aga ka seda, et igal õppijal on võimalus õppida sobivas keskkonnas, mis sobiks tema võimetega. Samas oli ka neid (sh hariduslike erivajadustega laste koolis õppijate hulgas), kes endi sõnul kuulsid sõnapaarist “kaasav haridus” esimest korda.

Igale õpilasele proovitakse võimaldada sobiv õpikeskkond, mis sobiks tema võimetega. (Õpilane Lili)

Ei tea, võib-olla esimest korda kuulen seda. (Õpilane Andreas)

Arutledes intervjuus selle üle, miks õpilased just oma praeguses koolis käivad, toodi välja **kooli läheduse olulisus õpilase kodule**.

Et mulle meeldib see, et kool ei ole noh kaugel. Et kui ma tulen bussiga linna bussijaama, siis ma saan sealt nagu kümme minutit jalutada ja siis ma olen juba koolis. Et see, et kool ei ole nagu teise linna otsas, see on nagu lihtne. (...) mida lähedamal kool kodule on, seda nagu parem see on minu arvates (...) No ma arvan, et see oleks nagu küll sihukene hea ja kindel variant, et see ei ole nagu mingisugusele väiksemale lapsele nagu suur nagu elu ja surmavaheline nagu adventšer, et sa pead koolist nagu koju minema, nagu noh mul oli, ma pidin minema nagu teisele poole linna, nagu hästi vara üles ärkama ja bussiga sõitma, bussi peal magama jääda, noh, see oli asi, mida

ma kartsin sel ajal ja siis ma ärkan üles nagu mingis võõras kohas, mis ükskord juhtus, kui ma koolist nagu koju läksin. (Õpilane Andreas)

Mulle meeldib selle kooli asukoht, sest see on mulle kodule lähedal, ei pea mind autoga igale poole sõidutama. (Õpilane Meelis)

Intervjuus arutati ka klassi ja kooli suuruse üle, sh seostatuna tuge vajavate õpilaste jaoks sobivuse vaatenurgast. Uuringus osalenud õpilased leidsid, et kõige olulisem on, olenemata sellest, kes õpilane on või missugust tuge vajab, **et õpetaja tunneks iga õpilast ja jõuaks tunnis iga õpilaseni**. Lisaks leiti, et klassi (ja kooli) suuruse kõrval on oluline **klassis valitsev (füüsiline ja ka emotsionaalne) õhkkond** – et lärm klassis ei oleks õppijale liigset väsimust jms tekitav, et iga õppija julgeks küsida, kui vajab tuge. Samas tõdeti, et klassi suurust mõjutavad enamasti raha ja inimressursiga seotud tegurid, seega õppimist suurtes klassides ja koolides tajuti pigem paratamatusena.

Et, et seda minu arust seda vahet on väga-väga tunda, kas sul on kakskümmend õpilast või kolmkümmend kolm, et õpetaja jõuab personaalselt sinu juurde tulla ka, et see on minu arust üks nagu selline asi, mida võiks nagu veidi vaadata, aga ma tean, et see ei, vist ei ole nagu väga võimalik, et koolid läheks muidu niukseks või noh, ma ei teagi. Ilmselt on lihtsalt liiga palju õpetajaid ja asju vaja ja õpetajate puudus on niigi, et lihtsam on vist suurt massi korruga õpetada. (...) Koolis võiks olla niisugune nagu kodune keskkond, aga seda ei ole võimalik tekitada kui sul käib tuhat inimest koolis, on mul niisugune tunne. Et nagu ilmselt see mängib ka kuidagi rolli, aga jah, seal nagu suurtes koolides seda ei ole võimalik minuarust tekitada. (Õpilane Ivo)

Et kui on nagu suur hulk õpilasi mu ümber, siis mul on nagu ilmselt raskem natukene keskenduda. Ja, ja nagu ma pean rohkem mõtlema oma küsimuste peale enne kui ma küsin õpetajalt midagi. (Õpilane Andreas)

Kui oleks mingi 20 õpilast, siis pooled ei saa õppida, sest sa pead nendele teistele kogu aeg kiiresti järgi jõudma. Mul hakkab pea valutama, kui Mart suuremalt räägib. Suures klassis valutaks pea rohkem. (Õpilane Ivo)

Õnneks ma sattusin nagu see aasta sihukese rahuliku klassi otsa, et ei ole sihukest mingit lärmamist, karjumist ja riidlemist seal kogu aeg, et niisugune noh, paljud on omaette. (Õpilane Andreas)

Intervjuul osalenud õpilaste jaoks oli läbivaks koolieluga rahulolu teema ja kooliga seotud heaolu teemaks suhetega seonduv – **kaasõppijatega suhtluse ja ka sõprussuhete teema**. Kõik intervjuudel osalenud õpilased nimetasid sõprussuhteid koolis vajalikeks (kõige olulisemaks üldse) ja koolis käimise motivatsiooniks toetavaks. Sõpru nähti nii emotsionaalse toena kui ka abina õppimises edasijõudmiseks. Toodi esile kuuluvuse vajadus – nii klassi õpilaste hulka kuulumine kui ka koolis laiemalt hästi tundmine – et oleks inimesi, kellega ise suhelda ja/või kes õpilasega soovivad suhelda.

Kui sa enam kedagi ei tunne, siis sa pigem istudki üksinda maha ja abi ka ei ole. Sihuke üksildane tunne jääb. (Õpilane Sille)

Minu endises koolis oli väga tore klassijuhataja, kes ütles, et ma aitan sul ära parandada hinded ja kõik, aga ma olin juba üpris kindel, et ma ei ole võimeline edaspidi ikkagi niimoodi õppima. Ja siis ma ütlesin, et mul on inimesi ka vaja ümber, mitte ainult õpetajat. (Õpilane Meelis)

Hariduslike erivajadustega õpilaste koolis või n-ö tavakooli väikeklassis õppivad õpilased tõid välja, et nad **tunnevad koolis puudust sõprussuhetest** – vajavad koolis sõpra ja/või kedagi,

kes nendega suhtleb, aga sõprade leidmine on keeruline ja seetõttu tuntaksegi ennast sageli üksinda.

Oma klassist nagu sõber, see oleks nagu suurepärane. See oleks väga äge. Siis oleks nagu rõõmu tulla kooli, et saab jälle sõpra näha, aga noh, praegu praegu ei ole. (Õpilane Andreas)

Tunnen end koolis normaaalselt, aga samas ka üksikuna, sest sõpru pole eriti. Hinded on head, suhted kaaslastega halvad. (...) Me ei suhtle väga, pigem hoitakse minust eemale mu erivajaduse tõttu. Minu ainuke sõber koolis on minu tugiisik, ta on väga tore. (...) Kaasõpilased võiksid minuga rohkem suhelda. See oleks tore. (Õpilane Triin)

Toodi näiteid, kuidas tavakooli tavaklassis teistest erineva õppija käitumine on tekitanud klassis üksteisele **halvastiütlemist, tõrjumist ja ka koolikiusu**. Samas oli intervjuueeritavate hulgas ka neid, kes **empaatiliselt** hoiavad endi sõnul just seepärast tuge vajava õppija poole ja püüavad teda/neid toetada nii suhtluses kui ka õppetööga seonduvas.

Maril [tuge vajav õpilane] on ühe klassiõega, Mariaga, sõnakaklus, sest Mari teeb kõvemalt häält klassis ja siis Maria ütleb, et ära karju jne. Tüdrukud valivad siis Maria poole, mina olen erapooletu. (Õpilane Kreete)

1.–9. klassini ütleksin, et mõnel poisil oli kriitiline suhtumine õpilastesse, kes käisid eraldi tundides, kuid see toimus peamiselt 4.–6. klassis. Nad olid eemaletõukavad ja halvustavad. (Õpilane Lili)

Mul on see teine sõber peamiselt sellepärast, et see klass ei taha temaga suhelda ja siis ma suhtlen temaga, sest ta on üksinda. (Õpilane Jaan)

Mina üritan klassis väga vaiksete õpilastega, kes on peaaegu kogu aeg üksi, suhelda. Küsida erinevaid küsimusi ja teen nendega tihti hea meelega grupitöid. (Õpilane Lili)

Toodi välja, et õppijana peetakse mõistlikuks, et tuge vajav õppija saab vajadusel käia õppimas väikeklassiga või ka üks-ühele õppes, aga seejuures rõhutati, et **vajalik on siiski eraldi tegelemine nende õpilaste ja kogu ülejäänud klassi sotsiaalsete suhete loomise ja hoidmisega**. Uuritavate hulgas oli neid, kes tõid välja murekohana ja ka ootusena selle, et õpetajad võiksid eraldi tegeleda klassikaaslastega tuttavaks saamise ja ka sõprussuhete loomise ning toetamise teemaga (ja seda mitte ainult väikeklassis või üks-ühele õppe puhul, vaid ka üldiselt, kõikidele õpilastele ja koolielu üldisele korraldusele mõeldes).

Ma ei tea, nagu kool selle sõbrapoolse nagu asjaga ei tegele, et on nii, et sa otsid ise omale sõbravärki (...) see on tähtis, et sa saad nagu rohkem õppida tundma ka oma klassi, sest kui sa oled lihtsalt seal klassis, siis kõik lihtsalt vaatavad sinu poole, no mis ma teen, panen kapuutsi pähe ja proovin edasi väriseva käega kirjutada, on ju. See ei ole ka parem. Et noh, õppida oma klassi tundma, saada nagu, võib-olla saadigi terve klassiga sõbraks, see oleks nagu ilgelt äge. (Õpilane Andreas)

Nad [väikeklassis õppivad õpilased] olid ülejäänud klassiga koos ainult kehalise kasvatus ja klassijuhatajatunni ajal. Nad olid justkui eraldi klass ja kahe klassi vahel ei toimunud väga palju suhtlust. Kui me 9nda lõpetasime ei olnudki keegi ühest klassist teistega väga suhelnud ja ühtegi sõprussidet ei olnud loodud. (Õpilane Lili)

Õpilased, kes ise olid õpiabi tunnis või üks-ühele õppimise kogemusega tõid välja, et n-ö eraõpetajaga õppides saab **teemasid kiiremini omandada** ja jõuda ülejäänud klassile ka kiiremini järele, aga **sõprussuhted ja kuuluvustunne jäävad selle kaudu nõrgemaks**.

Alati üksinda õpetajaga olla ja õppetööd teha on nagu kõige mugavam. (...) No me saime kindlasti rohkem teemasid kiiremini läbi, et tasa teha seda, et ma olin nagu maha

jäänud teemades. Ja üldiselt sain nagu rohkem personaalsemat abi. (...) Paremaks läks kindlasti võrreldes sellega, kui ma lihtsalt olin tavalises tunnis. (Õpilane Martin)

Üks abiõpetaja tundide ajal suurest klassist eemal õppivatest õpilastest nimetas ka, et eelistab siiski suure klassiga koos õppimist, põhjendades seda sellega, et seal kasutatakse **rohkem tehnoloogiat ja interaktiivseid lahendusi**, mis õppija jaoks ei seostu otseselt õppimisega.

Vahepeal ma käin abiõpetaja juures, aga vahepeal olen klassis. Klassis ma ei pea nii palju õppima, sest me saame kogu aeg nagu monitori vaadata, tead küll seda, mis on tahvil suur üleval, see mis paneb tahvlile pildi peale. Seda saame kogu aeg seal vaadata. Videosi. Abiõpetaja klassis me peame kohe hakkama õppima. (Õpilane Andres)

Intervjueeritavate hulgas oli ka õpilane, kes leidis, et õpetajad peaksid õppetöös esile tulevates probleemides aitama vaid neid õpilasi, kes käituvad sobivalt/korralikult ja **kes ootuspäraselt ei käitu**, ei vääri õpilase sõnul tuge ei õpetajalt ega ka mitte kaasõppijatelt. Ühe intervjueeritava hinnangul on **õpilase erivajadus/toevajadus jääv** (muutumatu) ja sellega kaasneva suhtumise ja hoiakutega tuleb lihtsalt õppida toime tulema.

Marti [teistest eristuva käitumisega õpilane] ei aidatudki, sest ta oli meie klassist kõige halvem laps. Ta näitas keskmist sõrme ja ropendas. Halbasid lapsi ei peagi koolis aitama (...) Sellepärast, et kui ta ei pööra õpetajale tähelepanu, siis ei ole mõtet teda aidata ka. Kui ta küsib midagi, et õpetaja millest te räägite, siis õpetaja ei pane talle tähelepanu. Klassikaaslased ka ei aita. Ei aita keegi. (Õpilane Andres)

Sa olid väiksena loll ja sa jääd sinna kohta elus, elu lõpuni. (Õpilane Jaan)

Intervjuudest selgus, et põhjustest, miks mingites ainetes ollakse abiõpetaja juures ja mõnedes tundides väikeklassist eraldi suures klassis, oli intervjueeritud **õpilaste teadlikkus erinev**. Toodi välja nii mahajäämust õppetöös (teemade selgeks saamises), võimaluses aeglasemas tempos õppida, aga ka väiksemas rühmas õppimisvõimaluse paremat sobivust. Intervjuudes selgus, et õpilased liiguvad õpiabirühma ja suure klassi vahel **ilma eraldi selgitusteta ülejäänud klassile**. Ühel juhul nimetas õpilane õpiabirühma suunamisel ka koostööd/läbi rääkimist lapsevanemaga ja üks uuritavatest tõi välja teema privaatsust, mille tõttu seda kuidagi eraldi ei arutata.

Aeg-ajalt ma olen nagu koduklassis [suur klass], mõned tunnid on mul väikese klassiga, mõned tunnid ma olen üksinda siis õpetajaga kuskil. Et praktiliselt see kool annab mulle ka eraõpetajaid. Umbes siis niimoodi. [Aga millest see sõltub, kas sa oled koduklassis või oled väikese klassiga?] Ei teagi nüüd, ma ei tea, kas ma sellele oskan vastata nüüd. (...) No ma arvan, et nad, noh, see on see, et see koduklass juba, klassikaaslased juba teavad seda teemat, et ma olen natukene nagu selle teemaga taga, siis näiteks matemaatika, see eesti keel, kirjandus, keemia ja selline värk, et seda nagu antakse eraldi. (Õpilane Andreas)

Et nad [õpiabirühmas käivad õpilased] äkki ei ole nii kiired kuidagi, et ei saa tempoga järgi, et on juba järgmine teema, aga seda eelmist teemat ei olnud omastanud ära ja jäävad nagu maha. Või kui ei pane näiteks tunnis juba ka tähele, siis õpetaja näeb, et äkki talle sobib pigem väheste inimestega rohkem õppimine, et alati suure klassiga ei julge öelda midagi, on nagu arglik. (...) Meie koolis peavad õpetajad vanematega ka nõu ja siis vanemad kirjutavad õpetajatele, kas nende lapsel on vaja [õpiabis osaleda]. (Õpilane Meelis)

Aga seda, et kes nagu õppimisega abi vajab, seda meil ei ole nagu üldse väljastpoolt näha, kuna meil hoitakse väga privaatsusele selliseid asju. (Õpilane Kreete)

Rääkides õpetajatest ja tugispetsialistidest ning tugiisikutest õpilaste toetajana toodi õpilaste intervjuudes esile soov **õpetajate/tugispetsialistide/tugiisikute inimlikkuse, sooja suhtluse ja abivalmiduse järelle**. Intervjueeritud õpilased väärtustasid seda, kui tuntakse huvi nende kui inimese vastu ja ollakse valmis toetama. Samas toodi näiteid ka olukordadest, kus koolis töötavate täiskasvanute suhtumine on pigem vastupidine.

Et paljud õpetajad on niisugused hästi-hästi sõbralikud ja rahulikud ja kui küsid küsimusi, siis kohe aitavad. (Õpilane Andreas)

Mõnikord õpetaja küsib õpilastelt möödamminnes, kuidas läheb. See on nii tore, et õpetajat nagu päriselt ka huvitab, mis õpilase elus toimub. (Õpilane Triin)

Sul õpetajad on reaalselt nagu sõbrad, et no muidugi seal on see respekt õpetaja suhtes ja kõik see onju, aga sa saad minna õpetaja juurde ja lihtsalt nagu rääkida temaga nagu südamest südamesse. (...) et sa saad nagu õpetajaga täiesti südamest rääkida, et ükskõik, mis probleem sul on, et sa saad minna ja öelda, et kas midagi ei sobi või noh, ühesõnaga saate nagu arutada koos. Et see on kindlasti hästi-hästi suur toetus, et me julgeme minna õpetajate juurde. Mitte kõikide juurde muidugi, kõikidelt ma tean, et ma ei saa seda toetust. (Õpilane Kreete)

Ei noh, ma võin omast kogemusest öelda, et kindlasti loeb kui on toetav klassijuhataja. Ja mul ka sotsiaalpedagoog oli selline inimene, kellega ma nagu, või noh siamaani saan nagu rääkida asjadest, kui mul on mingi probleem või mure või rõõm või mis iganes, ma saan temaga ilusti rääkida. (Õpilane Martin)

Klassijuhataja mulle eriti ei meeldi. Ta on nii kuri – räägib kurja häälega. (Õpilane Kadri)

Noorima intervjuul osalenu – esimeses klassis õppiva õpilase, kelle 15-õpilasega klassis on lisaks õpetajale igapäevaselt ka kaks tugiisikut, intervjuust selgus, et õpilase jaoks on **loomulik, et tuge vajavad õpilased õpivad nendega samas klassis**. Õpilane kirjeldas, et klassis olevad tugiisikud on seal just õpetajale toeks, võimaldamaks õpetajal paremini kõiki õpilasi toetada. Samas tõi intervjueeritav välja ka selle, et kui mõned õpilased klassis on ise juba teema teistest kiiremini omandanud, siis saavad nad ise kaasõpilasi, sh tuge vajavaid õpilasi, aidata “väikeste tugiisikutena”.

Sellepärast, et vaata, kui sina oleksid olnud meie õpetaja, kas sina oleksid jõudnud kõik asjad üksinda teha, kui meid on klassis 15? Vaata, kui kellelgi läks üks asi valesti, siis õpetaja pidi teise lapse juures olema, siis kas ta oleks üksi saanud kõikide juures olla? Tugiisikud on siis õpetajal abilised (...) Mart ja Mari [õpilased, kellel on klassis tugiisikud] peaks olema meie klassis. Nad peaks käima meiega samas koolis, no kui meie peame olema koolis, siis miks nemad ei tohi olla? (...) Kui me saame midagi selgeks ja oskame, siis me oskame aidata teisi ja siis me oleme klassis ise väikesed tugiisikud. (Õpilane Carolin)

Kõikide õpilaste õppimist toetavana kirjeldasid intervjuudes osalenud õpilased ka **vaheldusrikkust õppetööst** – huvitavaid ja õppijaid kaasavaid tunde. Väärtustati seda, kui tajutakse õpetaja poolset panust tunni ettevalmistusse ja **õpetaja enda motiveeritust tundi läbi viies**. Samuti väärtustati **sõbralikus toonis suhtlust/dialogi õpilaste ja õpetaja vahel** ja õpetaja poolt **valikute andmist õppijale**.

No mulle meeldib, kui õpetaja on tunniga vaeva näinud ja tund ei ole lihtsalt kirjalik töö ja selline, et kui on niisugune mitmekesine tund, et saab erinevaid asju teha, näiteks lugeda ja arutleda ja võib-olla mingit esitlust teha paaristööna või midagi sellist. Et siis on nagu huvitav. (Õpilane Martin)

Et meie koolis on nagu sutsu majanduslikult raske ja siis valitakse suhteliselt suvalisi õpetajaid ja võib-olla selliseid, kes ei nõua niipalju palka või ma ei tea (...) aga ühesõnaga, et mul on tunne, et õpetajad ei ole ka enam nii motiveeritud ja siis nad ei anna nagu täit panust, et seda tundi ka nagu toredasti edasi viia. Et tegelikult need õpetajad, kes andsid nagu oma täispanuse, ma nägin, nautisid seda tunni andmist, nendes tundides oli minul ka väga hea olla. (Õpilane Kreete)

Me ei saa valida. Õpetaja ütleb ja meie teeme. Eelmine aasta oli vaba teema, kui ma sain ise valida. See oli tore. (Õpilane Kadri)

See õpetaja, kellega ma läbi ei saanud, tuli siia nagu ta oleks kuninganna ja me peame tegema nii nagu tema tahab. Praegune ei käsi pähe tuupida, küsib ja me räägime. Oleme aktiivsed ja siis on lihtsam õppida. (...) Kui õpetaja oskab tunnis õigesti läheneda õpilasele õppimise osas, siis õpilane võib hakata õppima. Kui see teha tema jaoks huvitavaks. (Õpilane Jaan)

Intervjuust selgus, et on neid õpetajaid, kes on **üldiselt oma abi pakkuvad** ja ka **kohandavad tuge vajava õppija jaoks õpikeskkonda**. Toodi välja, et õpetajad püüavad õppijaid toetada nii jooksvalt tunnis (nt andes võimaluse küsida ja ka ise küsivad just neid, kes tavaliselt tuge vajavad), kui ka väljaspool tundi vahetunnis või konsultatsioonitunnis õpetades.

Õpetajad üritavad alati aidata mind mu muredega ning mulle meeldib, et tunde korraldades ja läbi viies mõtlevad õpetajad alati, kuidas kõik saaksid kaasa teha. Kedagi ei jäeta kunagi välja õpetajate poolt, mis on tore. (Õpilane Triin)

Õpetajad arvestavad nendega [tuge vajavate õpilastega] ja teevad järeleaitamistunde kui vaja. Küsivad tihti, kuidas neil läheb jne (...) Minu hinnangul suhtuvad õpetajad erivajadustega või siis no tuge vajavatesse õpilastesse nagu igasse teise õpilasse. Nad on abivalmid ja heatahtlikud. Kui õpilane ei saa teemast aru, tehakse peale tunde või vahetundide ajal järeleaitamistunde. (Õpilane Lili)

Et näiteks matemaatikas õpetaja aitab hoolikalt kaasa, nad isegi toovad pakkumisi välja, et ma võin aidata sind. Pigem noh eelmises koolis oli, et pane aeg kirja, tule vastama, tee seda, et ise pidid rohkem iseseisvam olema. Aga, ma ise ei ole ma võimeline nii iseseisev olema, et nii väga ei ole nii iseseisev väga. Et võib-olla õpetajate toetuse pärast ma saan võib-olla paremini hakkama. (Õpilane Sille)

Nad aitavad [tuge vajavaid õpilasi] üpris hästi. Nad kuulavad, mida tal öelda on. Matemaatikas ta ei pea tahvli juurde minema – saab öelda oma mõtted ja õpetaja kirjutab tahvlile. (Õpilane Ivo)

Mulle on lugemine keeruline. Mõned õpetajad saavad sellest aru ja muudavad seda, mida ma pean tegema. Näiteks kirjanduses ei pea ma läbi lugema 500 lehekülge. Ma loen vähem, aga ma püüan vastata nii detailselt, nagu ma aru saan. (Õpilane Jaan)

Samas toodi õpilastega läbi viidud intervjuudes välja ka seda, et mitte kõikides koolides ja kõikide õpetajate poolt **ei ole paindlikkus ja õppijaga arvestamine** tavapärane. Näiteks selgitati, et pikemate koolist puudumiste tõttu pakuti õpilasele vaid järelevastamisaega ja seda lisaks selliselt, et õppijal tulnuks järele vastata ühel nädalapäeval kõik puudunud teemad/tööd. Samuti toodi näiteid, kus õpilase lugemisraskusega arvestab vaid eesti keele ja kirjanduse õpetaja. Teiste ainete õpetamisel lugemisraskusest tuleva kohandusvajadusega ei arvestata ja õpilase sõnul ei ole ta saanud koolist ka nt toetavate abivahendite kasutamise soovitusi.

Et kui ma olin ära võistlustel, siis mul oli nii palju parandada, et ma ei olnud võimeline parandama. Seal koolis oli ainult üks päev vastamispäevaks nädalas. Kogu su hunnik läks nagu sellesse kohta. Ühte päeva. (Õpilane Sille)

Kuna ma loen nii kaua, siis ma jõuangi õhtu jooksul põhimõtteliselt ainult ühe korra läbi lugeda selle peatüki. (...) Muid võimalusi ei olegi. Sa pead... Kui õpikus on ainult tekst, siis kuidas sa peaksid seda nagu siis tegema? (Õpilane Jaan)

Matemaatikaõpetaja lihtsalt õpetab matemaatikat. Eesti keele õpetaja õpetab sama moodi eesti keelt. Nad ei ole õpetanud seda, kuidas ma paremini õppida saaks. (Õpilane Kadri)

Füüsilise õpikeskkonna juures pidasid õpilased lisaks väiksemale õpilaste arvule (käsitletud eespool) oluliseks ka seda, et oleks **võimalik leida ruumi üksi olemiseks/eraldumiseks**, kui tervisest tulenevalt selleks vajadus ilmneb. Samas tõdeti, et on võimalik, et koolis on sellised võimalused olemas, aga õppijana ei olda sellest lihtsalt teadlikud. Toodi välja ka **vajalike abivahendite olemasolu** vajadusel enda füüsiliseks väljaelamiseks.

Kui on lärm, siis hakkab pea valutama. Siis otsin üksiolemise koha. Aga rüselus, nagu võitluskunstides, aitab mind ka – kui saan rohkem liigutada. Olen direktorile rääkinud poksikotist, aga ta polnud nõus sellega. (Õpilane Ivo)

Mul lihtsalt nagu poole päeva pealt läheb keerulisemaks, kuna siis ma väsin ära ja mõnikord, kui mul migreen tuleb koolis, siis mul läheb nagu silmanägemine pooleldi ära. (...) kui migreen tuleb, siis nagu mingisugused pimekohad tulevad ja siis ma ei saa lugeda, lugeda ja kirjutada hästi, et ma pean vaatama nagu vihiku nurka, et saada nagu vihiku keskele kirjutada, sest nagu otse vaadates kuhugi, siis ma ei näe seda, kuhu ma vaatan. Et kui ma vaatan näiteks läpaka nurka, siis ma ei näe nurka, vaid ma näen läpaka ekraani ja kui ma vaatan ekraani, siis ma ei näe nagu ekraani. Umbes niisugune niisugune asi on selle migreeniga. Aga ma olen tunnis edasi. Mul olid vahepeal need ravimid, mingisugused peavalu tabletid kaasas, et jah. (...) No ma olen seal suht uus seal koolis, et ma nagu ei teagi, et siukene puhkeruum nagu oleks kuskil. (Õpilane Andreas)

Kokkuvõtvalt saab öelda, et uuringus osalenud õpilased peavad kõikide õpilaste koos õppimist pigem tavapäraseks. Samas toodi intervjuudes välja, et **olulisim on õppijate tundmaõppimine ja individuaalselt nende vajadustest tulenevalt toe pakkumine/toe võimaldamine, sh õppetöö kohandamine** ja ka vajalike õpistrateegiate/oskuste õpetamine (aine õpetamisega koos). Kaasamist toetava näitena toodi nii tugiisiku kaasamist, tugiõpetajaid kui ka erineval viisil õppija individuaalset toetamist õpetaja ja kaasõppijate poolt. Samas toodi esile teiste õpilastega koos tegutsemise olulisus ja tuge vajavate õpilaste teadlik kaasamine (kui nt õpitakse üks-ühele õppes või väikeklassis), **et üksi õpilane ei jääks üksinda ja saaks osa ka suuremasse kollektiivi kuulumisest**. Sooviti, et koolides **pöörataks rohkem tähelepanu suhetele ja kuuluvustunde toetamisele** – toetataks heade ja üksteist toetavate suhete loomist ja hoidmist ning klassi ja kooli kuuluvuse tunde tekkimist (õpetajate poolse initsiatiiviga). Õpetajatelt ja tugispetsialistidelt oodatakse **inimlikku hoolivust, õppetöös vaheldusrikkust, valikute andmist õppijale ja õpetaja enda motiveeritust**. Seda kõike olenemata sellest, mis tuge või mis hetkel õpilane vajab või kellega ja millal koos õpib.

Individuaalselt peab vaatama, kas parem oleks tugiõpetajaga õppimine või suures klassikollektiivis. Neid [tuge vajavaid õpilasi] peaks aga minu arust kaasama klassi tegevustesse, muidu jäävad nad lihtsalt välja. (Õpilane Lili)

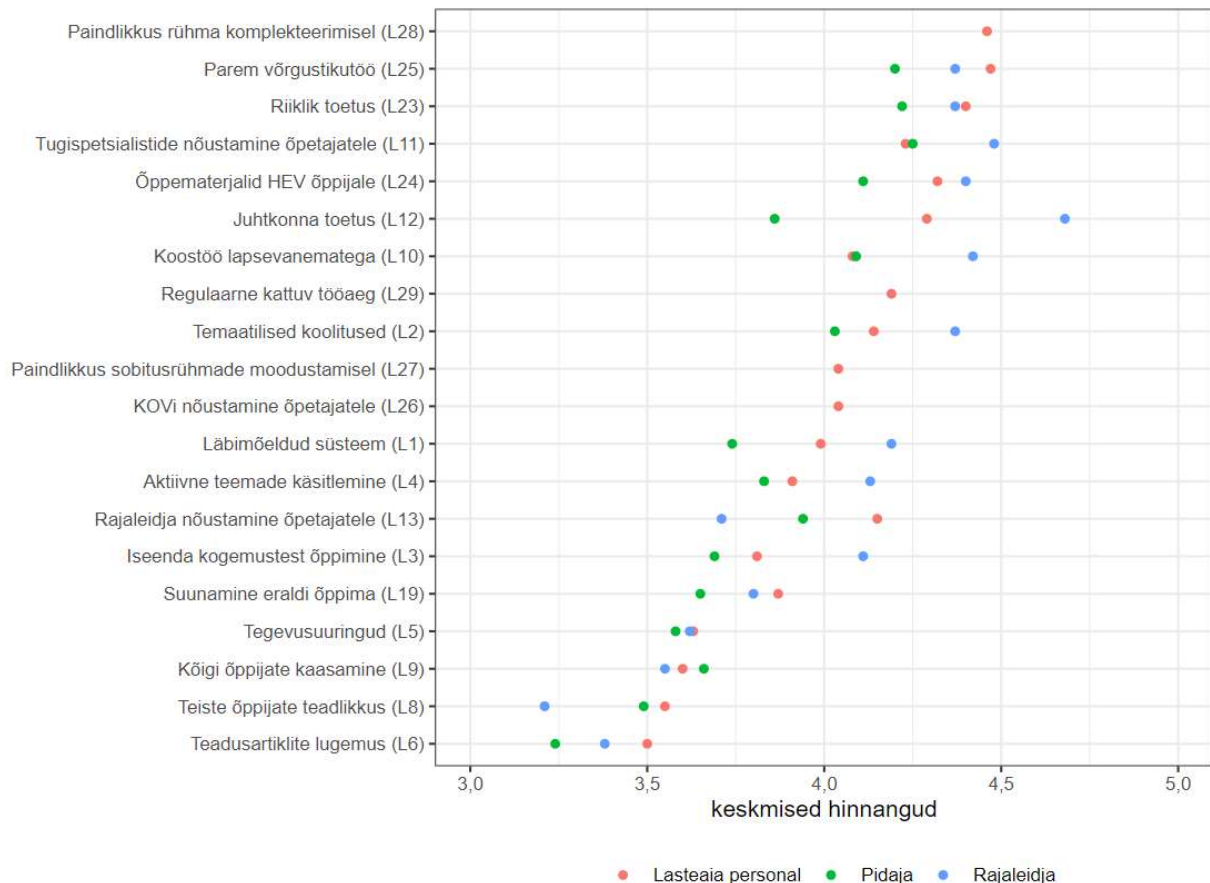
Enamjaolt on kaasamisega hästi. Õpetaja tõesti üritab igat õpilast individuaalselt aidata, nii palju kui saab, vähemalt meie klassis. Samas saan ka aru, et õpetaja on vaid inimene ning mõndadel juhtudel kui klassis on 11 õpilase asemel 24 õpilast, siis see lihtsalt pole väga võimalik. Võib-olla klassides, kus on rohkem õpilasi, olekski lahendus see, et klassis on näiteks abiõpetaja, kes saab aidata õpilasi kui on vaja? Või siis need

õpilased, kes oletame said oma mingi töö kiiremini valmis ja kes oskavad seda teemat nagu täielikult, et nemad siis saaksid õpetajale n-ö abiks olla ja aidata kaasõpilasi nende ülesannetega, et õpetajal jääks aega tunniga edasi minna vms? Meie klassis on mõnikord seda teist lahendust kasutatud ja vähemalt praegu tundub, et see töötab, nii õpilaste kui ka õpetaja jaoks. (Õpilane Triin)

6.3.2.6. Ettepanekud ja võimalikud lahendused kaasava hariduse paremaks rakendamiseks

Kõikidelt sihtrühmadelt, kes vastasid küsimustikule, paluti hinnanguid erinevatele võimalikele lahendustele kaasava hariduse paremaks rakendamiseks (vt joonis 82). Kooli kontekstis paluti eraldi hinnangut sellele, kuivõrd aitaksid lahendused kaasa vastavalt tõhustatud toe või eritoe õpilaste kaasamise puhul, välja arvatud lapsevanemate puhul, kellelt küsiti samade lahenduste kohta üldisel tasandil. Ka lasteaia kontekstis küsiti võimalike lahenduste kohta üldisel tasandil, eristamata tõhustatud ja erituge. Haridusasutuse pidajatelt küsiti võimalike lahenduste kohta erinevates kontekstides vastavalt sellele, milliseid haridusasutusi nad pidasid. Samuti toodi erinevates intervjuudes välja ettepanekuid kaasava hariduse paremaks rakendamiseks.

Joonis 82. Hinnangud võimalikele lahendustele kaasava hariduse paremaks rakendamiseks lasteaedades 5-pallisel skaalal (1-üldse mitte, 5-väga suurel määral)



Märkused: Hinnatavad lahendused väljakirjutatuna:

L1 = Selgem läbimõeldud süsteem lasteasutuses kaasava hariduse rakendamiseks;

L2 = Temaatilised koolitused õpetajatele lisatuge vajavate laste toetamiseks;

L3 = Süsteemsem iseenda kogemusest õppimine (refleksioon);

L4 = Aktiivne teemade käsitlemine ja kogemusvahetus lasteasutuse õpetajate seas (õpiringide töö);

L5 = Rühmas tegevusuuringute läbiviimine, et sellest õppida erinevate lahenduste kohta;

L6 = Suurem temaatiliste teadusartiklite, kogemuslugude jms lugemus;

L8 = Teiste laste parem teadlikkus lisatuge vajavate laste eripäradest;

- L9 = Teiste laste aktiivne tegutsemine kõigi laste, sh lisatuge vajavate laste kaasamiseks;
L10 = Tihedam koostöö lapsevanematega;
L11 = Lasteasutuse tugispetsialistide aktiivsem õpetajate nõustamine;
L12 = Lasteasutuse juhtkonna toetus õpetajatele lisatuge vajavate laste kaasamiseks vajalike kompetentside omandamiseks;
L13 = Rajaleidja keskuste aktiivsem õpetajate nõustamine;
L19 = Lisatuge vajavate laste sagedasem suunamine teistest lastest eraldi õppima (nt tugispetsialistiga);
L23 = Riiklik toetus füüsilise keskkonna kujundamiseks vastavalt lapse lisatoe vajadusele;
L24 = Õppematerjalid lisatuge vajavatele lastele koos õpetaja metoodiliste materjalidega;
L25 = Parem võrgustikutöö, sh info liikumine sotsiaal-, meditsiini- ja haridussüsteemide vahel, mis võimaldaks lasteasutusel arvestada lapse vajadustega toe pakkumisel;
L26 = Kohalike omavalitsuste ekspertide poolt aktiivsem õpetajate nõustamine;
L27 = Lasteasutuste suurem paindlikkus sobitusrühma moodustamiseks;
L28 = Suurem paindlikkus rühma komplekteerimisel (laste arv rühmas) sõltuvalt laste toe vajadusest rühmas;
L29 = Lasteaiaõpetajate regulaarne kattuv tööaeg (rohkem täiskasvanuid korraga rühmas).

Lasteaia kontekstis nähakse lasteaiapersonali poolt suurimat võimalikku kasu paindlikkusest rühmade komplekteerimisel. Samuti paremast võrgustikutööst, riiklikust toetusest füüsilise keskkonna paremaks kujundamiseks, tugispetsialistide toetusest õpetajatele. Sihtgruppidel on erinevad nägemused juhtkonna toetuse olulisusest – kõige kõrgemalt hindavad seda Rajaleidja spetsialistid ja madalaimalt haridusasutuste pidajad.

Lasteaia lapsevanemate käest küsiti samuti hinnangut erinevatele võimalikele lahendustele. Enamasti arvati, et etteantud võimalused võiksid pigem toetada kaasava hariduse rakendamist (keskmised hinnangud vahemikus 3,8–4,5 viiepalliskaalal). Kõige paremateks võimalikeks lahendusteks lapsevanemate (n = 327 (358)) hinnangul peeti järgmised:

- riiklik toetus füüsilise keskkonna kujundamiseks vastavalt erivajadusega laste vajadusele (M = 4,5);
- lasteasutuse juhtkonna toetus õpetajatele erivajadusega laste kaasamiseks vajalike kompetentside omandamiseks (M = 4,5);
- lasteaiaõpetajate regulaarne kattuv tööaeg (rohkem täiskasvanuid korraga rühmas) (M = 4,5);
- suurem paindlikkus rühma komplekteerimisel (laste arv rühmas) sõltuvalt laste toe vajadusest rühmas (M = 4,5);
- temaatilised koolitused erivajadusega lapsi õpetavatele õpetajatele (M = 4,5).

Madalaimad hinnangud lapsevanemate seas olid järgmistele väidetele:

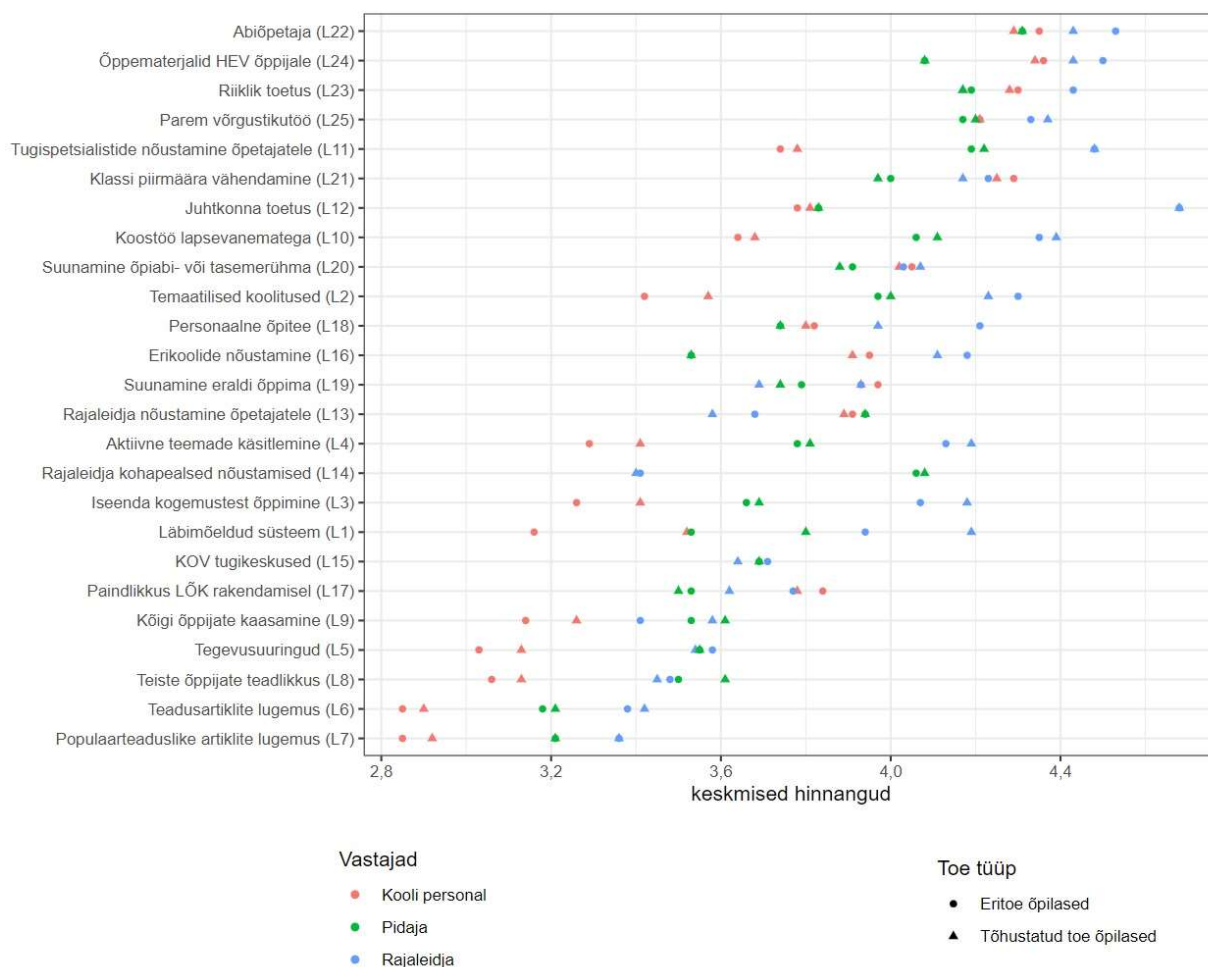
- õpetajate suurem temaatiliste teadusartiklite, kogemuslugude jms lugemus (M = 3,8);
- teiste laste parem teadlikkus erivajadustest (M = 3,9);
- eakohaselt arenenud laste aktiivne tegutsemine kõigi laste, sh erivajadusega laste kaasamiseks (M = 3,9).

Nimetatud võimalikke lahendusi hindasid madalamalt ka eelpool nimetatud sihtrühmad.

Võimalikud lahendused kooli kontekstis

Joonisel 83 on näha, kuidas hindasid erinevad sihtühmad võimalikke lahendusi kaasava hariduse rakendamiseks kooli kontekstis. Vastajatel paluti hinnangut (skaalal 1 – üldse mitte kuni 5 – väga suurel määral), mil määral aitaksid erinevad võimalikud lahendused kaasata erineva toe vajadusega õpilast tavakooli tavaklassi, vastavalt eritoe ja tõhustatud toe õpilaste puhul.

Joonis 83. Hinnangud võimalikele lahendustele kaasava hariduse paremaks rakendamiseks koolides



Märkused: Lahendused väljakirjutatuna:

L1 = selgem läbimõeldud süsteem haridusasutuses kaasava hariduse rakendamiseks;

L2 = temaatilised koolitused toe vajadusega õppijaid õpetavatele õpetajatele;

L3 = õpetajate süsteemsem iseenda kogemusest õppimine (refleksioon);

L4 = aktiivne teemade käsitlemine ja kogemusvahetus kooli õpetajate seas (õpiringide töö);

L5 = klassis/rühmas tegevusuuringute läbiviimine, et nendest õppida erinevate lahenduste kohta;

L6 = õpetajate suurem temaatiliste teadusartiklite lugemus;

L7 = õpetajate suurem temaatiliste populaarteaduslike artiklite, kogemuslugude jms lugemus;

L8 = tavaklassi/rühma teiste õppijate parem teadlikkus hariduslikest erivajadustest;

L9 = tavaklassi/rühma teiste õppijate aktiivne tegutsemine kõigi õppijate, sh toe vajadusega õppijate kaasamiseks;

L10 = haridusasutuse tihedam koostöö lapsevanematega;

L11 = kooli/lasteasutuse tugispetsialistide suurem roll õpetajate nõustamisel;

L12 = kooli/lasteasutuse juhtkonna toetus õpetajatele toe vajadusega õppijate kaasamiseks vajalike kompetentside omandamiseks;

L13 = Rajaleidja keskused peaksid võtma tänasest suurema rolli koolide/lasteasutuste ja õpetajate nõustamisel;

L14 = Rajaleidja spetsialistide suurem roll koolides ja lasteasutustes kohapeal nõustamisel;

L15 = kohaliku omavalitsuse tasandil peaksid olema tugikeskused, kes nõustavad koole ja lasteasutusi;

L16 = erikoolidel ja -lasteasutustel peaks olema tänasest suurem roll enda pädevusse kuuluvate hariduslike erivajaduste osas teiste koolide ja õpetajate nõustamises;

L17 = suurem paindlikkus lihtsustatud õppekava rakendamisel;

L18 = personaalse õpitee kujundamine (sh suurem paindlikkus individuaalse õppekava (IÕK) koostamisel);

L19 = erineva toevajadusega õppijate sagedasem suunamine tavaklassist/rühmast eraldi õppima (nt eripedagoogiga);

L20 = toe vajadusega õpilaste suunamine tavaklassist õpiabi- või tasemerühma;

L21 = klassi/rühma õppijate arvu piirmäära vähendamine vastavalt toe vajadusega õppijate arvule;

L22 = abiõpetaja regulaarse kaasamise võimalus;

L23 = riiklik toetus füüsilise keskkonna kujundamiseks vastavalt toe vajadusega õpilaste vajadustele;

L24 = õppematerjalid toe vajadusega õpilastele koos õpetaja metoodiliste materjalidega;

L25 = parem võrgustikutöö, sh info liikumine sotsiaal-, meditsiini- ja haridussüsteemide vahel, mis võimaldaks lasteasutusel arvestada lapse vajadustega toe pakkumisel.

Kooli kontekstis hinnati võimaliku lahendusena enim regulaarset abiõpetaja kasutamise võimalust. Samuti rohkemaid õppematerjale HEV õpilastele ja riiklikku toetust füüsilise keskkonna kujundamiseks vastavalt HEV õpilaste vajadustele. Sarnaselt lasteaia kontekstile hinnati kõrgelt ka tugispetsialistide poolset õpetajate nõustamist ning paremat võrgustikutööd. Kõige madalamalt hinnati võimalike lahendustena õpetajate suuremat (nii teadusartiklite kui ka populaarteaduslike artiklite ja kogemuslugude) lugemust, tegevusuuringute läbiviimist (ehk situatsioonide uurimist lahenduste leidmiseks) ning teiste laste paremat teadlikkust (mis oleks aluseks paremale õppijate vahelisele koostööle, aga samas eeldab taas õpetajapoolset tööd laste arendamiseks). Seega paistab välja trend, et lahendusi ei nähta niivõrd iseendas, vaid enda toetamises teiste poolt ja ressursside juurdeandmises (on see siis üldiselt või spetsiifilisemalt abiõpetajate kaasamiseks või õppematerjalide koostmiseks).

Küsimustiku avatud küsimuste vastustes täpsustati, et kõik küsimustikus loetletud lahendused on vähemal või suuremal määral kaasava hariduse rakendumist toetavad, kuid suuresti on **ressursside puudus** siiski see, mis seab mitmele otstarbekale lahendusele piirangud.

Kõik on toredad ettepanekud, aga kui meil ei jätku inimressurssi ja ka finantse, siis sinna need ettepanekud jäävadki. (Koolijuht)

Nii intervjuudes kui küsimustiku avatud küsimuste vastustes tõid uuringus osalenud siiski välja mitmeid ettepanekuid kaasava hariduse paremaks rakendumiseks. Ettepanekud olid seotud **arusaamade ja hoiakute ühtlustamise** ja **toetavate hoiakute kujundamisega**, toevajadusega lastega seotud **riikliku rahastuse** ja maksmise paindlikkuse suurendamisega, **lisapersonali kaasamise** vajadusega haridusasutustesse ja haridusasutuse välisesse tugisüsteemi, aga ka toevajadusega õppijate rühmades/klassides **laste arvu vähendamise** ja klassi täituvuse piirnõrmi suurendamisvõimaluseta kehtestamisega. Lisaks toodi arenduskohana välja **õpetajate omavahelise koostöö** tõhustamine ja õpetajaid toetavate **tugisüsteemide kättesaadavuse** võimaldamine, **õpetajate esma- ja jätkuõppes** kaasava hariduse valdkonnas koolitamisega seonduv, **koostöö suurendamine erinevate sektorite vahel** ja infosüsteemide ühildamine, **paindlikkuse suurendamine** tuge vajavate laste vajaduspõhise toetamise süsteemis, riiklikes **õppekavades erisuse vähendamine** (ühise õppekava koostamine) ja ka tuge vajavatele õpilastele suunatud kvaliteetse **õppevara kättesaadavaks** tegemine, **riikliku järelevalve suurendamine** Rajaleidja otsuste täitmise osas ning tõendus põhise olulisus kaasavat haridust puudutavates poliitilistes/poliitikakujundaja otsustes.

Kaasavat haridust puudutavate arusaamade ühtlustamise olulisus

Intervjuudes ja küsimustiku avatud küsimuste vastustes toodi erinevate uuringus osalenud sihtrühmade poolt (ülikoolide õppejõud, haridustöötajad, koolipidajad) välja, et kaasava hariduse paremaks rakendamiseks on **esvalt vaja kokku leppida, mida kaasava hariduse all sisuliselt mõistetakse**. Selgitati, et kuniks poliitikakujundajatel ja rakendajatel ning toevajaduse hindajatel ja laste ning lapsevanemate ja õpetajate nõustajatel (nt Rajaleidja), aga ka haridusasutuse pidajatel ja õpetajate ning tugispetsialistide koolitajatel ei ole ühtset arusaama sellest, kas kaasav haridus on vaid kodulähedase kooli tavaklassis koos teistega õppimine ja/või ka väikeklassis õppimine, üks-ühele õpe või ka näiteks erikoolis õppimine või kõik eelpoolnimetatud, on keeruline ka mõista, mida eesmärgiks seada ja toetada. Intervjueeritud õppejõud tõid sel teemal soovitusena välja dialoogi (häda)vajalikkuse

poliitikakujundaja, ülikoolide ja rakendajate (koolipidajate esindajad, õpetajad ja tugispetsialistid, lapsevanemad jt) vahel kaasava hariduse teemal. See võimaldaks uuritavate sõnul esmalt selgelt mõista erinevate osapoolte seisukohti ja seejärel (mh tuginedes teadusuuringutele ja teiste riikide headele praktikatele) sõnastada selgelt ja omavahel heas kooskõlas olevana poliitikakujundaja poolt seadustik sellisena, et selles oleks ühelt poolt üheselt mõistetavalt kirjas kaasava haridusega seonduv (mõiste ja selle operatsionaliseerimine), teisalt oleks seadustik piisavalt paindlik, et iga õppijat vastavalt tema toevajadusele toetada.

Ma tõesti vajaks [õpetajakoolitajana] seda, et riiklikult seadusandluses oleks läbi mõtestatud see, mis on kaasav haridus, mis on HEV õpilaste toetamine ja kuidas nad üksteisesse suhtuvad. Praegu nad kipuvad minema vastuollu ja seda on väga raske siis ellu viia. Kui riigi tasandil oleks see läbi mõeldud, et isegi väike mingi kontseptsiooni-dokument seal juures oleks, et mis on meie riigi kaasava hariduse kontseptsioon ja kuidas see erivajadusega õpilaste toetamine sinna nagu sobitub, siis ma arvan, oleks ka see üksmeel palju nagu sagedasem sellest, mida see tähendab. (Õpetajakoolituse õppejõud)

Kaasavat haridust toetavate hoiakute (süsteemne/teadlik) kujundamine

Kvalitatiivse uuringuosa tulemustele tuginedes on jätkuvalt vajalik ühiskonnas laiemalt kaasava hariduse valdkonnaga seotud hoiakute kujundamisega teadlik tegelemine. Ühelt poolt saab kaasava haridusega seotud hoiakuid kujundada läbi **positiivsete kaasava hariduse rakendumise näidete** jagamise/tutvustamise (poliitikakujundaja eestvedamisel, aga ka koolipidajate, õpetajate ja õpetajakoolitajate endi poolt), teisalt on vaja mõista ja ka kommunikatsioonis selgemalt esile tuua, et iga **ühiskonnaliige annab oma panuse** kaasava hariduse hoiakute kujunemisse oma tegevusega. Näiteks selgitati õppejõudude hulgas läbi viidud intervjuul, kuidas üldine sallimatus kaasinimeste vastu mõjub halva eeskujuna, samas, kui õpilased on kaasavas klassis hästi toetatud ja näevad, kuidas nende klassikaaslaste toetatakse ja kuidas ühiselt on võimalik koos tegutseda, siis saavad nende õppijate kogemuste kaudu positiivse suhtumisega kaasavasse haridusse mõjutatud ka õpilaste kodused ja selle kaudu ka ühiskond.

Alustada võiks pilootkoolide ja/või -klassidega, kus kaasamist praktiseeritakse igati toetatult. Sel viisil saaksid ka teised headest praktikatest õppida ja oma koolides vajalikke muutusi esile kutsuda. (Koolijuht)

Õpetajate suhtumine HEV lastesse on väga oluline. Kui kaasamist ei väärtustata, tehakse seda pika hambaga, et “need sealt ministeeriumist tahavad”. Siin ei aita metoodilised materjalid paraku kuidagi. Järsku “õpetajate vahetus”, varjutamine vms? Sest meil on ju toredaid kaasavaid koole, kus tehakse imet. Ja siis on jalgupidi nõukogude ajas kinni olevaid koole, keda tuleks tagant udida. (Lapsevanem koolist)

Mis kaasamisest me räägime, kui meil on nii eristav segregeeritud tülis ühiskond? Poliitilist kultuuri pole ollagi. Kõik eeskujud on halvad. Et siis see ainukene lootus jääb see, et n-ö muna õpetab kana, et sealt koolist tuleb sellisest väga heast ja kaasavast klassist või keskkonnast see laps, kes kodus õpetab, et ei ole niimoodi ilus rääkida, ei ole niimoodi ilus öelda, kõik on tähtsad jms. Ta toob koolist kaasa väärtused. Aga küsimus on, kuidas, kas meil on neid õpetajaid praegu, kes jaksavad olla selle muutuse toetajaks? Jälle õpetajale see vastutus, et olla see muutus, kes toob selle väärtusruumi siis koju kaasa ja laps hakkab õpetama, et nii ei ole ilus. (...) Täiskasvanud ise ei ole hea eeskuju. (Õpetajakoolituse õppejõud)

Küsimustiku avatud küsimuste vastustes ja intervjuudes toodi esile, et kuna **kooli juhtkonna ja õpetajaskonna hoiakutele tugineb** see, mil viisil saab tuge vajav laps rühma- või klassiruumis toetatud, siis on jätkuvalt oluline (ka senisest enam) tegeleda kaasamist toetavate hoiakute kujundamisega. Toodi näiteid õpetajatest, kes peavad jätkuvalt toevajadust kasvatamatuseks ja kohanduste tegemist õppeprotsessis ebavajalikuks lisaülesandeks.

Kõik taandub lõpuks sellele, kas kool soovib HEV lapsi kaasata või mitte. Kui juhtkond on otseselt vastu, siis selles koolis ei toimi miski. Kui kooli direktor ütleb otse, et nad ei soovi oma kooli rohkem HEV lapsi, sest nendega tekib probleeme, lapsevanemad hakkavad kirjutama – siis siit ei ole ju midagi head loota. Minu lapse koht on erikoolis – ütleb direktor. ATH laps, kellel ei ole kaasuvaid diagnoose ja kellele ei ole intellektipuuuet – sellise lapse koht ei ole erikoolis. (Lapsevanem koolis)

Kuniks on õpetajaid, kelle arvates on õppekava täitmine nr 1, ei saa rääkida kaasavast haridusest. Laps peab tegema/õppima/muutuma, aga õpetaja justkui mitte. (...) Seisan silmitsi õpetajatega, kes ütlevad, et mingit tuge pole vaja, õpilane on laisk, ei viitsi, ei tee, ei taha jne ... selliste õpetajate käe alla ei tahaks ühtki toevajadusega last saata. (Klassiõpetaja)

Õppimine on protsess, mida ka HEV staatuses õppuril on võimalik edukalt (loe õpiedu kogedes) läbida ainult interaktsioonis õpetajaga, st õpetaja peab olema moraalselt valmis selles protsessis osalema, sest tema on oma aine ekspert, st teejuht õppurile. Lapsevanem on õppuri toetaja rollis, st ta ei saa ise seda protsessi juhtida, aga ta saab toetada oma last selles protsessis osalemisel, olles avatud ja kooli suhtes lugupidav kootööpartner. Olukorras, kus kool end õppuri teejuhi rollist taandab ja keskendub oma õpetajarolli mittetäitmise põhjuste otsimisele ja HEV laste vanemate süüdistamisele, ei toimu sisulist õppimist ja siin jääb paraku kannatajaks ainult HEV laps, sest vabaturu eraõpetaja palkamine ei ole tavapäraselt HEV õppuri puhul lahenduseks... sellistel juhtudel tekib paratamatult küsimus, kas põhiharidus on ikka kõigile lastele kättesaadav. (Lapsevanem koolist)

Samuti toodi küsimustiku avatud küsimuste vastustes välja, et oluline tugi on kaasava hariduse rakendumisele ka sellest, kui **lapsevanemad oma lastega** rääkides ja ka muul viisil oma suhtumist väljendades on kaasava hariduse suhtes positiivsed/toetavad ning väljendavad empaatiat ja mõistmist ka juhtudel, kui nende lapse rühma- või klassiruumis on tuge vajav laps. Toodi välja ka lapsevanemate koolitamise vajalikkus, mõistmaks tuge vajavate laste eripärasid ja kaasava hariduse eesmärki ühiskonnas.

Tavaklassidesse kaasamisel on minu meelest suurim roll vanemate ettevalmistamisel, et nende lapsed oleksid valmis aktsepteerima erivajadusega lapsi oma klassis. (Koolijuht)

Lapsevanemate koolitamine. Sageli algab lapse hukkamõistev suhtumine lapsevanemate mürgistest või rumalatest kommentaaridest toevajadusega laste suhtes. (Lapsevanem koolis)

Toevajadusega lastega seotud riikliku rahastuse ja maksmise paindlikkuse suurendamine

Intervjuudes ja küsimustiku avatud küsimuste vastustes tõid uuringus osalenud välja mitmeid rahastusega seotud ettepanekuid, mis võimaldaks kaasavat haridust nii lasteaias kui koolis paremini rakendada. Nimetati nii rahastamise üldise suurenemise vajadust, et võimaldada palgata tugispetsialiste (vajadusel tavapärasest kõrgema töötasuga) ja kaasata klassidesse abiõpetajaid ja tugiisikuid, aga ka seda, et töö tuge vajavate lastega peaks olema lisatasustatud ja rahastamine peaks olema selgemalt seotud lapse tegeliku toetamisega seotud kuludega ja

kooliga, kus last toetatakse. Lisaks nimetati ettepanekuna ka sagedasemat rahastamisotsuste tegemist (n-ö õpilase pearaha arvestus sagedasem kui novembri seisuga).

Toodi välja, et muutmist vajaks **tuge vajavate õpilaste rahastuse alus** tervikuna. Selgitati, et praegune rahastusmudel ei võimalda maksta õpetajatele ja tugispetsialistidele vajalikku motiveerivat töötasu. Samuti ei võimalda **rahaliste vahendite puudus** palgata lisainimestena rühma/klassiruumidesse nt abiõpetajaid/õpetaja abisid ja tugiisikuid. Nimetati, et lisaks ootusele üldhariduses tuge vajavate õpilaste rahastuse suurenemisele võiks ka lasteaia tugispetsialistide töötasud tulla eraldi riiklikult rahastatuna, sest vastajate sõnul on kohalike omavalitsuste võimekus rahaliselt erinev ja seetõttu on ka lastele vajaliku toe pakkumises (nt tugispetsialistide palkamises, väiksemate või erirühmade loomises jms) erisused. Riiklik rahastus aitaks seda vastajate sõnul (osaliselt) leevendada.

Ma usun, et ega need koolid ilmaasjata ka nüüd seda kurja häält ei tee, et ju seal ikkagi on see nappus käes. Et õpetajate palgad on tõusnud ja kui ta peab siis ühele lapsele selle väga individuaalse õppe korraldama ja see koefitsient on aastast kaks tuhat kaheksateist, üheksateist, siis ongi midagi valesti. (Rajaleidja spetsialist Merle)

Paljud õpetajad töötavad lisaraha teenimise eesmärgil mitmel töökohal ja sellel on paratamatult negatiivne mõju laste õpetamise kvaliteedile. (Lasteaia eripedagoog)

Ettepanekuna nimetati küsimustiku avatud küsimuste vastustes nii kooli kui lasteaia kontekstis ka seda, et töö tuge vajavate lastega peaks olema **eraldi lisatasustatud** suurema riikliku rahastamise arvelt.

Lisaks tuleb riiklikul tasemel luua palgafond õpetajatele, kes peavad töötama igapäevaselt erituge vajavate õpilastega. Neile peab olema kehtestatud kõrgem palgamäär! (Aineõpetaja)

Ühe lahendusena näen maksta sobitusrühmade ja erirühmade õpetajatele suuremat töötasu. (Lasteaiajuht)

Uuringu kvalitatiivsetes vastustes toodi välja ka ettepanek, et tuge vajavate õpilaste rahastus läheb praeguse rahastamiskorra järgi koolipidajale ja ei jõua alati tuge vajava lapse toetamiseks. Sellest tulenevalt tehti ettepanek, et raha peab olema **riiklikult tänasest rangemalt/selgemalt lapse ja kooliga seotud**. Lisaks toodi välja ootus, et rahastus peaks olema selgemalt vajaduspõhine ning kaaluda tuleks ka nõuet selgemalt toevajadusega õpilaste toetamiseks rahaliste vahendite eraldamist lisainimeste töölevõtmise kohustusega.

Kui me räägime ka hariduslike erivajadustega õpilaste pearahadest, siis, siis noh, ütleme nii, et see peab jõudma sinna kooli, kus õpilane õpib, aga kahjuks see praegusel hetkel nii ei ole. Ehk siis rohkem kontrolli võib-olla selle üle, et kuidas kohalik omavalitsus siis noh, riigil on üllas idee küll, aga see kõik on jäetud kohaliku omavalitsuse otsustada, aga kohalik omavalitsus ei tee seda alati just nii, nagu ta tegema peaks. (Õpetaja Anete)

Probleem, takistus seisneb MITTE KOOLI VALMISOLEKUS, VAID KOOLIPIDAJA ARUSAAMAS – KUI IKKA TUNDIDEKS RAHA EI ANTA, SIIS EI SAA NEID KA RAKENDADA. HEV õpilaste rahade suunamine koolidele peaks olema rangemalt reguleeritud. KOVide ridadelt kipuvad need rahasummad “ära hajuma”, kuigi vastav määrus seab tingimusi. Peaks olema veelgi rangemalt öeldud, seatud KOVdele kohustused HEV laste õppimistingimuste rahastamiseks. (Koolijuht)

Iga erivajadustega lapsega kaasneb haridusasutusele nn lisapearaha suuruses, mis katab tema konkreetsete erivajaduste tagamise (igal lapsel isiklik vautšer kaasa). (Kooli eripedagoog)

Eritoe otsusega peaks automaatselt kaasnema 1,0 abiõpetaja koht koolis. (Lapsevanem koolis)

Rahastusega seoses kirjeldati nii intervjuudes kui toodi välja ka küsimustiku avatud küsimuste vastustes erinevate sihtrühmade poolt, et praegu toimub rahastamine kord aastas, 10. novembri seisuga ja lapse liikumisel õppeaasta sees ei liigu raha lapsega kaasa teise omavalitsusse. Lapse liitumine kooliga nt keset õppeaastat teeb seetõttu lapsele vajaliku toe pakkumise vastanute sõnul keeruliseks. Tehti ettepanek, et **rahastusotsused võiks teha vähemalt kaks korda aastas.**

Kõik see raha võiks nagu lapsega koos käia, kui ta vahetab seal haridusasutust peale kümnendat novembrit, üks ole, võiks kuidagi koos käia. Aga kui see raha ka kaasa tuleb ja selles teises koolis mingisuguseid võimalusi ei ole, on ju, et noh, et mis abi siis sellel lapsel on, üks ole. Et need ongi sellised küsimused, et kas see raha on alati see, mis, mis lapsele toe pakub, kui mul ei ole seal ruumi ja inimest. Keeruline keeruline ilma rahata, loomulikult ei saa ma ka inimesi palgata ilma rahata, ma ei saa ka inventari koolidesse muretseda, et raha peab olema, aga toob see mulle hea spetsialisti tööle? Et need kohalike omavalitsuste inimesed ja kooliinimesed peavad oma pead kokku panema, et mis oleks optimaalne. (Rajaleidja spetsialist Malle)

Samas tõdeti, et raha iseenesest ei pruugi lahendada lapse jaoks toe pakkumist, kui inimesi, kes last toetaks ei suudeta (kiiresti/vajaduspõhiselt) leida.

Lisapersonali kaasamine haridusasutustesse ja haridusasutuse välisesse tugisüsteemi (hindamis- ja nõustamissüsteemi)

Lisapersonali kaasamist haridusasutustesse kirjeldati intervjuudes ja küsimustiku avatud küsimuste vastustes seotuna riikliku rahastuse suurendamise ettepaneku teemaga, tuues välja, et rahastus vajab suurendamist, et oleks võimalust haridusasutustesse lisapersonali palkamiseks. Kvalitatiivse uuringuosa vastajate hulgas oli neid, kes tõid esile, et ajalises mõttes on oluline lapsele tuge pakkuda võimalikult varakult (juba lasteaias varakult toevajadust märgates ja oskuslikult sekkudes), seega on lisapersonali vaja juba lasteaedadesse. Tugispetsialistide puudusest rääkides toodi eraldi välja **logopeedide vajadust lasteaedades**, öeldes, et õigeaegne logopeedi tugi varases eas loob hea aluse väiksemaks toevajaduseks hiljem koolis ja seega peaks lasteaedades logopeedide tugi olema senisest oluliselt paremini lahendatud. Teisalt toodi kooli kontekstis välja, et lisapersonali oleks eelkõige vaja õpilaste ja õpetajate juurde **suurtesse klassidesse, aga ka väiksemate klasside** puhul nendesse, kus on mitmeid tuge vajavaid lapsi või keeruliselt käituvaid tuge vajavaid lapsi. See võimaldaks õpilasi vajaduspõhisemalt toetada ja toetaks ka õppimist toetava klassikeskkonna kindlustamist. Lisaks nimetati, et lisapersonali palkamine võimaldaks ka õpilase individuaalset vajaduspõhist toetamist koolitundide ajal, mitte tuge vajava lapse jaoks peale tunde.

Põhiprobleem on alarahastus. Reaalne olukord täna on selline, et ülal [küsimustiku ettepanekuid puudutavates valikvastustes] toodud punktid ei muuda olukorda, sest puuduvad inimesed, kes neid rakendaks. Üks õpetaja klassis ei suuda seda tööd ära teha. Ükski lisakoolitus ei aita siin. Kaasav haridus töötab, kui meil on päriselt olemas inimesed, kes tööd teevad. Praegu meil neid ei ole ja tavaõpilane kannatab! See on väga halb olukord, sest tavaõpilane on see, kellele meie ühiskond tulevikus toetub, kes tööd teeb ja lisandväärtust loob. Erilised õpilased, va andekad, sõltuvad ka tulevikus tavaõpilase loodud lisandväärtusest. Kõigile on vaja, et tavaõpilane saaks parima hariduse, mis võimalik. (Aineõpetaja)

Kui logopeede napib lasteaias, kus on tasandusrühm, et siis, siis see teeb kurvaks, et noh, meie ju heas usus, meie teeme otsuse selleks, et laps saaks parimat võimalikku abi lasteaias ju vähendab tema abivajadust koolieas. Aga kui ta seal lasteaias seda ei saa sellisel moel, siis, siis on ju pahasti või noh, see nõuab lisaressursse siis tulevikus ju rohkem. (Rajaleidja spetsialist Mari)

Klassi on rohkem inimesi vaja. Igas klassis peaks olema õpetaja + abiõpetaja ja kui klassis on HEV lapsi, siis abiõpetajaid-tugiisikuid veel lisaks! (Lapsevanem koolis)

Kindlasti vajab rühm, kus käib lisatuge vajav laps lisapersonali, et kõik lapsed saaksid õpetatud ja oleks hoitud. Kahjuks hetkel on olukord, kus õpetaja ja õpetaja abi on üksi rühmas nii käitumishäirega kui ka autismispektrihäirega lastega ning sel juhul võib olla päevi, kui tegeldaksegi ainult nende lastega ja teised lapsed on jäävad tähelepanuta. (Lasteaiaõpetaja)

Ja lapsed võtavad kõike, mis on pärast tunde, karistusena. Ehk siis need suurepärased õpiabid, kui need ei ole sama tunni ajal, ütleme, et ülejäänutel on matemaatikatund ja minul ka oleks matemaatika tund teise inimesega teises ruumis, et kui see ei ole selliselt nii-öelda välja töötatud, siis kaheksanda tunni ajal kuhugi minna, siis see ei päde, esiteks pole see laps suuteline seda teavet vastu võtma ja teiseks, noh talle tundub, et see on tema kiusamiseks, mitte aitamiseks. (Rajaleidja spetsialist Mari)

Lisapersonali kaasamisega seonduvalt toodi välja ka see, et vajalik oleks (eriti tugispetsialistide puhul) **riiklikult määratletud tuge vajavate õpilaste ja tugispetsialistide suhtarv**, mis kohustaks (suurtes) koolides kõikidele tuge vajavatele õpilastele toe pakkumiseks rohkemate spetsialistide töölevõtmist. Tugiisikutega seoses toodi välja, et nende olemasolu haridusasutustes tuleks rohkem väärtustada ja sellega seoses ka stabiilselt rahastada.

See tugispetsialistide määramine võiks ka olla kuidagi nii, et see on ikkagi seoses õpilaste arvuga. No näiteks kooliõenduses on niimoodi, et kui on koolis vähemalt kuussada õpilast, siis see tähendab seda, et peab olema täiskohaga kooliõde. Et nende tugispetsialistidega võiks kuidagi nii olla. Äkki siis see ka natukene toetaks paremini kogu seda süsteemi toimimist. (Rajaleidja spetsialist Meeli)

Lisatööjõudu oleks intervjueritud Rajaleidja spetsialistide sõnul vaja ka **Rajaleidjate spetsialistide hulka**, kes saaks sel juhul rohkem nõustada haridusasutusi kohapeal (sh vaatlusi läbi viies) ja korraldada rohkem ka ümarlaudu tugivõrgustikuga, et lapse toetamine saaks läbi räägitud ja läbiräägitud tegevused ka vajadusel jätkunõustatud. Praegune spetsialistide ülekoormatus ei võimalda piisavalt haridusasutuste külastusi teha. Samuti toodi küsimustiku avatud küsimuste vastustes välja, et **suurendada tuleks nõustamisega tegelevate asutuste hulka**, et tugiteenused oleks võimalikult kodulähedaselt ja lühikese ooteajaga kättesaadavad.

Riigi poolt rohkem selgeid juhiseid, spetsialiste ja asutusi, kes tegeleks toevajadustega laste nõustamisega igapäevaselt. Teenused oleks lihtsasti kättesaadavad, mitte ootama kuude viisi. (Lapsevanem koolis)

Spetsialiste võib küll väljaspool kooli olla kuid nende kättesaadavus on ülimalt halb, isegi vaimse tervise õe vastuvõtule on vaja tegeleda olemusvõitlusega, see pole normaalne! (Lapsevanem koolis)

Spetsialiste on vähe, et järjekorrad on pikad, lapsi on palju, aina rohkem neid tuleb, palju tuleb mujalt, üle Eesti lapsi, eks ju, noh, sellepärast, et aegu lihtsalt ei ole lähemal. Et kindlasti see spetsialistide vähesus on see üks pool. Noh, tore oleks kui neid saaks tagasi kutsuda, et tegelikult, kui me ikkagi võtame selle lapse – sul on vaja pooleteist tunniga võtta kogu taustainfo, vestelda vanemaga, lapsega, teostada tema

siis teadmiste, oskuste hindamine. See laps on väsinud selleks ajaks. Aga meil seda ressurssi, et me saaksime nagu järjepidevalt, et siis nagu teha mitu korda kohtumisi, on vähe, sest järjekorrad lihtsalt ongi nii, nii pikad (...) psühholoogi temaatika on selline kõige põletavam vist (...) jällegi siis kui palju sa saad nõustada seal tööväliselt siis neid, neid koole ja korraldada neid ümarlaudasid, et eks see, need kõik asjad on omavahel sõltuvuses. (Rajaleidja spetsialist Meeli)

Toevajadusega õpilaste rühmades/klassides laste arvu vähendamine ja klassi täituvuse piirnormi suurendamisvõimaluseta kehtestamine

Uuringus osalejad (nii õpetajad kui ka haridusasutuse juhid, Rajaleidja spetsialistid, aga ka lapsevanemad) tõid välja, et laste arvude mõttes suured rühma- ja klassiruumid ei ole kaasava hariduse rakendamiseks sobilikud. Kooli kontekstis tehti ettepanek, et klassi täituvuse ülemine piirnorm tuleks seadusandluses kindlalt (eranditeta) fikseerida, et see ei oleks suurendatav praegu kehtival viisil (hoolekogu nõusoleku kaudu). **Fikseeritud piirarvudena** toodi ettepanekutes välja **lasteaias 16–20**, kooliklassis nimetati sobiva **õpilaste arvuna 10–20** vahemikku, kui klassis õpivad ka erivajadusega/tuge vajavad lapsed. Samas nimetati ka, et ka ilma tuge vajavate lasteta oleks õpilaste arengut toetavamad praegu kehtestatud piirnormidest väiksemad rühma- ja klassikooslused. Väiksem laste arv õpperühmas võimaldaks uuritavate hinnangul suurendada tuge vajavate laste toetamist rühmades/klassides.

Lõpetaks selle nalja ära, et hoolekogude nõusolekul küsitakse klassi suurusele jälle juurde, et oleks õigust, et klass oleks jälle suurem. Ja kuidas me paneme siis neid kaasatavaid lapsi ka sinna sisse siis. Üldjuhul ei toimu seal sellist kaasamist, nagu seda vaja oleks, sest laste arv on liiga suur. (Rajaleidja spetsialist Malle)

Laste arv rühmas peab olema väiksem ka ilma erivajadustega laste olemasoluta. Optimaalselt pakuksin 16–18, sest päevade lõikes on ka puudujaid. (Lasteaiaõpetaja)

Õpetaja vs laste arv on praegusel ajal liialt suur selleks et veel lisada mõni erivajadus. Need lapsed kas suunatakse tegevusest kõrvale jääma või näiteks väljasõidu päeval palutakse laps koju jätta. (Lasteaialapse vanem)

Õpilaste arv klassis peaks olema väiksem – 15–20. Seni kui ei suudeta kooli rahastusskeemi lahti harutada pearahast, on klassides 26–30 last. Kaasamist on siis keeruline pakkuda, kvaliteet langeb järsult ja kiirendab läbipõlemist. (Koolipsühholoog)

Klassid, kus õpivad erivajadustega lapsed, peavad olema väikesed: 10–12 õpilast. (Kooli sotsiaalpedagoog)

Kaasava hariduse rakendamiseks ei tohiks klassi suurus olla üle 15 õpilase, siis on tulemus hea. Õpetajal on võimalik kõikidega individuaalne töö tunni jooksul. 25 ja rohkem, kaovad need lapsed massi, või tõusevad esile ja pärsivad tugevamate edasiliikumist. (Aineõpetaja)

Lisaks toodi küsimustiku avatud küsimuste vastustes koolilapse vanema poolt välja, et õpetaja **kontakttunni koormus peaks olema väiksem**, kui klassis on tuge vajavaid lapsi. Põhjendusena lisati, et lisaaega vajab nii individuaalsete õppekavade koostamine kui ka õppematerjalide kohandamine.

Individuaalsete õppekavade koostamine ja paralleelsete materjalide koostamine vajab lisaaega, mistõttu peaks õpetaja tunnikoormus olema madalam. (Lapsevanem koolist)

Õpetajate omavahelise koostöö tõhustamine ja õpetajaid toetavate tugisüsteemide kättesaadavus/võimaldamine

Intervjuudes ja küsimustiku avatud küsimuste vastustes toodi välja, et õpetajate tööd tuge vajavate õpilaste (ka kõikide teiste õpilaste) toetamisel toetaks see, kui **õpetajatel oleks ühine arusaam eesmärgist ja tegevustest**, kuidas (tuge vajavat) last toetada. Koos arutades ja tulemusi analüüsides saaks leida tõhusamad viisid lapse arengu toetamiseks. Lisaks toodi välja, et õpetajad ise vajavad lisaks **tugispetsialistide toele** töös õpilasega tuge ka enda vaimse heaolu toetamiseks. Nimetati, et riigi toel võiks olla õpetajatele võimaldatud kovisioonid ja supervisioonid ning ka psühholoogi tugi, kui selleks peaks õpetajal soov ja/või vajadus olema.

Võiks alustada sellest, et kõigepealt võtta kokku see õpetajaskond ja rääkida üle, mis asi see siis on, mida me ootame, mida me tahame, et õpetajad teevad, onju, ja siis sinna kõrvale tuua neid näiteid. Et kui me ootame näiteks noh, mulle tundub, et on vaja väga konkreetseid näiteid, et Jukul tuleb selline tõhustatud tugi, mis see siis õpetaja jaoks tähendab, hästi konkreetset tuua. Ja kõik see selline vestlus, loeng, tutvustus ei toimu 31. august ja siis vaadake ise, kuidas saate, vaid, vaid see on selline pidev protsess, sellepärast, et me ju teame, et kui ma sajale inimesele üks kord räägin, siis sealt ilmselt, noh, viiskümmend võib-olla kuulasid. Et, et selline pidev protsess iga mingi aja tagant siis, kuidas on läinud, mis on läinud ja nii edasi, onju. (Õpetaja Marta)

Ja kõik need kovisioonid ja supervisioonid ja nende läbiviimine algab samamoodi tegelikult ju riigi tasandilt. Kui õpetaja on toetatud, siis ta jaksab nende eralistega tegeleda ka. Senikaua kuni ta tunneb, et ta on üksi ja teda ei ole piisavalt toetatud, seda suurem on ka stress, et aa, jälle mingi eriline tuli mulle, et palju mul on neid vaja. Ja täpselt selline suhtumine tekitab viha ja läbipõlemist ja varem või hiljem siis ka ära minemist. Et see vaimne tervis peab olema toetatud, sest kelle süle paneb õpetaja oma pea? See ei ole see koolipsühholoog, kes on ka ülekoormatud. Need ei ole sotsiaalpedagoogid ja see ei ole ka õppealajuhataja, sest tema on otsene ülemus. Et see just ongi, et läbi riigi see vaimse tervise toetamine ja hoidmine. Siis ma oleks küll rahulik, kui see kuidagi jõuaks koolidesse. Et see ei ole okei, et me põleme läbi ja kui ma olen valinud õpetajaameti, siis ma olengi koguaeg pinges ja närvis ja nagu mingi pundar seal. Ma väga armastan oma tööd ja mulle ei meeldi see kuvand, mis õpetajatest on loodud. See ei ole õige. (Õpetaja Piibeleht)

Õpetajatele regulaarne psühholoogiline nõustamine. (Lasteaiaõpetaja)

Õpetajate esma- ja jätkuõppes kaasava hariduse valdkonnas koolitamine

Uuritavad kõikidest sihtrühmadest tõid esile, et vajadus on ülikoolides **koolitada sedavõrd palju tugispetsialiste**, et saaks kaetud lasteaedade ja koolide vajadus nende järele. Eriti toodi esile logopeedide ja eripedagoogide suurema järelkasvu vajadust. Õpetajakoolituse õppejõud tõid intervjuus esile stabiilse rahastamise olulisuse, et tööturu jaoks vajalikke tugispetsialiste, aga ka **õpetajaid esmaõppes koolitada**. Samuti rõhutati vajadust pikemas plaanis ette teada suurenevate õppekohtade vajadust aastate lõikes – riigi plaani õppekohtade suurendamise osas. See võimaldaks luua ja hoida töös kõrgel tasemel valdkondikke (sh kaasava hariduse valdkonna) uurimiserühmi ja rakendada uurimiserühmast tulevat tõenduspõhist valdkondlikku teadmist õpetajakoolituse ja tugispetsialistide koolituse esmaõppes ja täienduskoolitustel (sh kasvavate õppijate arvude kontekstis).

Me ülikoolina teame seda, et HTM peab seda oluliseks teemaks – vilgutab natukene raha ka, aga see jätkusuutlikkus on küsimärgi all. Kui sa saad kolmeks aastaks lisaraha õppekohtade suurendamiseks, siis sa pead selle aja jooksul suutma ju leida inimesed,

kes neid üliõpilasi õpetavad. Keeruline on seda vaid kolmeks aastaks teha. See [pädevateks õppejõududeks kujunemine] on pikk protsess ja see vajaks ka riigipoolset finantsilist toetust ülikoolidele pikemas plaanis. Mitte nii, et üheks aastaks saime, et võtta rohkem tudengeid, aga kust ma võtan need õppejõud üheks aastaks, üks ju. Et just sellist jätkusuutlikku rahastust, et see kaasava hariduse teema saaks ülikoolides ikkagi õpetatud, oleks vajalik. Ilma rahata ikkagi ei saa. (...) Riik tellib ülikoolidest, et tema tahab rohkem kvalifikatsioonile vastavaid õpetajaid ja ka natuke kaasava hariduse mõttes, et kes oskab rakendada (...) aga meil ei ole enam neid koolitajaid, meil ei ole seda meeskonda. Et minu meelest on vaja rahastust selle jaoks, et meeskondi tugevdada ja õppejõude juurde saada. (...) Vajame ikkagi sellist pikka plaani. Et minu arust mida me ülikoolina tajume on see, et vähemalt selline mulje jääb, et riigieelarve tehakse aasta kaupa, järelikult saab ka aasta kaupa tilgutada. Aga see ei anna üldsegi kindlust näiteks ju ka uusi inimesi hakata välja koolitama ja välja õpetama ja on ka nendele ebakindel. (Õpetajakoolituse õppejõud)

Nii õpetajate endi, kui ka teiste uuringus osalenud sihtrühmade poolt toodi intervjuudes ja küsimustiku avatud küsimuste vastustes välja **haridusasutuste juhtide ja õpetajate professionaalse arengu vajadust** kaasava haridusega seotud hoiakute, teadmiste ja oskuste valdkonnas. Õpetajate puhul nimetati, et juba õpetajakoolituse esmaõppes peaks olema kaasava hariduse temaatika rohkem kajastatud ja väljendati ootust, et õpe kaasava hariduse teemal oleks ülikooliõpingutes ka tuge vajava lapse märkamist ja toetamist käsitlevat praktikat sisaldav, sh kaasavas klassiruumis tegutsemisena. Esile toodi ka ootus, et ülikooliõpingutes oleks senisest suurem seotus teooria ja praktika vahel ja et koolis kogetu jõuaks aruteludeks ülikooli.

Juhtide mõtlemise muutmine nende koolitamine ja siis personal. Sest erivajadusega igapäevaselt töötav rühmaõpetaja vajab tuge, aga kui juhtkond ei toeta, siis milleks? No ja kahjuks ei ole kõikides lasteaedades kõik juhid nii arenenud tasemel nagu teie. Enamus ei oska inglise keeles lugedagi, mis teadusartiklitest me räägime ???? (Lasteaia lapsevanem)

Õpetajad ütlesidki, et nemad on lõpetanud sellel ajal, kui veel ei olnud seda eripedagoogikat seal õppekavas. Täna ju eeldatakse tegelikult, et igal õpetajal justkui on see kompetents olemas. Et siis nad justkui peaksid seda juurde saama, onju, et siis peab tegema selle hästi-hästi nagu lihtsalt kättesaadavaks selle kompetentsi saavutamise, üks ju hariduse saamiseks. Et kas see on siis mikrokraadina võimalik saada midagi juurde endale, et keegi, keegi tahab minna ja juurde õppida või siis on tõesti mingisuguseid mooduleid võimalik õppida ka kohaliku omavalitsuse tasandil. (Rajaleidja spetsialist Merle)

Õpetajad vajavad koolitust! Hetkel on selgelt näha õpetaja poolset mõnitamist ja kiusu lapse suhtes, ähvardades ka koolist väljaviskamisega. Lapsel ei ole probleeme õppe edukusega, ainult püsivusega, kuid kool ei toeta erilahendusi, nt istmepadi ATH lastele jne. (Lapsevanem koolist)

Õpetajad vajavad paremat ettevalmistust nii integreerimise läbi viimiseks kui ka erinevate eripärade mõistmise ja toimetulekustrateegiate osas. (Lapsevanem koolist)

Klassis ATH diagnoosiga laps, keda klassijuhataja vaenab. Rajaleidja on teinud ettekirjutuse koolile lapse toetamiseks. Klassijuhataja on ilma igasuguste pedagoogiliste pädevusteta tont tänavalt, keda absoluutselt ei huvita, et lapsel on erivajadus. Maakoolides on väga suur kvalifitseeritud tööjõu puudus. Alustades pädevast direktorist. (Lapsevanem koolis)

Õpetajakoolitusel võiks üks osa olla ka ikkagi senisel eripedagoogikal, et võiksid ikkagi saada kuskilt ka väikeklass, praktikat või, või midagi sellist. Et neil võiks olla vähemalt aimu, mida see endast kujutab, et ei oleks nii, et nad lähevad tööle ja siis avastavad et appi. (Rajaleidja spetsialist Mirtel)

Jätkata vabatahtlike õpetajate programmi, seeläbi tõsta tulevikus töötavate rühmaõpetajate kompetentse. Näide: eripedagoogiks õppival vabatatahtlikul läks terve aasta aega, et hakata aru saama päriselt, kuidas toimub kaasava hariduse rakendumine tavarühmas tuge vajavate lastega. Teooria kinnistumiseks on vaja rohkem praktikat. (Lasteaia juhtkonna esindaja)

Mulle meeldiks väga, kui kõik see, mida ülikoolis räägitakse, on väga õige ja need uued suunad, need on täiesti õige lugu, aga hästi tore oleks, kui need samad õpilased, kellele seda teoreetilist teadmist loengutes ja seminarides antakse, et kui need läheks ka praktikapõllule, siis nad tooks ülikooli tagasi selle, kuidas asjad tegelikult on. (Rajaleidja spetsialist Mari)

Ka õpetajakoolituse õppejõud ise tõid intervjuus välja, et õpetajate ja tugispetsialistide ettevalmistusega tegelevates ülikoolides peaks olema **õpingutes läbivalt rohkem kaasava hariduse käsitlemist**. Leiti, et praeguses mahus ja viisil tulevaste õpetajate õpetamine ei ole piisav kaasavas klassiruumis õpetajana tööle asumiseks ja suurendada tuleb nii kaasava hariduse teemat käsitlevate ainete mahtu (praegu on õppejõudude sõnul igal õpetajakoolituse õppekaval TÜ-s vähemalt 3 EAP-d, TLÜ-s vähemalt 6 EAP-d otseselt kaasava hariduse aineid) kui ka tegeleda **õppejõudude hulgas arusaamade/mõtteviisi ühtlustamisega ja õppe koostöisemaks muutmisega** (sh õpetajaõppe ja tugispetsialistide õppe õppekavade vahel). See omakorda nõuab selget ja ühtlustatud arusaama riiklikus kaasava hariduse eestvedamises ja seadusandluses.

Kui me ise siin laua ümber oleme kokku leppinud, et õppejõud saavad väga erinevalt aru sellest, mis see kaasav haridus on, onju, et siis on väga rumal loota selle ühe 3 EAP-lise aine peale. Et minule tundub ka kuidagi, et see peaks olema nii, et tõesti iga õppejõud, kes õpetajakoolituse üliõpilasega kokku puutub, kogu aeg tilgutab seda mõtteviisi (...) Et sa saad üliõpilasena aru, et sa ei valmista ette ja ei vii tundi läbi mitte ühele tüübile, vaid seal on neid mitu ja erinevat. Et sellist, sellist laiemat vaadet oleks meil vist vaja. (Õppejõud)

Samuti toodi õppejõudude poolt intervjuus esile, et **üliõpilastel õpetajakoolituse ja tugispetsialistide õppekavadelt peaks olema ühistöö kohti juba õpingute ajal**, et luua hea alus koostöiseks tegutsemiseks õpilaste toetamisel edasises tööelus. Kaasava hariduse õppi ja toetavamiseks toodi intervjuus olulisena välja ka **õpetaja enesejuhtimisoskuseid**, mis vajavad intervjuueeritavate hinnangul samuti eraldi tähelepanu ja harjutamist/koolitust nii juba esmaõppes kui täienduskoolituste käigus.

Et tegelikult mulle tundub, et seal klassiruumis või rühmaruumis väga sageli asjad mitte ei põrku selle peale, et mõnel lapsel ei ole akadeemilist võimekust. Õpetajad on päris hea ettevalmistamisega sellega toimetuleku osas. Aga need põrkuvad suhete tasandile ja täiskasvanute enda emotsioonide tasandile. Võib-olla nagu see koht õpetaja-hariduses, et kuidas nagu õpetada tulevastele õpetajatele enesejuhtimisoskuseid, neid õpetaja sotsio-emotsionaalseid oskusi treenida, et see on nagu väga oluline komponent kaasavas hariduses. Et kui see õpetaja seal oma emotsiooni klassi ees ära kaob, siis rohkem sealt edasi enam ei toimu midagi asjalikku. (Õppejõud)

Ja minu unistus on see, et ikkagi noh, et me praegu kuidagi oleme siin natukene eraldi oma kolleegidest eripedagoogidest. Et sellist kokkupuutepunkti omavahel õpetajatel ja

eripedagoogidel ülikooliõpingute raames ei ole, aga nii tore, kui oleks. Et tegelikult saaks vaadata, et mis need koostöökohad siis tulevikus võiks olla või kuidas see koostöö võiks välja näha, sest mulle tundub, et selline eripedagoogi-õpetaja tööpaar on nagu kuidagi natuke selline võlusõna siin, mis võiks väga suurt muutust tuua. (...) See ongi täpselt see näide, mida me soovime, et koolid teeks, eks ju, aga ise me õpetame niimoodi, et õpetame kõiki lahus, tegelikult soovime, et nad koostööd teeksid. (Õppejõud)

Täienduskoolituselt kaasava hariduse valdkonnas oodatakse **praktilisust** (praktiliste soovitude jagamist) ja õpetajate ning tugispetsialistide **kogemusvahetusi**. Teemadest toodi eraldi esile **individualiseerimisega** seotud koolituste vajadust. Oluliseks peeti, et koolitused oleks hästi kättesaadavad kõikidele õpetajatele (näiteks mikrokraadidena) ja oodatakse ka koolituste tulemist piirkondadesse.

Ma arvangi, et need täienduskoolitused peaksid olema ohuliselt praktilisemad, pigem võib-olla sellist töö tubade moodi, kus neid asju, neid kohandamisi siis ka päriselt tehakse läbi ja õpitakse. (Rajaleidja spetsialist Meeli)

Võib-olla lisaks siia ka sellised vajaduspõhised koolitused, mis on praktilised, sest midagi läbi proovida, läbi teha. Õpetaja ei taha koolitusel teooriat, et näiteks autismiga kaasnevad sellised, sellised asjad. Jaa, tore, et kaasnevad, aga mida mina oma autistiga teen, onju. (Õpetaja Piibeleht)

No kindlasti peaks tegema selgeks kaasava hariduse alused ja kuidas siis ikkagi ütleme seda erivajadusega last õpetada, sest praegusel hetkel näiteks ma ütlen, et meie põlvkond, kuigi meil on võimalus olla, koolitustel käia, ja me oleme seda teinud, aga ikkagi erivajadustega lapse õpetamise puhul on meil natukene raskusi. (Õpetaja Keik)

Samas tõi Rajaleidja spetsialist intervjuus välja ka selle, et professionaalse arengu soov peab tulema õpetajast endast ja kohustuslike koolitustel osalemistega ei muutu õpetamine rühma- või klassiruumis iseenesest kaasavamaks.

Ja ikkagi ma näen seda, et inimene ei hakka tööle tööriistadega, mis on talle nagu vägisi kätte pandud, vaid ta peab ise tahtma neid tööriistu kasutada. (Rajaleidja spetsialist Maria)

Koostöö suurendamine erinevate sektorite vahel (ja infosüsteemide ühildamine). Nii intervjuudes kui ka küsimustiku avatud küsimuste vastustes toodi esile, et haridus-, sotsiaal- ja tervishoiuvaldkond ei toimi lapse ja pere toetamiseks parimal viisil – koostöiselt. Toodi välja, et praegu lasub tuge vajava lapsega seotud tegevustes suur vastutus lapsevanemal, kes peab haldama kogu dokumentatsiooni ja liikuma erinevate hindamist läbi viivate spetsialistide ja rehabilitatsiooniasutuste ja haridusasutuste vahel, et saada lapsele vajalik tugi. Soovitusena toodi välja, et **lapsevanema koormus** selles protsessis peaks vähenema ja hindamist ja tuge peaks olema võimalik saada võimalikult kompaktselt korraldatuna ja vähese bürokraatiaga. Samuti nimetati, et vajalik oleks **ühtse toimiva infosüsteemi kasutamine**, et vähendada dubleerimist ja suurendada info kiiret jõudmist selle vajajani. Lisaks nimetati uuringus osalenud Rajaleidja spetsialistide poolt, et ülevaatamist vajaks ka seadusega nõutult **psühhiaatrite kaasamine hindamistel**, kus hindamise võiks läbi viia ka testimisvõimekusega koolipsühholoog (nt õpitulemuste vähendamise puhul). See võimaldaks psühhiaatrite ressursi vabastada teisteks hindamisteks, mis omakorda toetaks teenuse kättesaadavuse kiirendamist abivajaja jaoks.

Nii kaua, kui iga sektor (haridus, sotsiaal, tervishoid – vaimne tervis) nokitseb kuskil midagi omaette, eri suunda, tõenäoliselt ei saavutata tulemust, mis tõesti aitaks ja

toetaks lapsi ning peresid. Peaks olema mingi ühtne arusaam ja suund, kuhu ja kuidas me toetame HEV lapsi. (Lapsevanem koolist)

Hetkel on kõik süsteemid eraldi – sotsiaal, haridus ja meditsiin. See on arusaamatu nii lapsevanemale (enamasti nad väsivadki selle süsteemi rägastikus) kui ka väga keeruline haridusasutusele. On vaja alustada kõigepealt nende valdkondade koostööst ning lõpetada ära pidev lapse testimine/uurimine erinevate osapoolte poolt – täielik ressursi raiskamine ning kõikide osapoolte kurnamine. (Lasteaia juhtkonna esindaja)

Luu ühtne infosüsteem erinevate valdkondade vahel, et vähendada teenuste dubleerimist ja pakkuda tugiteenuseid rohkematele lastele. (Koolipidaja)

EHIS võiks kajastada lapse koolivälise teenuse olemasolu (tervishoiuasutuse rehabilitatsioon ja sotsiaalne rehabilitatsioon, KOVi toetatud teenused. (Rajaleidja spetsialist)

Püsiva või raske psüühikahäirega lastele on nüüd üks tobe süsteem, et nad peavad käima arstide juures, siis nad peavad käima puuet pikendamas ja siis nad peavad tulema Rajaleidjasse otsust pikendama. (...) Et noh, neil on suur segadus ja seda, seda asjaajamist lastega ja siis needsamad rehabilitatsiooniplaani täitmised, et noh, ütleme, et, et nendel vanematel on tohutud mapid, kui nad tulevad, sest et ka nemad ei ole võib-olla rohkem kui lihtsustatud õppekava läbinud ja et neil kõik asjad oleks olemas koos ja et midagi ei jääks jumala eest tegemata noh, väga kohusetundlikud on olnud. Et siis maht ja see, mida nad tegema peavad, ongi väga suur, et see ei tundu mulle mõistlik. Et, sa kogu aeg pead tõestama, kogu aeg ajama asja, et saada tegelikult elementaarselt lapsele haridust, see ei ole okei, noh, selles mõttes, et ma olen nagu nõus, et midagi on kuskil liiga palju. (Rajaleidja spetsialist Mari)

Kõik oleneb lapsest ja tema toevajadusest – oleks vaja suuremat paindlikkust ning koostööd Sotsiaalkindlustuameti (rehateenust), Rajaleidja, haridusasutuste ja omavalitsuste vahel. Hetkel käivad kõik eri sammu ning lapsevanemal selles süsteemis orienteeruda on üliiraske. (Lasteaia lapsevanem)

No ma vahepeal kui nendest psühhiaatrite ressursist kahju et, et peaks nagu olema selline selge sõnum, et millal see psühhiaatri hinnang on vajalik, sest et meil täna on nendel koolipsühholoogidel ju testimise võimekus olemas Rajaleidja süsteemis ja ma leian, et meil on vaja psühhiaatrile saata lapsed siis, kui tal on meeleoluhäired, kahtlus ATHle, autismile ja kahtlus vaimupuudele. Et noh, kõigi ülejäänud juhtumite puhul peaks olema ikka väga selge sõnum, et et ei ole vaja, et näiteks nagu õpitulemuste vähendamise puhul. Et reegel on see, et lapsel peab olema normintellekt, koolipsühholoog hindab ära selle. Selleks ei ole vaja hindamist psühhiaatrina (...) See võiks olla nagu üheselt välja öeldud, et kui lapsel on tõesti ainult õpiraskus, siis hoiame psühhiaatri aega kokku. (Rajaleidja spetsialist Mirtel)

Paindlikkuse suurendamine tuge vajavate laste vajaduspõhise toetamise süsteemis

Seadusemuudatuse ettepanekuna toodi Rajaleidja spetsialistide intervjuudes välja, et vaja oleks suurendada tuge vajavate lastega tegelemisel **seadusandluses paindlikkust** andmaks vabamad käed teha lasteaias ja koolis kohapeal vajaduspõhiseid ja mitte alati vaid diagnoosist tulenevaid otsuseid, sest uuringute järjekorrad on pikad ja diagnoosi saamine võtab aega, samas jääb laps sel ajal vajaliku toeta (nt lihtsustatud õppekavale viimise otsuse ootele). Küsimustiku avatud küsimuse vastuses toodi välja ka ettepanek ainult **haridusasutuse kohapealse otsuse** kaudu lapse paigutamiseks rühmaõpetajate ja tugispetsialistide hinnangul tema jaoks sobivasse õpikeskkonda.

Takistavaks on ikkagi see liigselt nendesse diagnoosidesse kinni jäämine, et meil on näiteks lapsi, keda on toetatud, edasiminekut ei ole, et me näeme, et neile tegelikult oleks näiteks vaja lihtsustatud õppekava, aga kui sealt puuduvad need teatud diagnoosid, siis meil ei ole võimalik seda talle määrata. Uuringute järjekorrad on väga pikad. Sageli meil läheb õppeaasta selleks, et need kohandused siis saada, et seal on ikkagi tegelikult see puudujääk, see on ikkagi liiga selle diagnoosipõhine see asi. (Rajaleidja spetsialist Meeli)

Lasteaial peab olema võimalus teha otsuseid (ilma Rajaleidja otsuseta ning lapsevanema nõusolekuta) rühmaõpetajate ning tugispetsialistide hinnangu alusel laps suunata sobivasse rühma/erilasteaeda. Ka õppeaasta keskel. (Lasteaiaõpetaja)

Kvalitatiivse uuringu vastustes toodi kooliga seonduvalt esile ka ettepanek lisada seadusandlusesse põhjendatud juhtudel **akadeemilise puhkuse või vahe-aasta võtmise võimalus üldhariduskoolis**, koos kohustusega samal ajal toetada õpilast erinevate tugiteenuste kaudu. Küsimustiku avatud küsimuste vastustes nimetati vajalikuna ka regulaarset toevajaduse tõhususe hindamist ning tulemustest tulenevat kohandamist, samuti toodi välja ettepanek kohapealse valmisolekuga suuremaks arvestamiseks lapsele sobiliku õpikeskkonna leidmisel.

Nii-öelda vaheaastat noh, nii-öelda akadeemilist puhkust ja kõike seda, seda ju ei ole neil nagu võimalik võtta, kuigi ma ütles, et mõnele lapsele oleks sellest palju kasu. Aga seal võiks ka olla see klausel, et kui tegeletaksegi selle tervisliku seisundiga, aga see tähendakski seda, et see aasta ta võiks selles mõttes saada, mitte see kaks korda käib arsti juures vaid ikkagi hoopis hoopis tõhusam ja regulaarne ja pikaajaline töö. Et siis ma näeks sellel asjal mõtet, aga mulle tundub, et et see, see on mõtlemise koht, mida oleks vaja. (Rajaleidja spetsialist Meeli)

Oluline on süsteemsus ja pidev tagasiside ning analüüs toe tõhususe kohta, lapse edusammude märkamine ja toe kohandamine nt neli korda aastas. (Koolipidaja)

Oluline on sobilik õpikeskkond (sobilikud ruumid), vajalikud vahendid, abiõpetajad (iga taseme jaoks üks klassi kohta). Võimalus vajaduse korral õpilast õpetada ka pikema aja jooksul väiksemas rühmas või üksi. Erivajadusega laps vajab sageli väga rahulikku õpikeskkonda ja see on tema kõige olulisem vajadus, selleks, et laps suudaks õppetööga tegeleda (tähelepanuhäire, autism, hüperaktiivsus, mutism). Loomulikult lapsel peaks olema võimalus ka teiste õpilastega koos õppida, kui ta on selleks võimeline. Selleks on oluline väga paindlik koolisüsteem. (Klassiõpetaja)

On kergemate erivajadustega lapsi, kelle õpetamiseks on rühmaõpetajal vajalikud oskused/vaimne valmisolek olemas. Neid lapsi saab/võib kaasava hariduse raames liita tava- või sobitusrühma kollektiivi. AGA rühmameeskond peaks täiel määral saama otsustusõiguse erivajadusega lapsega töötamise osas. Iga (erivajadusega) laps vajab individuaalselt õpetajate valmisolekut ning lähenemist. Kaasav haridus ei hakka kunagi toimima, kui rühmaõpetajast üle astutakse. Ainult rühmameeskond oskab hinnata objektiivselt oma rühma võimekust erivajadusega lapse piisaval kaasava hariduse toetamisel. (Lasteaiaõpetaja)

Õppekavades erisuse vähendamine (ühise õppekava koostamine)

Uuringus osalenud Rajaleidja spetsialistide ja õpetajakoolituse õppejõudude intervjuudes toodi muudatusettepanekuna välja õppekavaarenduses muudatuste tegemine, suurendamaks õppijast lähtuvat paindlikkust. Selleks, et iga õppija saaks oma vajadustele vastavat kvaliteetset haridust ja tuge, oleks vajalik **viia sisult üksteisele lähemale riiklikud õppekavad** – põhikooli riiklik õppekava ja põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava – luua üks ühine põhikooli riiklik

õppekava, kuhu oleks sisse kirjutatud paindlikkus kõikide õppijate vajadustest tuleneva õppe läbiviimiseks ja mille sees saaksid õpetajad koos tugimeeskonnaga vastavalt õppija vajadustele individuaalseid õppekavasid koostada ja neid paindlikult rakendada. Samas oodatakse, et oleks selgelt väljendatud miinimumtase, mida õppekava kohaselt eesmärgiks seatakse, ning **loodud ka õppekava elluviimist toetavad suunised**. Intervjuus osalenute sõnul **ei toeta praegune suurte erinevuste ja mahu jaotusega ette antud tunnijaotusplaani õpilaste koos õpetamis ühes klassiruumis** ja seda eriti tingimustes, kus tegu on väikeste koolidega, kus ühte ainet õpetab vaid üks õpetaja, kelle koormusesse ei mahu lisatunnid, mida lihtsustatud õppekaval õpilane vajab. Õppekava läbiv põhimõte peaks intervjuueeritavate sõnul olema kaasava hariduse printsiipidest lähtuv – vastavalt iga õppija vajadustele kohandatav.

Alushariduses ei ole seda, et on mitu õppekava, üks ole, sest meil ei ole diagnoose ja ei diferentseerita niiviisi. Diferentseerimine toimub selle ühe õppekava sees. Üldhariduskoolides peaks olema sama moodi. (Õppejõud)

Tegelikult need lihtsustatud õppe lapsed ei ole ju kõik erikooli lapsed, üldse mitte. Ja see, et me tahame neid kaasata ja nad on väga kaasatavad, siis võiks olla nad rohkem tõesti koos oma tavaklassiga ja kui see tunnijaotusplaani ja teemad ühtivad riikliku õppekavaga rohkem, siis see oleks kindlasti õpetajale kergem. Et just need lapsed, kes meil on tavakoolis LÕK-i lapsed, kui neil oleks rohkem ühtne igasugune tunni ja tunniplaani tegijatele ja ma arvan ka, et siis koolijuhid palju parema meelega kuidagi aitaks ja toetaks samamoodi neid õpetajaid, neid lapsi oma koolis. (Rajaleidja spetsialist Malle)

Tuge vajavatele õpilastele suunatud kvaliteetse õppevara kättesaadavaks tegemine

Intervjuudes ja küsimustiku avatud küsimuste vastustes leiti, et kaasava hariduse tõhusamaks rakendamiseks on vajalik riiklikult õpetajat ja ka tugispetsialisti toetada spetsiifilise õppevaraga/õppematerjalidega, mis **vähendaks õpetajate ja tugispetsialistide koormust materjalide kohandamisel**. Selgitati, et tuge vajava õppija jaoks sobivate kvaliteetsete õppematerjalide (sh interaktiivsete) olemasolul ei peaks iga õpetaja ise õpetajana õppevara looma või kohandama, mis hoiaks kokku õpetaja aega. Toodi välja, et õppevaras võiks olla välja toodud tasemed näiteks vähendatud õpitulemuste jaoks – ära näidatud, mida peab õpilane omandama, kui õpitulemusi on vähendatud. Lisaks võiks olla õpikutes (või samas õpikus) ka (selgelt esile toodult) erineva raskusastmega ülesanded, mida õpetaja saaks lihtsalt diferentseerimiseks kasutada. Leiti, et lugemis-, kirjutamis- või arvutamiskustega õpilastele kohandatud õppematerjali järele on õpetajatel samuti vajadus.

Ja see võtab õpetaja ressursi hästi palju, kui sa üksi pusid, et kui sa igaks tunniks kohandad õppematerjale, et see ei ole nagu mõistlik, eksju, et üks asi on see koostegemine, teine on ikkagi, mida kindlasti on vaja, eksju, et see meie ülikoolipoolne töö nagunii, et me neid teadmisi-oskusi õpetajatel kujundame, aga ikkagi see õppematerjalide kohandamine, kohandatud õppematerjalide võimaldamine. Mitte niimoodi, et ma iga kord pean tegema kolm tundi õhtul neid materjale, et see lihtsalt nagu väsitab selle õpetaja ära. Et isegi kui tal on need oskused, siis see on ressursi ebamõistlik kasutamine. Et ikkagi see tugi nagu süsteemi poolt kindlasti oleks vajalik, et klassiruumis see erivajadusega laps näiteks saaks toimetada. Selleks, et ta saaks teistega koos toimetada, vajab ta teistsugust keskkonda selle klassiruumi sees, õppematerjalide näol näiteks, mis juba lahendaks tegelikult päris palju ära, sest õpetaja üksi ei jõua seda teha. (Õppejõud)

Kui sa õpetadki nagu eri tasemel gruppe, et siis sa pead ise kohandama neid materjale, aga sinna läheb palju aega. Ja kui sul ei ole ka varasemat kogemust või varasemalt

nagu kogunenud neid asju, onju, siis ei ole võtta. Et noh, ongi toodud välja, et ideaalis võiks olla meil igast õpikust justkui nagu kolm varianti, onju, või siis minimaalselt kaks varianti, et üks oleks siis sellele, keda on vaja aidata järgi, mis on selline tavapärane, siis on kellelegi, kus on siis anda neid nuputamist rohkem nõudvaid ülesandeid, et õpetajatööd nagu läbi selle nagu lihtsamaks teha. Et võiks olla meil nagu sellist valmis asja, et sul on üks teema, aga tegelikult on kolmes erinevas raskusastmes need ülesanded. (Rajaleidja spetsialist Merle)

Õpetajad ootavad ka õppematerjale lastele, kellel on õppeaines IÕK vähendamine. Seni peab kogu materjali ette valmistama õpetaja ise – nii põhiklassile kui ka klassis õppivatele HEV õpilastele. (Sotsiaalpedagoog)

Kui me räägime lihtsustatud õppest, siis seal on nüüd küll juba noh, neid materjale on juurde tulnud, et aga kui me räägime näiteks lugemis- või kirjutamis- või arvutamiskustega õpilastest, siis kus neil ei ole vaja lihtsustatud õppematerjali, aga neil on vaja kohandada, siis seda tegelikult on ikkagi väga vähe ja see jääb ikka üldiselt õpetaja peale, see kohandamine. (Rajaleidja spetsialist Meeli)

Samas toodi välja, et kuna tuge vajavad lapsed on erinevad, siis on parima tulemuse saamiseks siiski vajalik ka **kohanduste tegemine õpetaja ja/või tugimeeskonna poolt**. Tehti ka ettepanek, et töökoormuse arvestuse juures võiks haridusasutuses õppematerjalides kohanduste tegemiseks kuluva ajakuluga arvestada.

Noh, eks ikka elu teeks lihtsamaks, kui oleks nagu, kui meil on nii-öelda tavaõppematerjal ja siis on LÕK-õppematerjalid, et seal vahepeal oleks ka miski. Samas kui, kui me lähenemegi väga individuaalselt, siis kuidas peaksid materjalide koostajad ja kirjastused teadma, mida nad tegema peavad. Ehk siis nagu justkui loogiline ongi see, et kui me läheneme igale ühele individuaalselt, siis paraku nagu jääbki see koormus õpetajale peale, leida need ülesanded ja panna need asjad kokku. (...) Et jaa, ma olen nõus, see teeb asja väga keeruliseks, võtab õpetajalt meeletult palju aega, lihtsalt sellega võiks siis arvestada näiteks koormuse määramisel, et, et kool ise võiks selle peale mõelda. (Õpetaja Marta)

Vajadus Rajaleidja tegevuse analüüsiks ja sellest tulenevateks arendustegevusteks (tööprotsesside muudatusteks)

Erinevad uuringus osalenud sihtrühmad tõid välja kitsaskohti Rajaleidja tegevustes. Kriitikat väljendati näiteks otsuste aluse suhtes (otsustamine lapsega vähese kontakti põhjal, haridusasutusse vaatlema/hindama/nõustama mittejõudmine ressursipuuduse tõttu, liigne juhendumine ühe osapoolle ootustest otsuste sõnastamisel), aga ka soovitude asjakohasuse ja ebaühtlase teenuse kvaliteedi osas. Samuti toodi välja erinevate nõustamisega seotud etappide läbimise keerukus ja ajakulu lapsevanemale, aga ka pikad järjekorrad nõustamisele jõudmisel ning Rajaleidja otsusega seotud info liikumine haridusasutustesse, et last parimal viisil toetada. Sellest tulenevalt nimetati ettepanekuna **Rajaleidja tegevuse analüüsi vajadust ja sellest tulenevat arendustegevust (tööprotsesside muudatusi)**. Välja toodi vajadust nii Rajaleidjasse lisapersonali palkamiseks nõustamise kiirema kättesaadavuse ja haridusasutusesse vaatlustele jõudmiseks ning selle alusel asjakohasemate otsuste tegemiseks (eelnevalt rahastamise ettepanekuga seonduvalt juba nimetatuna ettepaneku “Lisapersonali kaasamine haridusasutustesse ja haridusasutuste välisesse tugisüsteemi” juures). Samas peeti oluliseks ka spetsialistide professionaalset arendamist, eriti selles, kuidas otsustes kirjeldatud tavaklassides (lisaressursside puudumisel) rakendada.

Rajaleidja soovitusel on meile olnud alati väga üldised (nt lihtsustage õpet), aga jääb puudu tugi nt kui palju lihtsustada, mis osades, kuidas nt käitumisraskusega õpilast reaalselt ohjata jne. (Kooli juhtkonna liige)

Rajaleidja tegevus on elukauge, efektiivsus on ainult paberil. Tegevus toodab ilusaid pabereid ja koosolekuid, reaalse eluga on sel vähe pistmist. Olen kuulnud korduvalt, kuidas õpetajaid on suht mõnitatud, nt probleemse õpilase puhul soovitatud: „Aga te proovige tõsta tema õpimotivatsiooni!“. Päriselt!? Aastaid jännis olnud õpetaja poleks selle peale tulnudki! (Aineõpetaja)

Riikliku järelevalve suurendamine Rajaleidja otsuste (koolipidaja ja kooli poolt) täitmise osas

Intervjuul osalenud Rajaleidja spetsialistid tõid muudatusettepanekuna välja suurema vajaduse Rajaleidja otsuste rakendamise järelevalveks haridusasutustes. Leiti, et praegu on jäetud **suur osa rakendamisest koolipidaja/kooli otsustada**, kes põhjendavad mitterakendamist ressursside puudusega. Kirjeldati, et Rajaleidjani jõuavad tagasi vaid need juhtumid, kus lapsevanemad pöörduvad rahulolematusest, et tuge ei rakendata, või süvenevad koolis lapse probleemid ja seetõttu suunatakse pere uuesti lapsega Rajaleidjasse. Sisuliselt aga peaks intervjuus osalenute sõnul olema siiski nii, et Rajaleidja otsused on täitmiseks ja seega peaks täitmise kontrolliks tegema ka järelevalvet. See eeldab, et Rajaleidja otsused on pädevad ja soovitusel osapooltele mõistetavad (kitsaskohad on kirjeldatud alapeatükkides “Lasteaia personali ja lapsevanemate hinnangud tugiteenuste kättesaadavusele ja kvaliteedile” ja “Koolipersonali ja lapsevanemate hinnangud tugiteenuste kättesaadavusele ja kvaliteedile”). Samas, intervjueritud Rajaleidja spetsialistid leidsid, et järelevalvet ei peaks tegema Rajaleidja süsteem ise, sest nemad on lapsevanema ja kooli jaoks koostööpartnerid ja kontrollifunktsioon riikuks nende sõnul toetavaid ja usalduslikke suhteid. Pakuti välja, et järelevalve võiks olla riiklikult koordineeritud nt Haridus- ja Teadusministeeriumi järelevalve poolt.

Üks pool kindlasti oleks hoopis süvendatud järelevalve seoses siis nende otsuste rakendamisega ja kui neid ei rakendata, siis nende põhjuste nii-öelda väljaselgitamisega, et see praegu on ikkagi väga palju niimoodi, et vanem saab selle otsuse, tegelikult soovib, et seda lapsele rakendatakse, talle öeldakse sealt koolist või KOVist, et noh, ei saa, ei ole, eksju, võimalusi pole ja, ja see asi nii jääbki. On vähe neid vanemaid, kes siis pöörduvad ikkagi edasi, kaebavad ja tavaliselt sealt tulevad nagu paremad tulemused siis. Aga et vanem ei pea ju tegelikult seda ristiõda pidama, et see võiks olla nagu riigi suurem roll (...) Ma pigem arvan, et haridusministeerium ja ma ei paneks seda Rajaleidja rolliks, sellepärast et noh, see tähendab seda, et tuleb võtta need lisainimesed tööle, kes hakkavad sellega tegelema, aga ma arvan, et see tekitab konflikti nende haridusasutuste ja Rajaleidja vahel ja kui meil praegu suund on sinna, et me oleme koostööpartnerid ja me just tahaksime nagu arendada seda koostööd ja ütleme, et koolid usaldaksid meid rohkem ja võtaks seda nõustamist vastu. Aga kui me samal ajal hakkame nüüd tegema seda järelevalvet ja, ja seal nagu nõudma, et miks ei ole, ma arvan, et see ei ole nagu hea hea lahendus, et see pigem takistab seda koostööd. Et see peaks olema täitsa nagu ikkagi eraldi (...) pigem võiks see roll jääda nagu kõrvalseisjale. Nii-öeldes kõrvalseisjale. (Rajaleidja spetsialist Meeli)

Tõenduspõhisus kaasavat haridust puudutavates poliitilistes/poliitikakujundaja otsustes

Õppejõududega läbi viidud intervjuus ja küsimustiku avatud küsimuste vastustes toodi välja, et kaasava haridusega seotud otsuste tegemisel võiks olla suurem roll nii riiklikul statistilisel

ülevaatel valdkonna kohta (sh rahastus), nende tulemuste analüüsil ning ka ühiskonnas levitamisel (sh teadlikkuse tõstmiseks ja hoiakute kujundamiseks). Samas toodi erinevate sihtrühmade poolt välja ka teadusuuringute olulisus, et otsused tuleneks parimal viisil nii Eestis läbi viidud uuringutest kui kasutataks ära ka välisriikide kogemusi ja õppetunde kaasava hariduse rakendamiseks.

Teadusuuringuid peaks HTMi inimesed ka mõttega ja kriitiliselt lugema ning rakendamisel meie konteksti arvestama. (Lapsevanem koolist)

Meil levib ühiskonnas müüt, et kaasav haridus on kallis. Samas mina olen lugenud teaduskirjandusest, et erikoolide pidamine on kallim kui kaasava hariduse rakendamine. Riik võiks teha selle kulutõhususe analüüsi ja lugeda ka tõenduspõhist materjali ning siis selle põhjal teha järeldusi. (Õppejõud)

Tahaks, et riik teeks või telliks sellise uuringu, mis nagu päriselt aitaks aru saada, kuidas kaasav haridus rakendub. Praegu ei lähe me uuringutega klassiruumi – me ei näe ja analüüsi, mis klassiruumis tegelikult toimub. Meie uuringud jäävad tasandile, kus usaldame neid, kes meile midagi kirjutavad ja räägivad. Me peaks aga päriselt aru saama, kuidas see kaasav haridus klassi- või rühmaruumis rakendub või ei rakendu – mis kaasava haridusega seoses tegelikult õppija ja õpetajaga toimub. Ja mitte nii, et meil on mingi väga väike valim, aga vajalik oleks päriselt vaatlustega teaduspõhiselt uurida, et me saaks öelda, et meil Eestis on nii. (Õppejõud)

Kokkuvõtvalt ilmestab ettepanekuid, mis toetaks kaasava hariduse rakendumist, psühholoogi poolt välja öelduna tsitaat:

“Erivajadustega õpilased peaksid käima kodukohakooli eriklassis või tavaklassis vaid juhul, kui: õpilaste arv on kuni 12, klassis on vajadusel alati abiõpetaja (mitte siis, kui abiõpetaja on hetkel vaba), õpetajal on antud õpilase õpetamiseks spetsiaalsed materjalid koos õpetaja metoodilise materjaliga (kui kaasav haridus on riigi ootus, siis materjalid peaksid olema riigi poolt ka tagatud), õpetaja töötasu on tavalisest oluliselt kõrgem, õpetajale on soovi korral/vajadusel tagatud (st õpetaja ei pea neid ise paluma) professionaalsed supervisioonid/kovisioonid”. (Psühholoog)

Kasutatud kirjandus

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- EHIS avalik vaade. (s.a.). <https://enda.ehis.ee/avalik/>
- Haridussilm. (2024). Haridussilm.ee
- Hea teadustava. (2023). <https://eetika.ee/et/sisu/hea-teadustava>
- JASP Team. (2024). JASP (Version 0.18.3) [Computer software]. Retrieved from <https://jasp-stats.org/>
- Koolieelse lasteasutuse seadus. (1999). <https://www.riigiteataja.ee/akt/114032011006>
- Lohmann, A., Wulfekühler, H., Wiedebusch, S., & Hensen, G. (2019). Parents' attitudes towards inclusive education in day care facilities. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1232-1247.
- Microsoft Corporation. (2019). Microsoft Excel (Version 1808). Microsoft. <https://office.microsoft.com/excel>
- OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Olev, A., & Alumäe, T. (2022). Estonian speech recognition and transcription editing service. *Baltic Journal of Modern Computing*, 10(3), 409-421.

- Õppurite registri kasutusjuhend (üldhariduskoolid). (2024).
[https://projektid.edu.ee/pages/viewpage.action?pageId=81366217#id-%C3%95ppuriteregistrikasutusjuhend\(%C3%BCldhariduskoolid\)-6.Erivajadusedjatugiteenused%E2%80%93t%C3%A4iendavinfo](https://projektid.edu.ee/pages/viewpage.action?pageId=81366217#id-%C3%95ppuriteregistrikasutusjuhend(%C3%BCldhariduskoolid)-6.Erivajadusedjatugiteenused%E2%80%93t%C3%A4iendavinfo)
- 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.
- Posit team (2023). RStudio: Integrated Development Environment for R. Posit Software, PBC, Boston, MA. URL <http://www.posit.co/>.
- R Core Team (2023). R: A Language and Environment for Statistical Computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <https://www.R-project.org/>
- Räis, M. L., Kallaste, E., & Sandre, S. L. (2016). Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Uuringu lõppraport.
- Toe vajadusega õpilased: õppekorraldus ja tugiteenused. (2014).
<https://www.hm.ee/uldharidus-ja-noored/alus-pohi-ja-keskharidus/toe-vajadusega-opilased-oppekorraldus-ja-tugiteenused>
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & health sciences*, 15(3), 398-405.

7. JÄRELDUSED JA ETTEPANEKUD

Järgnevalt esitame uuringu kokkuvõtlikud tulemused ja järeldused peamiste uurimisküsimuste lõikes.

1. Kuidas on Eesti alushariduses ja üldhariduses rakendunud kaasav hariduskorraldus?

Kirjanduse analüüsi põhjal eristasime viis tähendusliku kaasava hariduse kriteeriumit: kaasava hariduse mõiste on selgelt defineeritud ja sellega kooskõllaliselt on kaasav haridus operatsionaliseeritud õigusaktides ning muudes hariduselu suunavates dokumentides; kaasava hariduse olulisusest on kujundatud ühised arusaamad; kaasava hariduse rakendamist toetavatele kultuurilistele ja struktuursetele teguritele pööratakse piisavat tähelepanu; kultuurilistest teguritest olulisim on koostöö erinevate osapoolte vahel; kaasava hariduse rakendamist seiratakse ja hinnatakse regulaarselt. Uuringu tulemustest ilmnes, et kaasava hariduse mõiste ei ole Eesti alusharidust ja üldharidust reguleerivates ja suunavates õigusaktides ühtselt defineeritud. Mõlema valdkonna kohta tuuakse välja, et õppijatel on õigus kvaliteetsele haridusele kodulähedas lasteasutuses ja koolis, kuid hariduskorralduslikke meetmeid ei ole sellest põhimõttest lähtuvat selgelt kirjeldatud. Empiirilise uuringu tulemused näitasid ka seda, et ligikaudu pooled vastanutest teavad, et nende lasteaias või koolis on kaasava hariduse visioon kokku lepitud ja nad on sellega kursis. Samas näitasid tulemused ka seda, et ligi viiendik vastanutest leidis, et kaasava hariduse rakendamise põhimõtted on haridusasutuse õppekavas või arengukavas väga põhjalikult ning läbimõeldult esitatud. Nende tulemustega seonduvalt on ettepanekuks kaasava hariduse mõiste täpsustamine ja ühtsete arusaamade kokkuleppimise soodustamine, kaasates aruteludesse sidusrühmade esindajaid.

Kaasavat haridust toetavatest kultuurilistest ja struktuurilisest teguritest joonistus empiirilise uuringu põhjal kõige selgemalt välja tugiteenuste ebapiisavus. Ka erinevate osapoolte koostööd hinnati kriitiliselt, sealjuures olid haridusasutuste personali hinnangud kõige kriitilisemad Rajaleidja teenuste sisu ja kättesaadavuse kohta. Nende tulemustega seonduvalt tehti käesolevas uuringus ettepanek Rajaleidja tegevuse analüüsiks ja sellest

tulenevateks arendustegevusteks. Eraldi tähelepanu tuleks pöörata ka Rajaleidja otsuste (koolipidaja ja kooli poolt) täitmise hindamisele.

Kaasava hariduse seiramise ja hindamise parendamist tõstatati empiirilises uuringus olulise teemana erinevate sihtrühmade poolt. Viimasega seonduvalt tehti uuringus osalenute poolt ettepanek suurendada kaasava hariduse teemaga seotud otsuste tõenduspõhisust riiklikul tasandil.

Järgnevalt esitame kokkuvõtte toe vajadusega õppijatest Eesti lasteaedades ja koolides ja toome välja, milliseks hinnati kaasava hariduse rakendumist erinevate sihtrühmade poolt ning milliseid ettepanekuid tehti kaasava hariduse tõhusamaks rakendamiseks. EHIS andmete põhjal näeme, et alushariduses ning põhikoolis on (haridusliku) erivajadusega õppijate hulk vaatlusalustel aastatel (2015/2016-2022/2023 õppeaasta) olnud kasvutrendis. Toe liigiti on EHIS andmetel kasvanud kõige rohkem õpilaste arv, kellele rakendatakse tõhustatud tuge. Gümnaasiumis sellist kasvutrendi täheldada ei saa.

Küsitluse tulemused näitasid, et valdavalt ei nõustata, et tõhustatud toe ja eritoe õpilaste kaasamine on olnud Eestis optimaalne. Erinevaid sihtrühmi kõrvutades ilmnesid samas väga suured erinevused. Kõige selgemalt eristusid erikoolide personali hinnangud, kes pidasid erikoolidesse suunamist mõlemale sihtrühmale kõige paremaks lahenduseks. Samas kui seda ei pidanud sobivaks ükski Rajaleidja esindaja mõlema sihtrühma puhul. Erinevaid lahendusi kõrvutades ilmnes, et erinevate sihtrühmade hinnangul peaks tavakooli eriklassides õppimise võimalus olema mõlema toeliigi puhul suurem. Ka küsitluse avatud vastuste analüüs ja intervjuude tulemused näitasid, et pigem leiti, et kõiki lapsi ei saa kaasata tavarühma või -klassi. Leiti, et kaasamise edukus ja see, millises rühmas või klassis peaks keegi õppima, sõltub ühelt poolt konkreetsest õppijast ja tema erivajadusest. Teiselt poolt ka asutuse personalist ja selle valmisolekust – õpetajate tahtest ja motivatsioonist ning koostöövalmidusest tugispetsialistidega, kui tugispetsialistid on asutuses olemas. Olulise kaasamise takistusena toodi ka siinkohal välja ressursside puudus. Kooli kontekstis toodi rohkem välja arvamust, et kaasamine toimub tihti nn tavaõpilaste arvelt. Väljendati, et väiksemates gruppides õppimine on tõhusam, sest isegi kui tuge vajav õpilane õpib tavaklassi tingimustes, ei pruugi talle jätkuda piisavalt õpetajapoolset vajalikku tuge, et tema arengut parimal viisil toetada – neid võimalusi nähakse pigem eriklassides ja erikoolides. Leiti, et ka sotsiaalselt võib laps jääda tavakoolis teiste poolt tõrjutuks. Seda, et erivajadusega lapsed võiksid õppida rohkem teistega koos (samal rühmas/klassis, või samas lasteaia/koolis) näevad teistest rohkem Rajaleidja spetsialistid. Rajaleidja spetsialistid tõid välja, et kui ei ole "lihtsat lahendust" lapse suunamiseks mujale (nt erikooli), siis leitakse rohkem ka kooli sees erinevaid lahendusi. Seadusandluse tasandil rõhutati vajadust lapse vajadusest tuleneva ja tema eripäraga arvestava paindlikkuse ja rahastusmudeli kaasajastamise järele.

Lisaks rahaliste ressursside puudusele toodi teravalt välja tugispetsialistide puudus (eriti maapiirkondades). Lasteaedades hinnati tugispetsialistidest kõige kättesaadavamaks logopeedi ja eripedagoogi ning ka vabavastustes rõhutati kui oluline on, et sellised tugispetsialistid asutuses töötaksid, kuid toodi näiteid ka olukordadest, kus tugispetsialistid on liiga ülekoormatud, et kõikide toe vajajatega tegeleda. Võrreldes asutuse väliste spetsialistide ning lasteaiaavälise nõustamismeeskonna teenustega, hinnati just asutuse siseste tugispetsialistide tööd kõige kõrgemalt. Koolides hinnati kõige kättesaadavamaks sotsiaalpedagoogi ja eripedagoogi. Samas hinnati erikoolides õppijatele ja õpetajatele toe kättesaadavust personali hinnangul paremaks kui tavakoolides. Rahulolu Rajaleidja tööga oli kõige madalam nii lasteaedade kui koolide personali hinnangul. Oodatakse, et Rajaleidja nõustaks rohkem ja sisulisemalt õpetajaid ning teeks (senisest enam) otsestele tõenditele, sh haridusasutuses läbi viidud vaatlustele ja selle käigus läbi viidud hindamistele tuginevaid otsuseid. Tuuakse välja, et abi saamise protsess on pikk ja Rajaleidja tegevus piirkonniti erinev ning spetsialistide pädevus samuti varieeruv. Tõdetakse ka ressursipuudust – ühest küljest ei jõua Rajaleidja

spetsialistid haridusasutustesse kohapeale vaatlema, teisest küljest pole võimalik soovitusi ellu rakendada, sest puudub inim- ja/või rahaline ressurss. Seniste kogemustega seonduvalt tehti uuringus osalenud sihtrühmade poolt mitmeid ettepanekuid kaasava hariduse tõhusamaks rakendamiseks lasteaedades ja koolides (vt lähemalt 5. uurimisküsimuse vastus ja järeldused).

Kõik sihtrühmad tõid välja, et ülikoolides tuleb koolitada sedavõrd palju tugispetsialiste, et saaks kaetud lasteaedade ja koolide vajadus nende järele. Eriti toodi esile logopeedide ja eripedagoogide suurema järelkasvu vajadust. Leiti ka seda, et õpetajakoolituse esmaõppes tuleks oluliselt rohkem tähelepanu pöörata kaasava hariduse teemadele ning õpetajate ja tugispetsialistide ettevalmistuses peaks olema piisvalt ühistöö kohti juba õpingute ajal. Lisaks toodi välja ka haridusasutuste juhtide ja õpetajate professionaalse arengu vajadust kaasava haridusega seotud hoiakute, teadmiste ja oskuste valdkonnas. Senised täienduskoolitused on jäänud pigem tagasihoidlikuks erinevate õppijate koosõpetamise käsitlemisel.

2. Milline on Eesti kaasava hariduskorralduse olukord võrdluses Eestile sarnase kultuuritausta ja arengutasemega riikide vastavate arengutrendidega?

1990-ndate alguses hakkasid Leedu, Poola, Soome, Island, Portugal ja Eesti pöörama suuremat tähelepanu erivajadustega õppijate õigustele hariduses, eeskätt seadusandlikul tasandil. Seadusandlikke muudatusi tehti veel 2000-ndate lõpus ja 2010-ndate alguses, järgnedes Puuetega Inimeste Õiguste Konventsiooni (2006) kehtestamisele. Üldiselt keskenduti kahele peamisele suunale: erivajadustega õppijate õppekorralduse integreerimine tavahariduse seadusandlusse ja vajalike tugiteenuste kättesaadavuse tagamine. Sarnased trendid on iseloomulikud ka Eestile, mis ajalooliselt sarnaneb enim Leedu ja Poolaga.

Kuigi seadusandlikud muudatused on tehtud, pole need taganud kaasava hariduse põhimõtete tähendusriikast rakendamist. Peaaegu kõigis mainitud riikides on taas kerkinud esile vajadus hariduspoliitiliste muudatuste ja kaasavama haridussüsteemi järele. Portugal on erand, kus 2018. aastal vastu võetud seadus toetab kaasava hariduse põhimõtteid ja näeb ette haridussüsteemi võimestamist. Samuti on Leedu teinud olulisi edusamme kaasava haridussüsteemi kujundamisel, koostades riiklikul tasandil strateegilisi dokumente ja muutes seadusandlust.

Üldiselt järgivad kõik vaadeldud riigid ühtset riiklikku raamõppekava, mida kohandatakse vastavalt õppijate vajadustele, välja arvatud erivajadustega õppijate puhul, kes vajavad spetsiaalselt kohandatud arenguvaldkondade programmi. Eesti eristub selles, et põhihariduses kehtib kaks riiklikku õppekava: põhikooli riiklik õppekava ja põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava. Erivajadustega õpilaste õppekorraldus Eestis on kõige sarnasem Soomega, kus suurel määral rakendatakse segregeerivat õpet. TALIS uuring (OECD, 2019) näitas, et ligi pooled Eesti ja Leedu õpetajatest osalesid viimase aasta jooksul erivajadustega õppijate õpetamisele suunatud professionaalse arengu tegevustes, samas kui Portugalis, Islandil ja Soomes oli selliseid õpetajaid umbes kolmandik. Samuti hindasid ligi kolmandik Portugali ja Eesti õpetajatest oma koolitusvajadust erivajadustega õppijate õpetamisel väga kõrgeks. Portugali õpetajate kõrget koolitusvajadust kaasava hariduse teemadel kinnitavad ka hilisemad ülevaated (Flores, 2024).

3. Millised on erinevate sihtrühmade hoiakud ning rahulolu seoses kaasava hariduskorraldusega ning kuidas on need muutunud võrreldes 2016. aastaga?

Erinevate sihtrühmade hoiakute kohta kaasava hariduse suhtes võib esiteks välja tuua, et kaasava hariduse põhimõtte osas (kaasava hariduse visioon) on hoiakud pigem positiivsed. Seejuures on lasteaia personali hoiakud kaasava hariduse põhimõtete suhtes mõnevõrra soosivamad kui kooli personali omad. Samas ilmnes küsimustiku avatud vastustest ja intervjuudest nii lasteaia kui kooli personali hulgas ka väga negatiivseid hoiakuid kaasava

hariduse suhtes. Need tulemused näitavad, et jätkuvalt tuleb Eestis tegeleda ka positiivsete hoiakute kujundamisega kaasava hariduse suhtes. Teiseks tajutakse, et kaasava hariduse rakendamine võib olla praktiliselt teostatav, kui selleks on olemas vajalikud ressursid (sh vastava ettevalmistusega inimesed ja füüsiline keskkond) nii rühma- kui klassiruumis. Käesolevas uuringus leitud hoiakuid võib pidada üsna sarnaseks eelmise samal teemal läbiviidud uuringuga (Räis *et al.*, 2016), kus enamus sihtgrupe põhimõtteliselt pooldas mõtet, et üldjuhul peaksid õppijad saama õppida oma kodulähedases koolis kuid siis, nii nagu praegugi, nähti kaasava hariduse rakendamise parimaks võimaluseks tihti eriklasse. Juba siis toodi probleemina välja ressursside puudust. Ehk kokkuvõtvalt saab öelda, et pigem ollakse nõus kaasava hariduse aluseks oleva ideega, küll aga nähakse suuri puudujääke selle rakendamise praktilistes võimalustes.

Küll aga rõhutatakse nii intervjuudes kui ka küsimustiku avatud küsimuste vastustes, et eelkõige tuleb lähtuda lapsest ja kontekstist, mis on lapsele antud olukorras kõige parem, mõnel juhul võibki see olla eriklass või erikool. Olulisena rõhutati, et iga laps peab saama õppida tema arengut toetavas keskkonnas. Oluliseks peetakse seega laste tundmaõppimist ja keskkonna kohandamist õpilasele sobivaks (vajadusel vahel vaiksemasse kooslusesse õppima minekut, aga siiski kuuluvustunde hoidmist). Koolipersonali vastuseid analüüsides ilmnes ka see, et vastajad, kellel on toetavamad hinnangud kaasava hariduse põhimõtete ja praktikate suhtes, soovivad ka rohkem kaasava hariduse mõjude kohta teada saada. Kolmandaks, kõige madalamad hinnangud nii kooli kui lasteaia kontekstis puudutavad ressursse – tajutakse, et ei ole piisavalt inimressurssi ega ka vahendeid toetava õpikeskkonna loomiseks. Lapsevanematest on lasteaia lapsevanemad soovivama hoiakuga kaasavasse haridusse kui kooli lapsevanemad. See võib tuleneda sellest, et lasteaias on suurem rõhk sotsiaalsete oskuste jmt õppimisel, koolis aga tugevamalt akadeemilistel õpitulemustel. Võrreldes erivajadustega laste vanemate hoiakuid teiste vanemate hoiakutega, ilmnes, et erivajadusega laste vanemad hindavad lasteaia kontekstis kõrgemaks kaasava hariduse kasu ja kooli kontekstis madalamaks kaasava hariduse riske.

Õpilastega läbiviidud intervjuud näitasid, et õpilaste kuuluvustunde (sõprade olemasolu, turvatunne klassis, ühise klassikollektiivi tunne jms) toetamisega on vaja süsteemsemalt tegeleda. Eraldi on aga vajadus kuuluvustunde ja sõprussuhete toetamise teemale tähelepanu suunata üks-ühele õppe ja väikeklasside ning õpiabitundides käivate õpilaste puhul. Lisaks oli mõtlemapanev tulemus, mis näitas, et uuringus osalenud õpilaste hulgas oli neid, kes ei olnud teadlikud sellest, miks nad kuskil teistega koos või eraldi õpivad ja kuidas see nende õppimist toetab. Seega tuleks õpilasi kaasata neid puudutavate õppekorralduslike otsuste kujundamisse ning õpilase eripäraga arvestades selgitada, miks talle teatud õppetöö korraldust soovitatakse ning mul viisil see õppimist ja arengut toetab.

Kuigi erinevate täiskasvanute sihtrühmade hoiakud kaasava hariduse suhtes olid pigem positiivsed, näitasid õppijate hulgas läbi viidud intervjuud, et jätkuvalt on vaja tegeleda teavitustööga, et iga õppija (olenemata oma käitumise jm eripärast) on õpetajate ja kaasõppijate tuge vääriv. Samuti on vaja tegeleda tuge vajavate õppijate enesekohaste positiivsete hoiakute ja arengumõtteviisi kujundamisega. Õpetajate teadlikkuse tõstmise vajadus nt tõhusatest õpistrateegiatest ja õpioskustest ning õppimist toetavatest abivahenditest on samuti arenguvaldkond. Lisaks teadlikkuse tõstmisele on vajalik õpetajaid jõustada ka selles, kuidas teadmisi tõhusatest õpistrateegiaatest ja õpioskustest õpilasteni viia.

4. Mis teguritega on seotud rühma, lasteaia, klassi ja kooli valik haridusliku erivajadusega õppijatele ning kuidas on need valikud seotud tema edasise käekäiguga haridusteel, tööelus ja/või sotsiaalhoolekande süsteemis?

Kaasava hariduse rakendamiseks lasteaias on võimalus õppida sobitusrühmades (erivajadusega ja -vajaduseta õppijad õpivad koos väiksemas rühmakoosseisus). Maakondade vahel on suuri

erinevusi lähtuvalt sellest, kuivõrd õpivad seal lisatõe vajadusega õppijad sobitusrühmades. Osakaaluna kõikidest erivajadusega õppijatest õpib neid 2022/2023 õppeaastal kõige rohkem sobitusrühmades Tartu linnas. Samal aastal ei ole Pärnu, Lääne ja Hiiu maakonnas ühelgi lapsel märgitud õppimist sobitusrühmas. Erirühmades õpivad pigem poisid ja pigem vene õppekeelega õppijad. Sobitusrühmades jällegi pigem tüdrukud ja eesti õppekeelega õppijad. Kõige suurem erirühmades õppivate erivajadusega laste osakaal on Ida-Viru maakonnas.

Kooli kontekstis näeme, et meelepuuetega (sh kõnepuudega) ja intellektipuudega õpilased õpivad peamiselt erikoolis või tavakooli eriklassis. Kuid märkimisväärne hulk ka spetsiifilise lugemis-, kirjutamis- või arvutamiskõhustusega õpilasi õpib kas tavakooli eriklassis või erikoolis. Maakonniti esineb erinevusi selles, kui suur osakaal toe vajadusega õpilasest õpib erikoolis või tavakooli eriklassis.

Uurides toe vajadusega õpilaste haridustee jätkumist peale põhikoolist lahkumist, näeme, et toe vajadusega õpilased jõuavad võrreldes neile sobitatud valimiga pigem kutseharidusse kui gümnaasiumisse. Kutseharidusse jõuab mõnevõrra suuremas osakaalus neid, kes on õppinud tavakooli eriklassides, aga suhteliselt sarnases osakaalus ka nende hulgast, kes on õppinud tavakooli tavaklassis või erikoolis. Gümnaasiumisse jõuavad erivajadustega õppijatest peamiselt üldise toe³ õpilased, kes on õppinud tavakooli tavaklassis. Edasi kõrgkooli jõuavad eelkõige üldise toe õppurid tavakooli tavaklassis, kuid ka nende hulgast oluliselt väiksem osakaal kui neile sobitatud valimist.

Tööturu käekäigu analüüsis selgus, et juba ainuüksi üldine tugi on seotud mõnevõrra sagedamini töövõime vähenemisega. Tõhustatud ja eritõe vajadus on üldtoest veelgi sagedamini seotud vähenenud töövõimega. Samuti sotsiaalhoolekandesüsteemi jõuavad tuge vajavad õppurid sagedamini kui tuge mittevajavad õppurid. Samas ilmnes üllatavalt, et tõhustatud ja erituge vajavad õppurid jõuavad keskmiselt isegi veidi väiksemas osakaalus sotsiaalhoolekandesüsteemi kui üldise toega õpilased. Täiendava toe vajadusega õpilaste sissetulek on üldiselt mõnevõrra väiksem kui tuge mittevajanud õppijatel ja pole selgeid erisusi tulenevalt sellest, kas toe vajadusega õppijad on õppinud tavakooli tavaklassis, tavakooli eriklassis või erikoolis.

5. Missuguseid meetmeid riigi või kohalikul tasandil tuleks muuta või lisada, et iga õppija saaks oma vajadustele vastavat kvaliteetset haridust ning vajaduse korral tuge elukohajärgses lasteaias/koolis ning millised riskid võivad takistada meetmete tulemuslikkuse saavutamist?

Centar 2016 (Räis *et al.*, 2016) uurimuse tulemusel toodi välja mitmeid ettepanekuid kasava hariduse paremaks rakendamiseks. Käesoleval toome need ettepanekud uuesti välja koos hinnanguga nende rakendumisele (vt tabel 76). Seejärel esitame käesoleva uurimuse tulemusel edasised ettepanekud kasava hariduse rakendamise tõhustamiseks.

Tabel 76. Hinnang Centar 2016 uuringus toodud ettepanekute rakendumisele

Ettepanekud Centar 2016 (Räis <i>et al.</i> , 2016) uuringus	Kuidas on rakendunud Centar 2016. aasta uuringus (Räis <i>et al.</i> , 2016) tehtud soovitusel?
1. Ühiskondlike hoiakute suunamine. Kasava hariduse rakendamine eeldab ka lapsevanemate toetust	Meediakajastuste suurendamise ja lapsevanemate ja õpilaste harimise uurimine ei olnud käesolevas uuringus eraldi uurimisküsimuseks.

³ seotud registriandmete analüüsis on määratlused "üldine tugi", "tõhustatud ja eritugi" tinglikud, sest kõikidel vaatlusalustel aastatel ei olnud EHIS-es seda märgitud, seega on antud valimid moodustatud selle alusel, millised erivajadused neile EHIS-es märgitud. Täpsemalt kirjeldatud peatükis 6.2.

kaasavale hariduskorraldusele. Vastavate hoiakute kujundamiseks on oluline jõuda kõigi vanemateni, mitte ainult nendeni, kes on ise hariduslike erivajaduste temaatikast huvitatud. Selleks on oluline positiivse meediakajastuse suurendamine ning nii lapsevanemate kui õpilaste harimine hariduslike erivajaduste osas. Selleks sobivad ideaalselt senised edulood, mis võimaldavad välja tuua kaasamise eetilised ja efektiivsusel põhinevad argumendid.	Seonduvalt näitavad tulemused, et jätkuvalt on vajadus nii lapsevanemate kui ka õpilaste toetamiseks kaasava hariduse toetuse saavutamiseks. Uuringu tulemustest näeme, et ka lapsevanemad sarnaselt haridustöötajatele on positiivsemalt meelestatud kaasava hariduse visiooni osas, kuid negatiivsemalt hindavad ressursside kättesaadavust, ehk tuge kaasava hariduse elluviimisel. Lisaks näeme, et kaasava hariduse suhtes on positiivsemalt meelestatud lasteaias lapsevanemad, kooli lapsevanemad näevad selles rohkem riske. Käesoleva uuringu ettepanekutes kajastuvad hoiakutega seotud soovitusel (vt ettepanek 2 “kujundada süsteemselt kaasavat haridust toetavaid hoiakuid”).
2. Õpetajakoolituses ja täiendkoolituses HEV õpilaste temaatika (sh praktika) suurendamine. Kaasava hariduse rakendamine eeldab kõigilt õpetajatelt võimekust tunda ära hariduslike erivajadusi ning vajadusel teadmisi ja oskusi, et õpilasi tavaklassi tingimustes toetada. Seetõttu on vajalik esmases õpetajakoolituses lõimida teistesse kursustesse ka HEV õpilaste kaasamiseks vajalikud baasteadmised ja oskused. Kaaluda tuleks HEV õpilastega töötamise praktika osa suurendamist.	Ettepanek on osaliselt rakendunud. Tallinna Ülikooli ja Tartu Ülikooli õpetajakoolituse õppekavades on kohustusliku õppeainena sees kaasava hariduse õppeaine. Mõlemas ülikoolis on ka kaasava hariduse uurimiserühmad, mis mh panustavad õppekavade arendamisse. Samas näitavad tulemused, et jätkuvalt näevad vajadust kaasava hariduse temaatika suuremaks kajastatuseks õppekavades (sh praktika läbiviimiseks tuge vajavate õpilastega) nii uuringus osalenud õppejõud kui ka teiste sihtrühmade esindajad. Käesoleva uuringu ettepanekutes kajastuvad samuti kaasava hariduse valdkonnas õpetajate ja tugispetsialistide koolitamisega seotud ettepanekud (vt ettepanek 7 “koolitada õpetajaid ja tugispetsialiste kaasava hariduse valdkonnas nii esma kui ka jätkuõppes”).
3. Õpetajate täiendkoolituses osalemise suurendamine. Juba praktiseerivate õpetajate puhul tuleb suurendada osalemist HEV õpilaste kaasamist toetavatel täiendkoolitustel ning hõlbustada töötavate õpetajate jaoks nii eesti- kui ka venekeelsete koolitusmaterjalide kättesaadavust. Täiendkoolituste korraldamisel tuleks senisest enam pöörata tähelepanu koolide vajadustele ning suurendada praktilise õppimise osakaalu ning võimaldada kehvema eesti keelega õpetajatele võimalusi kakskeelseks õppeks. Õpetajahariduse ekspertide hinnangul on paljud vajalikud koolitused täna olemas, ent osalus neis on madal.	Ettepanek on osaliselt rakendunud. Tallinna Ülikooli ja Tartu Ülikooli on loodud kaasava hariduse magistriõppekavad (vt täpsemalt https://www.tlu.ee/hti/kaasav-haridus ja https://ut.ee/et/oppekavad/kaasav-haridus). Samuti on korraldatud mõlema ülikooli juures pikaajalisi meeskondlikke täienduskoolitusi (vt nt Kivirand <i>et al.</i>, 2021; 2022). Samas näitavad käesoleva uuringu tulemused, et jätkuvalt on täienduskoolitustes ootus praktilisteks soovitusteks (mh nt õpetamise individualiseerimisega seonduvas) ja kogemuste vahetamiseks. Mikroraadide vormis täienduskoolituse vajadus on samuti t uuringust selgunud ootus. Käesoleva uuringu ettepanekutes kajastuvad täienduskoolitusega seotud ettepanekud (vt ettepanek 7 “koolitada õpetajaid ja tugispetsialiste kaasava hariduse valdkonnas nii esma kui ka jätkuõppes”).
4. Koolide nõustamise parandamine. Õpetajakoolitus ja täiendkoolitus on küllaltki üldised ja ei saa nõ ette näha iga võimalikku olukorda koolis ning valmistada õpetajat ette	Ettepanek on osaliselt rakendunud. Uuringu tulemused näitavad Rajaleidja keskuste ülekoormatust (sh haridusasutuses kohapeal – lapse

kõikide erinevate HEV õpilaste õpetamiseks. Seetõttu on hädavajalik, et tavakoolidel oleks kiire ligipääs ekspertteadmistele. Selleks peaks õpetajatel olema oskus leida vajalik info ise ning keerukamatel juhtudel saada nõustamist. Rajaleidja keskus peaks tänasest enam muutuma HEV õpilaste õppe korraldamisel koolidele igapäevaseks nõuandjaks.	tavapärase õppekeskkonnas – vaatlemiseks ja nõustamiseks) ja vajadust nii spetsialistide arvu suurendamiseks kui ka tööprotsesside tõhustamiseks. Käesoleva uuringu ettepanekutest kaks on suunatud nõustamise parandamisele (vt ettepanek 4 “kaasata lisapersonali haridusasutustesse ja haridusasutuse välisesse tugisüsteemi (hindamis- ja nõustamissüsteemi)” ja ettepanek 11 “analüüsida Rajaleidja tegevusi ja teha ettepanekud tööprotsesside tõhustamiseks ja koostöö edendamiseks haridusasutustega”).
5. Tuua haridustoetuses eraldi välja HEV õpilaste õppe korraldamise toetus ja siduda see ressursimahukate tugimeetmete rakendamisega. Eritingimusi vajava HEV õpilase kaasamine tavaklassi nõuab õppetöö korraldamisel umbes sama palju ressursse kui õpilase eriklassis õpetamine, ent täna kaasneb täiendav riiklik rahastus vaid eriklassis õppiva HEV õpilasega, üksikute HEV kategooriatega tavaklassis õppides ning lihtsustatud õppekava korral tavaklassis. Kaasamise toetamiseks peaks täiendav rahastus liikuma õpilasega kaasas vastavalt õpilase täiendavatele vajadustele, mitte ainult piiratud HEV kategooriate korral ja selle HEV kategooriale vastava klassiliigi koefitsiendi järgi. Sealjuures võiks kõrgema toetuskoefitsiendiga õpilasega kaasneva täiendava raha otstarbe otsustada kool (nt õpetaja lisatasu, õpetajaabi palkamine või hoopis klassikomplekti suuruse vähendamine). Ressursimahukatest tugimeetmetest võiks välja jätta KOVide rahastatavad õpiabirühmad, ent juurde peaks tooma klassis rakendatavad meetmed, mida seni ei märgita.	Ettepanek on rakendunud. Alates 2018. aastast eraldatakse tuge vajavatele HEV õpilastele (tõhustatud ja eritugi) riigieelarvest suurema koefitsiendimääraga õpetajate tööjõukulude toetust ja lisaks veel tegevustoetust, kusjuures samad koefitsiendid kehtivad nii tavaklassis kui ka eriklassis õppivatele õpilastele. Siiski ilmneb käesolevast uuringust, et kaasava hariduse rakendamise osalised näevad vajadust veelgi suuremaks HEV õpilaste nn pearaha suurendamiseks ja seda eeskätt põhjendusega, et HEV õpilastele ei ole võimalik pakkuda piisavalt tuge tavaklassis õppe ja ka eriõppe korraldamiseks. Käesoleva uuringu ettepanekutes kajastub kaasava hariduskorralduse rakendamist soodustava rahastusmudeli väljatöötamise ettepanek (vt ettepanek 3 “töötada välja rahastusmudel, mis soodustaks kaasava hariduskorralduse rakendamist”).
6. Põhikooli klasside suuruse piirmäära rangem rakendamine. Kuigi seadusejärgselt on põhikooli klassi maksimaalne täituvus 24 õpilast, on kooli hoolekogu nõusolekul paljudes koolides seda piirmäära kõrgemaks tõstetud. Seetõttu ei pruugi õpetajatel jätkuda ressursi diferentseeritud õppeks ega täiendavaks toeks HEV õpilasele ning kool suunab HEV õpilase mujale, kus sellise toe pakkumiseks on enam ressursse.	Ettepanek ei ole rakendunud. Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses (2010) § 26. “Põhikooli õpilaste arv klassis ja õpperühmas” on jätkuvalt sõnastatud järgnevalt: “(1) Klassi täitumuse ülemine piirnorm põhikoolis on 24 õpilast. (...) (3) Kooli pidaja võib erandjuhul direktori ettepanekul ja hoolekogu nõusolekul suurendada õpilaste arvu üle käesoleva paragrahvi lõikes 1 sätestatud piirnõrmi üheks õppeaastaks konkreetses klassis juhul, kui kõik tervisekaitse- ja ohutusnõuded on täidetud.” Uuringu tulemustes ilmnes, et suure laste/õpilaste arvuga rühmad- ja klassid ei võimalda parimal viisil kaasava hariduse tõhusat rakendamist. Käesoleva uuringu ettepanekutes kajastub ettepanek õigusaktis klasside täituvuse ülemise piirnõrmi määramiseks, võimaluseta seda suurendada (vt ettepanek 5 “vähendada toevajadusega õpilaste arvu rühmades/klassides, arvestada toevajadusega õppijatega tööd täiendavalt õpetaja koormuses

	ja kehtestada rühma/klassi täituvuse piirnormid suurendamisvõimaluseta”).
7. Klassifikatsioonide vähendamine ja kohandamine. Diagnoosipõhine EHIS klassifikaator ütleb vajalike tugimeetmete osas vähe. Kaasava hariduse ideoloogiast lähtuvalt tuleks lõpetada õpilaste klassifitseerimine haridusliku erivajaduse järgi. Registriandmete analüüs näitas, et koolid märgivad vajaminevaid ja pakutavaid tugiteenuseid identselt, mis on ebapraktiline. Säilima peaks neist viimane. Kehtiv tugimeetmete klassifikaator ei hõlma endas kuigi täpselt õpilase vajaduste kirjeldamist, mistõttu võiks tugimeetmete märkimisel selle küll aluseks võtta, ent lisada sinna olulisi täiendusi. Tugimeetmetena tuleks klassifitseerida ka ajamahukad pedagoogilised võtted ja näiteks abiõpetaja kasutamise vajadus. Õpilase täpsete erivajaduste kirjeldamine võiks jääda individuaalse arengu jälgimise kaardile, mis lapsevanema nõusolekul peaks liikuma kooli 11 vahetamisel elektrooniliselt uude kooli. Täiendavalt võiks kasutusele võtta kaasamise osakaalu indikaatori. Kaotada võiks praeguse eriklasside kategoriseerimise vastavalt PGS § 51 ja koos soovitatud haridustoetuse süsteemi muudatustega võiks kaotada ka vajaduse klassiliikide ja -suuruste määramiseks seaduse tasandil.	Ettepanek on rakendunud. HEV õpilaste diagnoosipõhist klassifitseerimist on oluliselt vähendatud. HEV õpilaste õppekorralduse ja tugiteenuste rakendamisel ei arvestata enam diagnoosipõhiste eriklassi liikidega. Tugiteenuste määramisel hinnatakse iga õpilase puhul tema individuaalsetest eripäradest tulenevaid vajadusi. Samas, EHIS-e tugimeetmete klassifikaatorist ilmneb, et toe liikide (tõhustatud ja eritugi) määramine on endiselt suhteliselt diagnoosipõhine. Käesoleva uuringu ettepanekutes kajastub seonduvana ettepanek kaasava ühtse arusaama kujundamiseks erinevate osapoolte vahel kaasava hariduse põhimõtetes ja sellest tulenevalt ka õigusaktide uuendamiseks (vt ettepanek 1 “ühtlustada kaasavat haridust puudutavad arusaamad ja uuendada õigusaktid” ja ettepanek 12 “suurendada tõenduspõhisust kaasavat haridust puudutavates poliitilistes otsustes”).
8. Erineva taseme nõustamiskomisjonide ühildamine. Senine eristus maakondlike ja üleriigilise nõustamiskomisjoni vahel põhjustab juhtumihaldajatele, lapsevanematele ja lastele põhjendamatut tõendamiskoormust ja ajakulu. Optimaalne oleks viia kõigi meetmete soovitamine maakondlikule tasandile. Intervjuudes Rajaleidja keskuste töötajatega toodi välja, et erinevatesse komisjonidesse suunamine põhjustab sageli ebavajalikku koormust nii lapsevanematele kui ka juhtumikorraldajatele. Komisjonide ühendamine võimaldaks kõigile ajasäästu ilma sisulise kvaliteedi languseta.	Ettepanek on rakendunud. Erineva tasemega nõustamiskomisjonid on ühildatud riiklikeks Rajaleidja keskusteks, mis pakuvad teenust piirkondlikel tasanditel. Erinevate nõustamiskomisjonide ühildamine on vähendanud küll põhjendamatut tõendamiskoormust, kuid käesoleva uuringu tulemused näitavad, et otsustusprotsessi kiiruse ja põhjendamatut ajakulu osas on endiselt etteheiteid. Rajaleidja töö parendamisetpanek kajastub käesoleva uuringu ettepanekus 11 “analüüsida Rajaleidja tegevusi ja teha ettepanekud tööprotsesside tõhustamiseks ja koostöö edendamiseks haridusasutustega”.

9. Koolide enesehindamise raamistiku loomine ja rakendamine. Kuigi seadusandlikul tasandil on loodud võimalused kaasava hariduse rakendamiseks, sõltub nende põhimõtete rakendamine eelkõige koolidest ning takistuseks on siin ühiskondlike hoiakute aeglane muutumine. Süstemaatilise muutuse julgustamiseks soovitame ühtse hindamisraamistiku kasutuselevõttu. Teistes riikides tehtud uuringute põhjal on kaasava hariduse rakendusel koolis oluline roll visioonil ja ühisel eesmärkide poole püüdlisel. Selle lihtsustamiseks on nt Mitchell (2014) soovitanud kasutada koolides enesehindamist. Küsitlusandmetest ilmnes, et vaid veerand koolitöötajatest arvab, et kaasamist tavakooli tavaklassides peaks suurendama. Kaasava hariduse ideoloogia viimiseks igasse kooli võib uurijate hinnangul pakkuda tuge enesehindamise raamistik, mis suunab koole võrdlema oma tulemusi ideaaliga.	Ettepanek on osaliselt rakendunud. Uuringutest (nt Kindsella, 2020; Markina <i>et al.</i>, 2020) on teada, et kvalitatiivsed muutused kaasava hariduse rakendamisel on mõjutatud kultuurilistest tunnustest, sh organisatsioonikultuurist, mis mh peegeldab ühiselt jagatud visiooni ja väärtusi. Käesoleva raporti aluseks oleva uuringu küsitluse tulemused näitasid, et vaid pooled vastanutest teadsid, et nende lasteaia on kaasava hariduse visioon kokku lepitud ja nad on sellega kursis. Neljandik leidis, et nende lasteaia õppekavas või arengukavas on kaasava hariduse visioon põhjalikult avatud. Kooli personali puhul teadsid vaid pooled vastanutest, et nende koolis on kaasava hariduse visioon kokku lepitud, viiendiku hinnangul on see kooli õppekavas põhjalikult avatud; ca kolmandik leidis, et nad ei tea, kas kaasava hariduse põhimõtted on õppekavas lahti kirjutatud. Seega on haridusasutusi, kus visioon on sõnastatud, aga ka neid, kus selles osas on arenguvõimalus. Eesti Hariduse Kvaliteediagentuuri eestvedamisel töötatakse aastaateks 2022-2029 välja kvaliteedihindamise mudelit ja kriteeriume (vt täpsemalt https://haka.ee/uldhariduse-kvaliteedi-edendamise-mudel/), milles on teise kriteeriumina sõnastatud “õppimise ja õpetamise protsessis arvestatakse iga õppija eripära ning toetatakse tema terviklikku arengut”. Seega peaks aastaks 2029, kui lõpeb Euroopa Liidu ning Haridus- ja Teadusministeeriumi kaasrahastuse toel üldhariduse kvaliteedisüsteemi tervikvaate välja töötamine, sh üldhariduskoolide kvaliteedikriteeriumite ja kvaliteedihindamise mudeli testimine, valmima ka juhised enesehindamiseks, mh tuge vajava õpilase ja kaasava hariduse rakendamise kriteeriumites.
10. Tugispetsialistide arvu suurendamine. Aastatega on paranenud HEV õpilaste märkamine ning ettenähtud tugispetsialistide süsteem peaks garanteerima erivajaduste õigeaegse märkamise ning kiire ja asjakohase abi nii otseselt õpilase õppeks ja nõustamiseks koolis (I tasand) kui koolipersonali nõustamiseks erinevate HEV õpilaste õpetamisel (II tasand), ent süsteemi toimimist takistab spetsialistide puudus. Eestis on vajaka eripedagoogiliste oskustega inimestest ja tugispetsialistidest nagu logopeedid, mistõttu nii I kui ka II tasemel on tugiteenuste saamine tugevalt sõltuv lapsevanemate ja kooli ressurssidest ja asukohast. Kriitika Rajaleidja ja NÕKide pika ooteaja osas paistab enamasti olevat seotud just spetsialistide ülekoormatusega. Kindlustada tuleks eripedagoogikaalaste kompetentsidega inimeste piisav arv. Selleks, et tagada spetsialistide küllaldane juurdevool, on vaja koolitada spetsialiste	Ettepanek on osaliselt rakendunud. Riiklikul tasandil on pööratud tähelepanu tugispetsialistide senisest suuremale koolitusele ja eripedagoogide ning logopeedide erialadel on viimastel aastatel suurendatud vastuvõetavate üliõpilaste arvu. Lisaks saavad eripedagoogika ja logopeedia õppekava üliõpilased taotleda aastast 2023/2024 õpetajakoolituse ja tugispetsialistide koolituse üliõpilaste stipendiumi (vt täpsemalt https://www.riigiteataja.ee/akt/108072023012) ja jätkub õpetaja ja tugispetsialisti lähtetoetuse maksmine (vt täpsemalt https://harno.ee/opetaja-ja-tugispetsialisti-lahtetoetus). Meetmete eesmärk on toetada/soodustada tugispetsialisti karjäärivalikut ja toetada kutsekindlust. Käesoleva uuringu tulemused näitavad siiski, et tugispetsialistide teenuse kättesaadavus on endiselt probleem ning sellest tulenevalt on tehtud ettepanek 7 “koolitada õpetajaid ja tugispetsialiste kaasava hariduse valdkonnas nii esma- kui ka jätkuõppes”. Riskiks on seejuures tugispetsialistide esma- ja täiendusõppe läbiviijate nappus, mis vajab samuti järelkasvu osas tähelepanu.

juurde või osa õpetajaid tugispetsialistideks ümber koolitada.	
11. Lihtsustada eri õppekavade paralleelset õpetamist. Kahel erineval õppekaval õppivate õpilaste õpetamist ühes klassis raskendavad õppematerjalide ja õppekavade ebakõlad. Õppekavade koosõpetamist lihtsustaks õpetaja jaoks, kui õppematerjalide struktuur võimaldaks samu teemasid läbida nii lihtsustatud õppekava kui riikliku õppekava järgi õppijaga. Tuleks suurendada LÕK õppematerjalide kattuvust RÕK õppematerjalidega, et lihtsustada kahe õppekava alusel õppivate õpilaste üheaegset õpetamist klassis. Samuti tuleks analüüsida võimalusi õppekavade omavahelise kooskõla suurendamiseks, et võimaldada üheaegset õpetamist.	Ettepanek ei ole rakendunud. Endiselt on probleemiks erinevate riiklike õppekavade alusel õppivate õpilaste koosõpetamine tavaklassis ja õpetajate suur koormus erineval tasemel õppematerjalide kohandamisega seonduvalt. Olukorra parendamiseks on tehtud käesolevas uuringus ettepanekud 9 “koostada üks riiklik õppekava” ja 10 “teha tuge vajavatele õpilastele suunatud kvaliteetne õppevara kättesaadavaks”.
12. Puude, rehabilitatsioonivajaduse ja HEV hindamiste ühildamine. Puuetega laste vanematel on pidev tõendamiskohustus lapse erivajaduste osas nii puude ja sellega seotud rehabilitatsiooniteenuste taotlemisel ja uuendamisel kui ka NÕK-is. Tuleks ühildada puude ja HEV hindamine korduvhindamiste vähendamiseks ja seda eriti juhtudel, kus laps on koolis tugispetsialistide pideva jälgimise all. Lastevanemate intervjuudes tõid peaaegu kõik puudega laste vanemad ühe probleemina välja pideva vajaduse lapse erivajadusi hinnata. Mitmel juhul oli 12 nende sõnul lapse puude näol tegu kas muutumatu või väga aeglaselt muutuva seisundiga, mistõttu ei oma hindamised lapse hariduse planeerimisele sisulist mõju.	Ettepanek on osaliselt rakendunud. Sotsiaalministeerium ja Haridus- ja Teadusministeerium on ühiselt käivitanud erivajadustega laste tugisüsteemi reformi, mille eesmärk on mh lihtsustada ja kiirendada abi kättesaadavust. Samuti on koostatud lastele sotsiaal-, tervise- ja haridusvaldkonnas intergeeritud vajaduspõhise toe pakumise ning hindamiste konsolideerimise kava (vt täpsemalt https://sm.ee/erivajadusega-lastetugisusteemi-reform-0). Käesoleva uuringu tulemused näitasid, et vajadus muudatuste järele on olemas – lapsevanematel lasub suur koormus toe vajaduse hindamisel. Lapsevanemad tajuvad, et erinevate sektorite (haridus-, sotsiaal- ja tervishoiuvaldkond) koostöö on ebapiisav ja liigselt bürokraatne. Olukorra parendamiseks on käesolevas uuringus tehtud ettepanek 8 “suurendada koostööd erinevate sektorite vahel ja ühildada infosüsteemid”.
13. Eraldi HEV õppe koordinaatori ametikoha loomine suurtes koolides. Suure HEV õpilaste osakaaluga koolides on nendega seotud bürokraatiat küllaltki palju, ent HEV õppe koordinaatorid täidavad oma tööülesandeid sageli muude (õpetaja või koolijuh) ametikohustuste kõrvalt. Samas on HEV õpilaste arv ja nendega seonduv töökoormus kooliti kõikuv. Seetõttu võiks vähemalt suuremates koolides olla täiesti eraldiseisev HEV õppe koordinaatori ametikoht. Intervjuud koolijuhtide ja HEV õppe koordinaatoritega näitasid, et koordinaatoril ei ole sageli piisavalt aega, et tegeleda kõigi õpetajate toetamise ja nõustamisega, kuna ta peab samaaegselt täitma ka muid ülesandeid.	Ettepanek on osaliselt rakendunud. HEV õppe koordinaatori eraldi ametikoha loomist suuremates koolides riiklikult reguleeritud ei ole, vaid see on endiselt jäänud kooli ja koolipidaja otsustuspädevusse. Koolides, kus HEV õpilaste osakaal on suurem, on koolipidajad valdavalt ka HEV õppe koordinaatori ametikoha loonud. Käesolevas uuringus otseselt sarnast ettepanekut ei esitatud, kuid nähakse siiski vajadust suurendada riiklikku rahastust, et kaasata täiendavat personali haridusasutustesse (vt ettepanek 4 “kaasata lisapersonali haridusasutustesse ja haridusasutuse välisesse tugisüsteemi”).

14. Piirkondliku koostöö suurendamine HEV õpilaste toetamisel. Erinevad erivajadused nõuavad õpetajalt erinevaid kompetentse ja tüüpiliselt on ühe kooli õpilaste seas vähe sarnase erivajadusega õpilasi. Seetõttu peavad õpetajad sageli ühe õpilase õpetamiseks omandama põhjalikud teadmised vastavate vajadustega töötamiseks, ent edaspidi ei pruugi neile teadmiste enam rakendust leiduda, kui kooli sarnaseid HEV õpilasi rohkem ei tule. Samuti teeb see ressursimahukama erivajadusega õpilaste puhul eriklassi avamise väga kulukaks. Seetõttu peaks lähetikku asuvate koolide puhul võimalusel suunama õpilase kooli, kus juba on kompetentsid sellise HEV õpilasega töötamiseks. Selline süsteem võimaldab maksimaalselt kasutada ära koolide ja koolituse ressursse ja komplekteerida optimaalse suurusega eriklasse. Vajalik on koolide ja KOVi omavaheline koostöö ja KOVi kui koolipidaja pühendumus kaasava hariduse edendamisele ning selle sihiteadlik planeerimine.	Ettepanek on osaliselt rakendunud. Koolipidajate ja koolide enese algatusel on omavalitsuste tasandil hakatud koondama HEV õpilasi koolidesse, kus on olemas vastav inim- ja ruumiressurss HEV õpilastele erioppe korraldamiseks (nii eriklasside kui ka kohaliku tasandi erikoolide loomiseks). Arvestades käesoleva uuringu teaduskirjanduse analüüsi, ei toeta see algatus kaasava hariduse põhimõtete rakendamist, vaid suurendab HEV õpilaste segregeerimist ja sotsialiseerumise võimaluste vähendamist. Edasist analüüsi vajaks võimalus erikoolide spetsialistide töö osaliseks ümberkujundamiseks tuge vajavate lastega tegelevate õpetajate nõustajatena nende väärtusliku kompetentsi jagamiseks n-ö tavakoolides (vt ettepanek 4 “kaasata lisapersonali haridusasutustesse ja haridusasutuse välisesse tugisüsteemi (hindamis- ja nõustamissüsteemi”).
--	--

Järgnevalt toome uuringu põhjal välja ettepanekud kaasava hariduse tõhusamaks rakendamiseks Eestis ning analüüsime riske, mis võivad takistata nende rakendamist.

Ettepanek 1: ühtlustada kaasavat haridust puudutavad arusaamad ja uuendada õigusaktid.

Uuringust selgus, et Eestis tuleb selgelt kokku leppida, mida kaasav haridus tähendab. Uuringus osalejad tõid välja, et kaasav haridus võib hõlmata tänases Eestis nii tavaklassis, väikeklassis kui ka erikoolis õppimist. Rõhutati dialoogi algatamise vajadust ühtse arusaama kujundamiseks erinevate osapoolte vahel. Seejuures on oluline kokku leppida, et kaasava hariduse põhimõtteid tuleb rakendada kõigile õpilastele ja lastele, mitte ainult haridusliku erivajadusega lastele ja õpilastele. Sõltuvalt arutelude tulemusel kokkulepitust tuleb uuendada ka asjakohaseid õigusakte. Seejärel tuleb kaasava hariduse rakendumist toetada süsteemselt, keskendudes viiele tasandile (riiklik, piirkondlik ja omavalitsuse tasand, haridusasutuste tasand, õpetaja ja rühma või klassi tasand, lapsevanemate tasand, lapse või õpilase tasand). Oluline on, et tasandite omavaheline sidusus oleks kirjeldatud ja rahastataks samuti omavahel sidustatud tegevusi, sh ennetustegevusi. Läbiviidud uuringu põhjal on erinevate sihtrühmade valmisolek kaasava hariduse põhimõtete rakendamiseks valdavalt olemas ja seetõttu on eeldused arusaamade ühtlustamiseks pigem head.

Riskid: Kuna erinevatel osapooltel võib puududa soov arusaamade ühtlustamiseks, siis peaks HTM arusaamade kujundamise protsessi hoolikalt kavandama ja tõhusalt juhtima, kõiki olulisi osapooli kaasates (sh lasteaedade ja koolide personal, õpetajate ja tugispetsialistide koolitajad, teadlased, lapsevanemate ja koolipidajate esindajad). Oluliseks riskiks on arusaamade kujundamise protsessi ebatõhus juhtimine. Õigusaktide muutmine sõltub erinevatest teguritest, olles mh mõjutatud poliitilistest eelistustest, aga ka nt ajast, mis kulub õigusakti loomisest jõustumiseni. Poliitiliste eelistuste muutumine on samuti oluliseks riskiteguriks, mille maandamiseks on soovitatav kokku leppida pikaajalised riiklikud strateegilised sihid kaasava hariduse rakendamiseks. Arusaamade ühtlustamise risk võib olla ka see, et kui sellega ei kaasne ressursse, siis jääb see ühtlustamiseks õigusakti tasandil ja ei jõua praktikasse.

Ettepanek 2: kujundada süsteemselt kaasavat haridust toetavaid hoiakuid. Kuigi suhtumine kaasavasse haridusse on muutunud positiivsemaks, on endiselt vaja teadlikult tegeleda kaasava haridusega seotud hoiakute kujundamisega ühiskonnas. Jätkuvalt on oluline tegelda ka koolijuhtide ja õpetajate ning tugispetsialistide jt koolis õpilasi toetavate inimeste hoiakute kujundamisega, eriti arvestades juhtumeid, kus erivajadusi peetakse kasvatamatuseks või kohandusi õppetöös tarbetuks lisakoormaks. Samuti toodi välja lapsevanemate hoiakute kujundamise vajadust. Kuna suur osa koolipersonalist leiab, et nad ei soovi rohkem teada kaasava hariduse mõjust, sest nad on juba piisavalt teadlikud, aga samas nad sageli ei rakenda kaasava hariduse põhimõtteid ning neil on suhteliselt negatiivsem visioon ja usk kaasavatesse praktikatesse, siis oleks vaja edasi uurida, millised on koolipersonali tegelikud teadmised (testide põhjal) ja praktikad (vaatluste põhjal) ning milline on nende efekt õpilaste tulemustele (nii ainealased kui ka üldpädevused, sh sotsiaalne pädevus). Seejuures oleks mõistlik eriti keskenduda neile, kes on hinnanud oma teadmisi piisavaks. Samas peab arvestama ka kooliõpilaste vanemate levinud murega oma laste akadeemilise arengu pärast kaasava hariduse kontekstis ning sellele vastavalt toetama õpetajaid nii, et kaasava hariduse rakendamisel on tajutud positiivse mõju kõigile õpilastele.

Riskid: Positiivsete hoiakute kujundamise riskiks on seniste negatiivsete hoiakute ümberkujundamise keerukus, sest hoiakud ja veendumused võivad põhinevad isiklikel kogemustel, mida kajastab arvukalt ka käesolev raport. Positiivsemate hoiakute kujundamiseks on vaja ka piisava nõustamise ja ressursside võimaldamine kaasava hariduse rakendamiseks. Samas on nõustamise risk, et me ei tea tõenduspõhiselt, millised on Eesti kontekstis edulood kaasava hariduse rakendamisel tavarühmas ja -klassis õpetades ja seetõttu on positiivsete hoiakute kujundamine näidetele toetudes keerulisem. Riski saab maandada erinevatest Eestis tehtud rühma- või klassitasandi uuringutest näiteid kogudes ja jagades.

Ettepanek 3: töötada välja rahastusmudel, mis soodustaks kaasava hariduskorralduse rakendamist. Erinevad osalejad tõid välja, et kaasava hariduse paremaks rakendamiseks on vajalik rahastuse suurendamine. Toodi välja, et praegune rahastus ei võimalda motiveeriva töötasu maksmist ja piisavalt tugipersonali, näiteks abiõpetajate ja tugiisikute palkamist. Lisaks leiti, et koolieelsete lasteasutuste tugispetsialistide töötasud peaksid olema riiklikult rahastatud, et ühtlustada teenuste kättesaadavus erinevate omavalitsuste vahel. Samuti tõdeti, et kuigi koolipidajale eraldatud rahastus peaks jõudma lapse toetamiseni, ei pruugi see alati nii olla.

Eraldi tuleks edasi uurida, millised hariduskorralduslikud praktikad toetaksid kõige paremini erinevate õppijate koosõpetamist kaasavas rühmas või klassis, analüüsida võiks näiteks koosõpetamise mudelit, kus õppijate arengut toetavad kaks kvalifitseeritud õpetajat või õpetaja ja eripedagoog. Lisaks tuleks kaaluda võimalusi sisendipõhise (diagnoosipõhise) rahastamise vähendamiseks, sest uuringute kohaselt viib just see riikide tasandil suurima kriitikani kaasava hariduse põhimõtete rakendamise tulemuslikkuse osas. Sisendipõhine rahastamine vähendab üldjuhul (vähem ressursse vajava) ennetustegevuse osakaalu ja paindlikke õpivõimalusi kõigile õppijatele. Selline lähenemine võib vähendada tavaõppijatele suunatud tähelepanu ja ei soosi kõigi õppijate kaasamist. See võib viia ka haridusliku erivajadusega laste ja õpilaste märgistamise või ülediagnoosimiseni. Sisendipõhise rahastamise osakaalu vähendamisel on soovitatav rohkem rakendada kombineeritult läbilaskevõime põhist ja väljundrahastamist.

Riskid: Kui rahastuse suurenemine ei ole seotud kaasavate praktikate rakendamise soodustamisega, suureneb oht, et toevajadusega lapsed suunatakse suuremates omavalitsustes erirühmadesse/klassidesse ja erikoolidesse õppima. Mitmetes riikides lähtutakse seetõttu erivajadustega laste õpetamisel põhimõttest, et see peab toimuma parima toega vähimalt piiraval ja segregeerival viisil. See põhimõte tähendab ka seda, et teatud õppijatele on eriõpe

kõige sobivam. Samas võib praegu valdava sisendipõhise rahastamise suurimaks riskiks pidada erivajaduste ülediagnoosimist ja laste stigmatiseerimist ning seejuures ressursside mittejätkumist kõigi abivajajateni, sh üldtuge vajavate laste ja õpilasten. Läbilasekvõime põhise rahastamise riskiks on väiksem ülevaade erinevate erivajaduste levikust populatsioonis. Väljundrahastamisega on oht, et lasteaiad ja koolid hakkavad rakendama laste ja õpilaste valikukriteeriume, mis tagavad parema väljundite saavutatuse ja see võib soodustada segregatsiooni. Riikliku rahastamise riskiks võib olla kohalike omavalitsuste vastutuse vähenemine ja otsuste tegemise kaugenemine võib tingida otsuste kvaliteedi langust. Nii väheneb kohalike omavalitsuste ja võimalik et ka haridusasutuste autonoomia ja liigume senisest enam tsentraliseeritud haridussüsteemi poole, mis ei ole üldiselt haridussüsteemidele rahvusvahelises mastaabis edu toonud. Rahastuse sagedasem ülevaatamine ja väga detailidele keskenduv lähenemine eeldab suuremat korraldamise koormust, mis toob riski bürokraatia kasvule ja seeläbi väheneb kaasava hariduse rakendamisel abivajavate laste, õpilaste ja nende õpetajateni jõudvate vahendite osakaal.

Ettepanek 4: kaasata lisapersonali haridusasutustesse ja haridusasutuse välisesse tugisüsteemi (hindamis- ja nõustamissüsteemi). Intervjuudest ja küsimustiku tulemustest selgus, et riikliku rahastuse suurendamine on vajalik, et võimaldada lisapersonali palkamist haridusasutustesse. Rõhutati varajase sekkumise tähtsust lasteaias, näiteks logopeedide varane kaasamine aitab vähendada hilisemaid erivajadusi koolis. Koolikontekstis on vaja lisatööjõudu suurtesse klassidesse ja klassidesse, kus on mitmeid tuge vajavaid või käitumisraskustega lapsi. See võimaldaks pakkuda vajaduspõhist tuge ning kujundada toetavat õpikeskkonda. Lisapersonali kaasamine aitaks ka individuaalsete vajadustega õpilasi toetada tundide ajal, mitte ainult peale tunde. Lisapersonaliks võib olla abiõpetaja, õpetaja või eripedagoog, kellega nt koosõpetamise mudeli järgi ühiselt õppetööd läbi viiakse. Kuna abiõpetajatel puudub täna kutsestandard, siis on soovitatav ka abiõpetajate tööülesanded täpselt määratleda ja kutsestandard välja töötada, et suurendada seeläbi kindlust, et õpilastega töötavad vajaliku pädevusega inimesed. Samuti toodi välja vajadus riiklikult määratleda tugispetsialistide ja tuge vajavate õpilaste suhtarv, et tagada piisav spetsialistide olemasolu haridusasutustes. Lisaks tõstatati vajadus suurendada Rajaleidja spetsialistide arvu, et nad saaksid pakkuda rohkem nõustamist haridusasutustes. Veel võib välja tuua, et kuna väga palju tuuakse kaasava hariduse rakendamise võimalikkuse alusena välja tugispetsialistide vähesust ja teiselt poolt õpetajate valmisoleku (eelkõige teadmiste ja oskuste osas) tagasihoidlikkust, siis vajaks edasiselt kavandamist ja rakendumise uuringuid programm erikoolide õpetajate ja laiemalt tugispetsialistide töö osaliselt ümberkujundamiseks selliselt, et sellesse mahuks senisest enam õpetajate nõustamisega seotud tegevusi. Selle kaudu jõuaks õpetajate ja tugispetsialistide kompetents rohkemate tuge vajavate lasteni. Muutust tuleks katsetada väikeses mastaabis esmalt ühe keskmise suurusega omavalitsuse näitel, kus on tavapärane osakaal üldtuge, tõhustatud tuge ja erituge vajavatel lastel lasteaias ja õpilastel koolides.

Riskid: Oluliseks riskiks on tugispetsialistide ebapiisav koolitus ja kutsekindlus. Tugispetsialistide kutsekindluse tõstmiseks tuleks analüüsida nii vastuvõttu, esmaõppe õppekavasid kui töötingimusi ja selgitada välja, kuidas valmistada tugispetsialiste kooskõllalisemalt tööturu vajadustega ette ning kuidas tõhusamalt toetada juba tööle suundunud tugispetsialistide haridusasutustesse tööle jäämist. Lisaks võib olla riskiks, et abiõpetajateks ja tugiisikuteks kaasatakse vastava ettevalmistuseta inimesed, kes ei ole keerukaks tööks piisavalt pädevad. Seega täiendavate inimeste palkamine ei taga kaasamist, kui nende arusaam kaasavast haridusest ei ole kaasamist toetav ja teadmised-oskused kaasamist võimaldavad.

Ettepanek 5: vähendada toevajadusega õpilaste arvu rühmades/klassides ja kehtestada rühma/klassi täituvuse piirnormid suurendamisvõimaluseta ning arvestada toevajadusega õppijatega tööd täiendavalt õpetaja koormuses. Uuringus osalejad rõhutasid, et suure laste/õpilaste arvuga rühmad- ja klassid ei sobi kaasava hariduse tõhusaks rakendamiseks. Koolikontekstis pakuti, et klasside täituvuse ülemine piirnorm peaks olema seadusandlikult kindlalt määratud, ilma võimaluseta seda hoolekogu nõusolekul suurendada. Uuritavate hinnangul aitaks väiksem laste arv rühmades ja klassides paremini toetada tuge vajavaid lapsi. Lisaks toodi välja, et klassis tuge vajavate laste olemasolul peaks õpetaja kontakttunni koormus olema väiksem, et jääks rohkem aega individuaalsete õppekavade koostamiseks ja õppematerjalide kohandamiseks.

Riskid: Olulisteks riskideks võivad olla ebapiisav rahastus ja personali nappus väiksemate rühma- ja klassikomplektide loomiseks. Riskiks võib kujuneda ka koolivõrk ja füüsiline koolikeskkond, mis ei võimalda suurtes linnades klassikomplektides õpilaste arvu vähendamist. Lisaks, arvu vähendamine iseenesest ei toeta last, kes vajab väiksemat ja vaiksemat õpikeskkonda; samuti on risk, et õpetaja oskused ei ole piisavad õppevara kohandamiseks ja/või ei ole selleks siiski aega muude õppe- ja kasvatustööga seotud ülesannete kõrvalt.

Ettepanek 6: toetada õpetajate omavahelist koostööd koolis/lasteaias ja võimaldada õpetajatele toetavaid teenuseid. Intervjuudest ja küsimustiku tulemustest selgus, et vajalik oleks õpetajate hulgas ühtse arusaama kujundamine nii õppimise eesmärkidest kui ka tõhusatest tegevustest tuge vajavate õpilaste toetamisel. Koostööne lähenemine võimaldaks leida ka uusi efektiivsemaid viise õpilaste arengu toetamiseks. Koostöö soodustamiseks oleks selleks vajalik ka koolis ja lasteaias eraldi aeg tööplaani kavandada. Lisaks selgus tulemustest, et õpetajad vajavad tugispetsialistide abi kõrval ka ise psühholoogilist tuge oma vaimse heaolu tagamiseks. Ettepanekuna toodi välja, et koolipidajate poolt võiksid õpetajatele olla kättesaadavad kvisioonid, supervisioonid ja vajadusel psühholoogi tugi.

Riskid: Õpetajad ei pruugi tajuda omavahelise koostöö väärtust, kui nende tööd hinnatakse või tasustatakse peamiselt individuaalse töö tulemuste alusel. Risk on ka see, et kuna Eestis on mitmetes piirkondades õpetajate puudus, siis töötavad paljud õpetajad ülekoormusega, mis ei võimalda leida piisavalt aega koostööks. Lisaks, kuna kasvav hulk Eesti õpetajatest ei vasta kvalifikatsiooninõuetele ja suur osa neist alles õpivad ülikoolis, mis lisab kohustusi, või on nad koolis tööl vaid aastase lepinguga ja on võimalik, et ei pea seetõttu vajalikuks koostöösse panustamist, siis võivad ka need tingimused takistada koostöö tegemist.

Ettepanek 7: koolitada õpetajaid ja tugispetsialiste kaasava hariduse valdkonnas nii esmakui ka jätkuõppes. Uuritavad tõid esile vajaduse koolitada ülikoolides piisavalt tugispetsialiste, eriti logopeede ja eripedagooge, et vastata lasteadeade ja koolide nõudlusele. Õpetajakoolituse õppejõud rõhutasid õppekohtade kavandamise vajadust pikemas perspektiivis. Uuringus osalejad märkisid ka, et kaasava hariduse temaatika peaks olema õpetajakoolituse esmaõppes enam ja paremini kajastatud. Lisaks leiti, et õpetajakoolituse ja tugispetsialistide koolituses peaks olema rohkem ühistööd, et luua alus tõhusaks koostööks edaspidiseks. Kaasava hariduse täienduskoolitused peaksid enam pakkuma praktilisi soovitusi ja võimaldama kogemuste vahetamist. Rõhutati ka õpetamise individualiseerimisega seotud koolituste vajalikkust ja nende kättesaadavust, näiteks mikrokraadide vormis. Täiendavat uurimist vajab ka tulemus, mille järgi kaasava haridusega seotud täienduskoolitustel osalejad leiavad, et toevajadusega õppijaid peaks pigem eraldi õpetama.

Riskid: On oluline, et õpetajate ja tugispetsialistide esma- ja täiendusõpe kannaks jagatud arusaama kaasavast haridusest, mis on kooskõlas riiklikul tasemel kokkulepituga. Tulemused näitasid, et kaasava hariduse valdkonna õppejõudude hulgas puudub ühtne arusaam kaasavast

haridusest ja selle tõhusa rakendamise põhimõtetest. Risk on ka kaasava hariduse ja tugispetsialistide esma- ja täiendusõppe läbiviijate nappus, arvestades, kui suur vajadus on valdkonnas kvaliteetseks tõenduspõhiseks täienduskoolituseks. Riski maandamiseks võiks kaaluda valdkonna õppejõudude järeelkasvuprogrammi toetamist riigi poolt.

Ettepanek 8: suurendada koostööd erinevate sektorite vahel ja ühildada infosüsteemid.

Intervjuudes ja küsimustiku vastustes oodi välja, et haridus-, sotsiaal- ja tervishoiuvaldkonna koostöö tuge vajava lapse ja tema pere toetamiseks pole piisavalt tõhus. Toodi esile, et suur vastutus lasub lapsevanemal, kes peab haldama dokumentatsiooni ja koordineerima erinevate spetsialistide ning asutuste vahel liikumist. Soovitati, et lapsevanema koormust tuleks vähendada, võimaldades hindamist ja tuge saada kompaktsemalt ja vähese bürokraatiaga. Samuti tõid Rajaleidja spetsialistid välja, et psühhiaatrite kaasamine hindamistel peaks olema üle vaadatud, pakkudes alternatiivina võimalust, et teatud hindamisi võiks läbi viia testimisvõimekusega koolipsühholoogid, mis aitaks vabastada psühhiaatrite ressursse ja kiirendada teenuste kättesaadavust.

Riskid: Haridus ja sotsiaal- ning tervishoiuvaldkond kuuluvad erinevate ministeeriumite vastutusvaldkonadesse. Seetõttu on koostöö tegemine keerukam, sh õigusaktide kooskõlastamine. Ühtse infosüsteemi loomine on aja- ja ressurisimahukas. Info liikumisel süsteemide ja inimeste vahel on riskiks ka isikuandmete kaitse küsimus, mille puhul tuleks leida hea tasakaal lapse parimal viisil toetamise võimaldamise ja andmekaitse regulatsioonide vahel.

Ettepanek 9: koostada üks riiklik õppekava. Rajaleidja spetsialistide ja õpetajakoolituse õppejõudude intervjuudes soovitati riiklike õppekavadega seondult suuremat paindlikkust ja ühilduvust. Soovitati luua ühtne Põhikooli riiklik õppekava, mis ühendaks põhikooli riikliku õppekava ja lihtsustatud riikliku õppekava. Selline õppekava võimaldaks õpetajatel koos tugimeeskonnaga vastata iga õppija individuaalsetele vajadustele, luues ja kohandades individuaalseid õppekavasid. Samuti ei toeta praegu erinevates õppekavades kasutusel olev tunnijaotusplaan ühes klassiruumis koos õpetamist, eriti väikestes koolides, kus ressursid on piiratud.

Riskid: Senise kahe õppekava asemele ühise loomine on ressurisimahukas ja selle rakendamine nõuab olulist pingutust inimestelt, kes on seni harjunud kahe eraldi õppekavaga. Olulise riskina tõusetub siin nn tavapedagoogide ja eripedagoogide koostöövalmidus ning ühiste arusaamade kujundamine õppe korraldamisel ja õpiväljundite määratlemisel. Riskide maandamiseks võiks kaaluda võimalust, et esmalt püütakse luua paindlikumad võimalused kahe õppekava ühildamiseks tavaklassis õppivatele lihtsustatud õppel olevatele õpilastele. Lihtsustatud riiklik õppekava võiks olla põhikooli riikliku õppekava osa, mis on aluseks kohanduste tegemisel kaasavas õppes ja rakendatav tervikuna, kui õpe toimub eriklassis või erikoolis.

Ettepanek 10: teha tuge vajavatele õpilastele suunatud kvaliteetne õppevara kättesaadavaks.

Intervjuudes ja küsimustiku vastustes rõhutati, et kaasava hariduse tõhusamaks rakendamiseks on oluline riiklikult toetada erinevate õppematerjalide loomist, mis vähendaksid õpetajate ja tugispetsialistide koormust õppematerjalide kohandamisel. Õppematerjalides võiks selgelt välja tuua erinevad õpitulemuste tasemed ja diferentseeritud ülesanded, mis aitaksid õpetajal kohandada õpet vastavalt iga õpilase vajadustele. Toodi ka välja, et erivajadustega õpilastele mõeldud lugemis-, kirjutamis- ja arvutamismaterjalide järele on suur vajadus. Samas tõdeti, et erinevate vajadustega laste puhul on endiselt vaja teha ka täiendavaid kohandusi õpetaja ja tugimeeskonna poolt. Kui hetkel võib seadusele tuginedes kool ise vähendada RÕK õpitulemusi, aga kui suures ulatuses, on kooli otsustada, õpilane peab lõpuks sooritama

riiklikud lõpueksamid. Kui see miinimumtase oleks riiklikult kirjeldatud, siis oleks ka õpetajal lihtsam õppevara valida või luua ja ka õppevara koostajatel erineval tasemel õppevara koostada. Ettepanekuna soovitati, et haridusasutused peaksid õppematerjalide kohandamiseks kuluva aja arvestama õpetaja töökoormuses.

Riskid: Risk võib olla see, et kasutusele võetakse kohandatud õppevara (lihtsustatud õppevara), mis siiski ei sobitu konkreetse lapse vajadustele.

Haridusvaldkonnas napib inimressurssi, sh nii õpetajate, tugispetsialistide kui ka ülikoolide töötajate hulgas, kes võiksid olla õppevara kohandamisel ja kättesaadavaks tegemisel võtmeisikud. Inimressursi nappusega kaasneb risk olemasolevaid inimesi senisest veelgi enam üle koormata. Samuti on riskiks eelarve ebapiisavus nii materjalide loomiseks või kohandamiseks kui ka loodu testimiseks, mõju uurimiseks ja levitamiseks.

Ettepanek 11: analüüsida Rajaleidja tegevusi ja teha ettepanekud tööprotsesside tõhustamiseks ja koostöö edendamiseks haridusasutustega. Uuringus osalenud sihtrühmad tõid välja mitmeid kitsaskohti Rajaleidja tegevuses. Kritiseeriti otsustusprotsessi, nagu otsuste tegemist vähese kontakti põhjal lapsega, ressursipuudusest tingitud haridusasutusse mittejõudmist vaatlemiseks ja hindamiseks ning liigset juhendumist ühe osapoole ootustest. Samuti mainiti soovitude ebaühtlast kvaliteeti ja nõustamise keerukust ning ajakulukust lapsevanematele. Lisaks toodi välja nõustamisjärjekordade pikkus ja Rajaleidja otsuste haridusasutustesse jõudmise aeglus. Ettepanekuna toodi välja vajadus Rajaleidja tööprotsesside analüüsiks. Soovitati Rajaleidjasse lisapersonali palkamist, et parandada nõustamise kiirust ja haridusasutustega koostööd. Samaaegselt olid koolide ja lasteaedade partnerite tegevuse suhtes kohati kriitilised ka Rajaleidaja esindajad, mis eelnevaga koos viitab ebakõladele tööprotsessides ja koostöös. Erinevate riikide analüüs näitas, et Leedus on kasutusel tõhus erinevaid tasemeid haarav nõustamissüsteem. Soovitame Leedu nõustamissüsteemiga täiendavalt intervjuude ja kohtvisiitide kaudu tutvuda.

Riskid: Risk on see, et Rajaleidjasse inimeste juurdepalkamisel tulevad need inimesed olemasolevate koolitunud spetsialistide arvelt, mis omakorda vähendab haridusasutuses töötavate spetsialistide arvu.

Ettepanek 12: suurendada tõenduspõhisust kaasavat haridust puudutavates poliitilistes otsustes. Uuringus osalejad tõid välja, et kaasava haridusega seotud otsuste tegemisel võiks olla suurem roll nii riiklikul statistilisel ülevaatel valdkonna kohta (sh rahastus), nende tulemuste analüüsil ning ka ühiskonnas levitamisel (sh teadlikkuse tõstmiseks ja hoiakute kujundamiseks). Lisaks toodi erinevate sihtrühmade poolt välja ka teadusuuringute olulisus kaasava hariduse teemadega seonduvate otsuste tegemisel. Kaasava hariduse põhimõtete rakendumist tuleb järjepidevalt monitoorida ja selleks on vajalik sobiva metoodika väljatöötamine ja selle rakendamise integreerimine kitsamalt haridusasutuste ja laiemalt haridussüsteemi põhiprotsessidesse. Soovitame käesoleva uuringu põhjal sh sama metoodikaga 5 aasta pärast kordusuuringut.

Riskid: Riskiks on see, kui riiklik ülevaade (sh haridusasutuste poolt sisestatav info) ei tugine ühtsetel alustel ja ei ole objektiivne. Sel juhul ei ole mõistlik ka nende andmete põhjal otsuseid teha. Suuremahuliste uuringute riskiks on rahastus ja ressursimahukas protseduur. Riskide maandamiseks on oluline uuringute ressurimahukust, sh erinevate lubade ja kooskõlastuste hankimist, realistlikumalt ja täpsemalt planeerida.

Kasutatud kirjandus

Flores, M. (2024). International Relations Committee Invited Session: Teachers at the Center of a New Social Contract for Education: International Insights and Practices, Presentation at the AERA 2024 conference. Philadelphia, United States.

- OECD. (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. TALIS, OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>
- Räis, M.-L., Kallaste, M., & Sandre, S.-L. (2016). Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Lõppraport. <https://centar.ee/uus/wp-content/uploads/2017/01/Pohiraport-final.pdf>

Lisa 1. Intervjuu kavade näited

1. Intervjuu küsimuste kava ÕPETAJAD

TAUSTAKÜSIMUSED

- Kui kaua olete koolis õpetajana töötanud?
- Mis õpetajana töötate?
- Missuguse koormusega töötate?
- Missugune on teie hariduslik taust (õpetajakoolitus? mõnel muul viisil õpetajatööni jõudmine?)
- Kas töotate erivajadustega laste koolis või n-ö tavakoolis?
- Haridusasutuse suurus (ligikaudne õpilaste arv)?
- Mis maakonnas haridusasutus asub?
- Kooli asukoht on:
 - alev, küla või maapiirkond (kuni 3000 inimest);
 - väikelinn (3001 kuni 15000 inimest);
 - linn (15001 kuni 100 000 inimest v.a. Tartu);
 - Tartu;
 - Tallinn.
- Klasside suurused, mida õpetate (keskmiselt)?
- Kui teate, siis missugune on tuge vajavate laste arv koolis? (erituge, tõhustatud tuge; mis õppekavadel õpivad)
- Kas teie õpetatavates klassides on tuge vajavaid õpilasi (üldtugi, eritugi, tõhustatud tugi; kui on, siis kui mitu)
- Kui vana te olete? (kui soovib vastata)

KÜSIMUSED KAASAVA HARIDUSE KOHTA

- Mis teie jaoks on kaasav haridus?
- Mida teie arvate kaasava hariduse rakendamisest lasteaias ja koolis? (miks kaasata ja keda kaasata või miks mitte?)
- Kuidas on teie hinnangul Eesti alushariduses ja üldhariduses rakendunud kaasav haridus?
- Mida teie oma töös teete, et tagada igale lapsele kaasava hariduse tähenduslik rakendumine (teie poolsed igapäevategevused)
- Kuidas suudaks teie klassis/oma koolis tagada õnnestunud kaasamist?
- Kuidas teie koolis kooli üleselt (teile teada olevalt) kaasava haridusega tegeletakse?
 - Missuguseid kokkuleppeid on koolis tehtud seoses kaasava haridusega (selle rakendamisega)?
 - Kuidas nende kokkulepeteni jõuti (mil viisil ühisele arusaamani jõuti)?
 - Missuguseid tegevusi on kooli üleselt tehtud kaasava hariduse rakendamiseks?
 - Kes on kaasava hariduse rakendamisel (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)
- Mis või kes mõjutab kaasamist kõige enam? Palun täpsustage (mõne näite põhjal) kuidas?
- Kuidas (teie kogemusele tuginedes) erivajadusega laps klassis mõjutab tööd ülejäänud klassiga?

- 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.
- Kuidas/Kas kommunikeerite lapsevanematele ja klassikaaslase erivajaduse teemal?
 - Missugust infot lapsed vajavad?
 - Missugust infot vanemad vajavad?
 - Missugust infot saavad?
- Kuidas toetate ja suunate lapsi/selgitate lastele, kui klassis on erivajadusega laps?
- Mis soodustab teie hinnangul kaasava hariduse rakendamist?
- Tooge palun näiteid õnnestunud kaasamisest ja olukordadest, kus kaasamine pole õnnestunud (kui on).
- Kuivõrd toetab haridusasutuse väline tugisüsteem tuge vajavat õppijat? (Rajaleidja nt)
 - Millised on teie jaoks kitsaskohad toetamisel?
 - Milliseid võimalusi näete nende kitsaskohtade ületamiseks/lahendamiseks?
- Kuivõrd toetab haridusasutuse sisene tugisüsteem tuge vajavat õppijat?
 - Millised on teie jaoks kitsaskohad toetamisel?
- Milliseid võimalusi näete nende kitsaskohtade ületamiseks/lahendamiseks?
- Mis roll on abiõpetajatel?
- Mis roll on tugisikutel?
- Missugused on teie ootused erivajadustega laste õppematerjalidele ja õpivarale (milliseid täiendusi vajaksid)?
 - Kuidas tehnoloogia areng ja digivahendid kaasava haridusega teie jaoks seostuvad? (toetavad/takistavad)
- Kuidas teie hinnangul/arvates ülikoolid toetavad kaasava hariduse rakendamist lasteaedades ja koolides? (ained ja õppekavad)
 - Mida/kui palju peaks teie hinnangul kaasavale haridusele mõeldes ära õpetama (ja ka selgeks saama) ülikoolis põhiõppes?
- Missugune on teie kogemus kaasava hariduse teemal täienduskoolitustega?
 - Kuidas teie hinnangul tagada paindlik täienduskoolitus kaasava hariduse valdkonnas?
 - Missugused on teie kaasava hariduse teemaliste täienduskoolitustega seotud ootused?
- Mis oskustest tunnete puudust õpetajana, et kaasamine oleks õnnestunud?
- On teil ootusi õppekavamuudatusteks (õppe korraldamise alusdokumentidele? (kui on)
- On teil ettepanekuid rahastamisega seonduvas, et tagada kaasamine (täenduslik kaasamine)?
- Mis takistab kaasava hariduse rakendamist?
 - Millised on teie jaoks kitsaskohad erivajadustega laste ja perede toetamisel? (ja kuidas neid kitsaskohti parandada?)
- Missugused on teie ettepanekud kaasava hariduse tähenduslikuks rakendamiseks?
 - kooli,
 - kohaliku omavalitsuse (linna/valla)/koolipidaja,
 - riigi tasandil?
- Kuidas suudetaks tagada õnnestunud kaasamine?
- Mida soovite veel kaasava hariduse teema kohta öelda?

2. Intervjuu küsimuste kava ÕPILASED

Õpilaste hulgas läbi viidud individuaalintervjuu kava kohandati tulenevalt õpilasest (vanus, toevajadus).

Tavakooli tavaklass, toevajaduseta õpilane

TAUSTAKÜSIMUSED

- Õpilase vanus?
- Kui kaua oled selles koolis õppinud?
- Kui suur on sinu klass (õpilaste arv)?
- Kui kaua oled nende klassikaaslastega koos õppinud?
- Mitmes klassikollektiivis oled oma kooliajal kokku õppinud?

KÜSIMUSED KAASAVA HARIDUSE KOHTA

- Kuidas Sa mõtled, kas eraldi tuge vajavad (teistest erinevad/teistest eristuvad/erivajadusega) õpilased peaksid õppima kodulähedases koolis tavaklassis või mitte? Palun põhjenda oma vastust.
- Kas mõni õpilane sinu klassis või koolis on eraldi tuge vajav õpilane. Räägi palun temast klassikaaslasena või koolikaaslasena.
- Kas (ja kui jah, siis kuidas) sina, sinu klassikaaslased ja õpetajad aitavad eraldi tuge vajav õpilast või õpilasi?
- Kuidas õpetajad suhtuvad/on suhtunud eraldi tuge vajavasse õppijasse? Palun too näiteid.
- Kuidas kaasõpilased suhtuvad/on suhtunud eraldi tuge vajavasse õppijasse? Palun too näiteid.
- Kuidas aidatakse teie klassis õpilast või õpilasi, kes vajavad eraldi tuge? (võib vastata ka kogu kooliaja kohta, ka teistes klassides/koolides kogetu kohta)
 - Kuidas õpetaja on neid õpilasi aidanud?
 - Kuidas sina oled aidanud?
- Mida võiks koolis teisiti teha, et eraldi tuge vajaval lapsel oleks parem koolis olla:
 - Et talle meeldiks rohkem koolis käia?
 - Et ta saaks paremini asjad selgeks?
 - Et ta tunneks, et on päriselt kaasatud ja ei ole kuidagi kõrvalejätetud?
- Missugused soovitusel on sul koolijuhile/õpetajatele eraldi tuge vajavate õppijate toetamiseks?
- Mida soovid veel lisada eraldi tuge vajavate õpilaste kooliskäimise ja õppimise kohta?

Toevajadusega õpilane

TAUSTAKÜSIMUSED

- Õpilase vanus?
- Kui kaua oled selles koolis õppinud?
- Kui suur on sinu klass (õpilaste arv)?
- Kui kaua oled nende klassikaaslastega koos õppinud?
- Mitmes klassikollektiivis oled oma kooliajal kokku õppinud?

KÜSIMUSED KAASAVA HARIDUSE KOHTA

- Kuidas sa ennast koolis tunned/Kuidas sul koolis läheb? Miks just nii?
- Mis sulle koolis meeldib?
- Kuidas sul klassikaaslastega/koolikaaslastega läheb? Kas sul on nende hulgas sõpru?
- Kuidas sul õpetajatega läheb?
- Kas (kuidas) õpetajad aitavad sind, on sulle toeks?
 - Kui on tugiisik ja/või abiõpetaja, siis sama küsimus ka tugiisiku kohta.
- Mida võiks koolis teisiti teha, et sul oleks koolis parem olla?

- Mida soovid veel lisada enda kooliskäimise ja õppimise kohta?

3. Intervjuu küsimuste kava LAPSEVANEMAD

Taustaküsimused

- Kas laps (mõni lastest) on toevajaduseta; üldtuge, tõhustatud tuge, erituge vajav (soovi korral saab lapsevanem täpsustada)?
- Lapse/laste vanus(ed)?
- Kui kaua on selles lasteaias käinud/koolis õppinud (kui lasteaed/kool ei ole sulle teada, siis ka lasteaia/kooli nimetus või üldisemalt, kas era, munitsipaal või riigiomandis)?
- Missuguses kollektiivis õpib (kui suur rühm/klass; kui suur kool)?
- Kui kaua on nende rühmakaaslastega koos olnud/klassikaaslastega koos õppinud?

KÜSIMUSED KAASAVA HARIDUSE KOHTA LASTEAIALASTE VANEMATELE

- Mis teie jaoks on kaasav haridus?
- Mida teie arvate kaasava hariduse rakendamisest lasteaias (ja koolis)? (miks kaasata ja keda kaasata või miks mitte?)
- Mida tähendab teie jaoks õnnestunud/täenduslik kaasamine?
- Kuidas on teie hinnangul Eesti alushariduses ja üldhariduses rakendunud kaasav haridus?
- Mis soodustab teie hinnangul (ja kogemusele tuginedes) kaasava hariduse rakendamist?
- Kuidas teil läks oma lapsele sobiva lasteaiakoha saamine? (Missugune oli teie kogemus lapse lasteaeda saamisega/kohanemisega?/erivajaduse ilmnemisel) Kirjeldage palun.
- Kuivõrd toetab haridusasutuse väline tugisüsteem tuge vajavat last (ja tema perekonda)? /nt Rajaleidja/
 - Millised on kõige tõhusamad viisid toetamisel (mis on hästi toimunud)?
 - Millised on teie jaoks kitsaskohad toetamisel?
 - Missugune oli teie kogemus nõustamiskomisjoni (Rajaleidja) tegevusega? Kirjeldage palun.
- Missuguseid soovitusi on teil Rajaleidja süsteemile seoses lapse ja pere toetamisega toe saamise teekonnal?
- Kuidas on teie laps lasteaias (haridussüsteemis) toetatud?
 - Kuidas teie laps suhestub (suhtleb) teiste lastega?
 - Kuidas on läinud teiste lastega koosõppimine?
 - Milline on teie kogemusele tuginedes teie lapse puhul teiste lastega koosõppimise kogemus? Põhjendage palun/tooge näiteid.
 - Kuidas teie laps suhestub (suhtleb) õpetajatega? (Kuidas kirjeldate oma lapse ja tema õpetajate vahelisi suhteid?)
 - Kuivõrd toetab haridusasutuse sisene tugisüsteem tuge vajavat last (ja tema perekonda)?
 - Mis soodustab (teie kogemusele tuginedes) teie lapse toetamist (kaasava hariduse rakendamist üldisemalt ka)?
 - Mis takistab teie lapse toetamist (kaasava hariduse rakendamist üldisemalt ka)
 - Missugune on teie koostöö (igapäevaselt) lasteaiaõpetajatega lapse toetamisel?
 - Missuguseid soovitusi on teil neile lapse paremaks kaasamiseks (missuguseid soovitusi olete saanud)?
 - Missugune on teie koostöö tugispetsialistidega (või ka HEVKO-ga)?
 - Missugune on teie koostöö tugiisikuga lapse toetamisel?

- Mida oleks vaja haridusasutuse siseses tugisüsteemis muuta, et teie laps (ja pere) oleks paremini toetatud?
 - Missuguseid soovitusi on teil lasteaiaõpetajatele ja tugispetsialistidele (lasteaia personalile) laste paremaks kaasamiseks?
- Mil viisil on toetatud teie lapse edasise haridustee valik?
 - Missugust tuge olete vajanud/vajate?
 - Kellelt olete tuge saanud või ootate?
 - Millest tunnete puudust?
- (kui, siis) Mis takistab teie hinnangul (ja kogemusele tuginedes) kaasava hariduse rakendamist?
- Millised on teie jaoks kitsaskohad erivajadustega laste ja perede toetamisel?
- Mida saaks lasteaed (praegusele lisaks või praeguse asemel) teha, et tagada lapsele kaasava hariduse tähenduslik rakendumine?
- Mida saaks KOV (praegusele lisaks või praeguse asemel) teha, et tagada lapsele kaasava hariduse tähenduslik rakendumine?
- Mida saaks riik (praegusele lisaks või praeguse asemel) teha, et tagada lapsele kaasava hariduse tähenduslik rakendumine?
- Kuidas (läbi missuguste tegevuste) suudetaks Eestis teie arvates tagada õnnestunud kaasamine?
- Mida soovite veel kaasava hariduse teema kohta öelda?

KÜSIMUSED KAASAVA HARIDUSE KOHTA LASTEAIALASTE VANEMATELE

- Mis teie jaoks on kaasav haridus?
- Mida teie arvate kaasava hariduse rakendamisest koolis (ja enne kooli lasteaias)? (miks kaasata ja keda kaasata või miks mitte?)
- Mida tähendab teie jaoks õnnestunud/tähenduslik kaasamine?
- Kuidas on teie hinnangul Eesti alushariduses ja üldhariduses rakendunud kaasav haridus?
- Mis soodustab teie hinnangul (ja kogemusele tuginedes) kaasava hariduse rakendamist?
- Kuidas teil läks oma lapsele sobiva koolikoha saamine? (Missugune oli teie kogemus lapse (lasteaeda ja) kooli saamisega/kohanemisega?/erivajaduse ilmnemisel). Kirjeldage palun.
- Kuidas toimus kooli valik? Mida pidite selleks tegema, et laps saaks koolis alustada?
- Kuivõrd toetab haridusasutuse väline tugisüsteem (Rajaleidja) tuge vajavat õppijat (ja tema perekonda)?
 - Millised on teie jaoks kitsaskohad toetamisel?
 - Missugune oli teie kogemus nõustamiskomisjoni (Rajaleidja) tegevusega? Kirjeldage palun.
- Missuguseid soovitusi on teil Rajaleidja süsteemile seoses lapse ja pere toetamisega toe saamise teekonnal?
- Kuidas on teie laps olnud (lasteaias ja) koolis toetatud?
- Kuidas on teie laps praegu teie hinnangul koolis toetatud?
 - Kuidas teie laps suhestub (suhtleb) teiste lastega?
 - Kuidas on läinud teiste õpilastega koosõppimine?
 - Milline on teie kogemusele tuginedes teie lapse puhul teiste lastega koosõppimise kogemus? Põhjendage palun/tooge näiteid.
 - Kuidas teie laps suhestub (suhtleb) õpetajatega? (Kuidas kirjeldate oma lapse ja tema õpetajate vahelisi suhteid?
 - Kuivõrd toetab haridusasutuse sisene tugisüsteem tuge vajavat last (ja tema perekonda)?

- Mis soodustab teie lapse toetamist (kaasava hariduse rakendamist üldisemalt ka)?
 - Mis takistab teie lapse toetamist (kaasava hariduse rakendamist üldisemalt ka)?
 - Missugune on teie koostöö (igapäevaselt) õpetaja(te)ga lapse toetamisel? Kirjeldage palun/tooge näiteid.
 - Missuguseid soovitusi on teil neile laste paremaks kaasamiseks?
 - Missugune on teie koostöö HEVKO-ga? Kirjeldage palun/tooge näiteid.
 - Missugune on teie koostöö tugispetsialistidega. Kirjeldage palun/tooge näiteid.
 - /kui on tugiisik/ Missugune on teie koostöö tugiisikuga lapse toetamisel? Kirjeldage palun/tooge näiteid.
 - Kuidas leidsite tugiisiku?
 - Mida oleks vaja selles teemas muuta?
 - Mida oleks vaja haridusasutuse siseses tugisüsteemis muuta, et teie laps (ja pere) oleks paremini toetatud?
 - Mil viisil on toetatud teie lapse edasise haridustee valik?
 - Missugust tuge olete vajanud/vajate?
 - Kellelt olete tuge saanud või ootate?
 - Millest tunnete puudust?
 - (kui, siis) Mis takistab teie hinnangul (ja kogemusele tuginedes) kaasava hariduse rakendamist?
 - Millised on teie jaoks kitsaskohad erivajadustega laste ja pere toetamisel?
 - Mida saaks kool (praegusele lisaks või praeguse asemel) teha, et tagada lapsele kaasava hariduse tähenduslik rakendumine?
 - Mida saaks Rajaleidjad (praegusele lisaks või praeguse asemel) teha, et tagada lapsele kaasava hariduse tähenduslik rakendumine?
 - Mida saaks KOV ja riik teha (praegusele lisaks või praeguse asemel), et tagada lapsele kaasava hariduse tähenduslik rakendumine?
 - Kuidas (läbi missuguste tegevuste) suudetaks Eestis teie arvates tagada õnnestunud kaasamine?
 - Mida soovite veel kaasava hariduse teema kohta öelda?
-

4. Intervjuu küsimuste kava ÜLIKOOI ÕPPEJÕUD

Ülikooli õppejõudude rühmaintervjuus keskenduti viiele põhiküsimusele:

- Kuidas on Eestis intervjueritavate arvates ja kogemusele tuginedes rakendunud kaasav hariduskorraldus?
- Millised on intervjueritavate hoiakud ja rahulolu seoses kaasava hariduskorraldusega?
- Mida saab ülikool teha (senisest enam, senisest paremini) kaasava hariduse paremaks rakendamiseks haridusasutustes (ja ühiskonnas laiemalt)?
 - Mida saate teie oma igapäevatöös/ametikohal teha, et kaasav haridus rakenduks haridusasutustes (ja ühiskonnas laiemalt) paremini?
- Mis on see, millest te ülikoolis puudust tunnete – mis on takistuseks, et te saaks kaasava hariduse tähenduslikku rakendamist paremini/tõhusamalt toetada?
- Missuguseid meetmeid riigi või kohalikul tasandil tuleks intervjueritava arvates muuta või lisada, et iga õppija saaks oma vajadustel vastavat kvaliteetset haridust ning vajaduse korral tuge elukohajärgses lasteaias/koolis ning missugused on piirkondlikud vm eripärad, mida tuleks edasiste poliitikameetmete kavandamisel arvestada?

Lisa 2. Õpilastega läbi viidavate intervjuude puhul eetikanõuetega arvestamine

Õpilastega läbi viidavate intervjuude puhul (viidi läbi vaid individuaalintervjuudena) järgiti lisaks alapeatükis “Eetiliste aspektidega arvestamine andmekogumisel intervjuudega” nimetatud põhimõtetele järgmist:

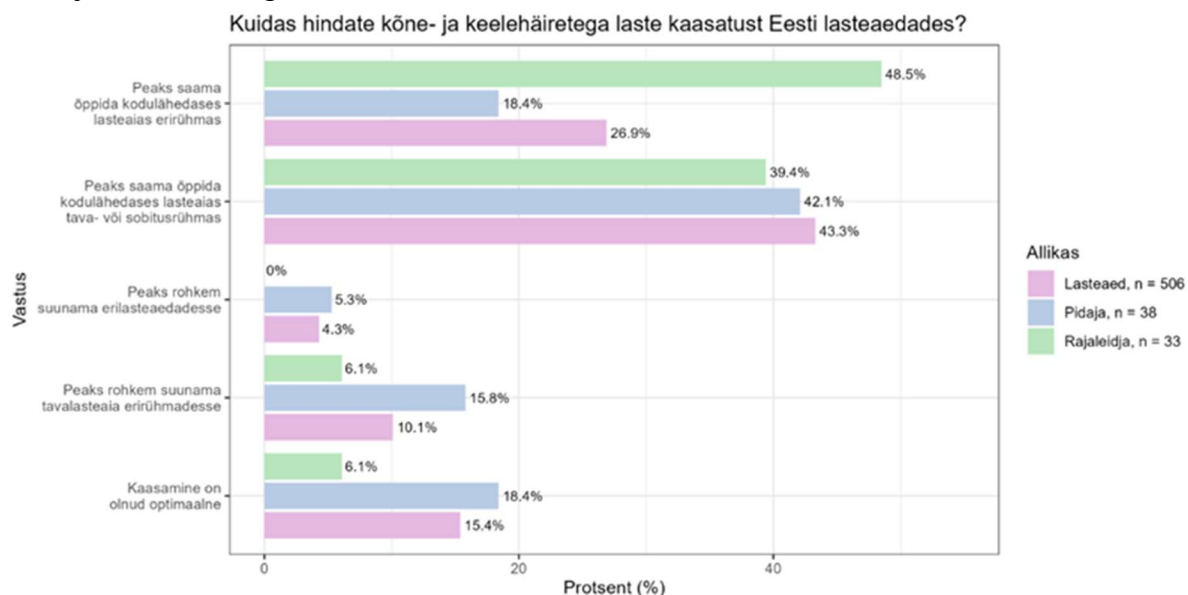
- Intervjuude kestvuses arvestati õpilase vanusega (nooremate õpilastega läbi viidavad intervjuude kestvuseks kavandati 10–20 minutit; vanemate õpilastega mitte üle 45 minuti).
- Jälgiti, et lapsed ei tajuks intervjuud testina – neid julgustati just oma arvamust avaldama ja anti teada, et pole õigeid ja valesid vastuseid.
- Intervjuul jälgis intervjuuerija rahulikku kõnetempot ja lapsele arusaadavat sõnakasutust.
- Lastega viidi intervjuud läbi nende jaoks tuttavas keskkonnas (nt koolis või lapsevanema nõusolekul lapse kodus või ka Zoomis).
- Lähtuti Lewise (2004) soovituselt selle kohta, et küsimusi intervjuu ajal mitte korrata, sest lapsed võivad interpreteerida küsimuse kordust kui nt esimesel korral sarnasele/lähedasele küsimusele valesi vastamist. Vajadusel ja sobivusel sõnastati küsimus ümber.
- Vajadusel pakuti õpilasele võimalust joonistada intervjuu ajal, nagu on soovitanud Punch (2002) – nt ennast klassis või koolis, et muuta intervjuu õhkkonda vabamaks. Joonistusi uuringus ei kasutatud. Ühel puhul sai õpilane omal soovil demonstreerida intervjuu ajal oma hobiga tegelemist. Selle võimaldamine muutis intervjuu õhkkonna vabamaks.
- Ühel korral anti õpilasele intervjuu järgselt soovitusi toe saamiseks, sest intervjuu käigus ilmnes, et õpilane ei ole olemasolevast nõustamisvõimalustest teadlik.

Kasutatud kirjandus

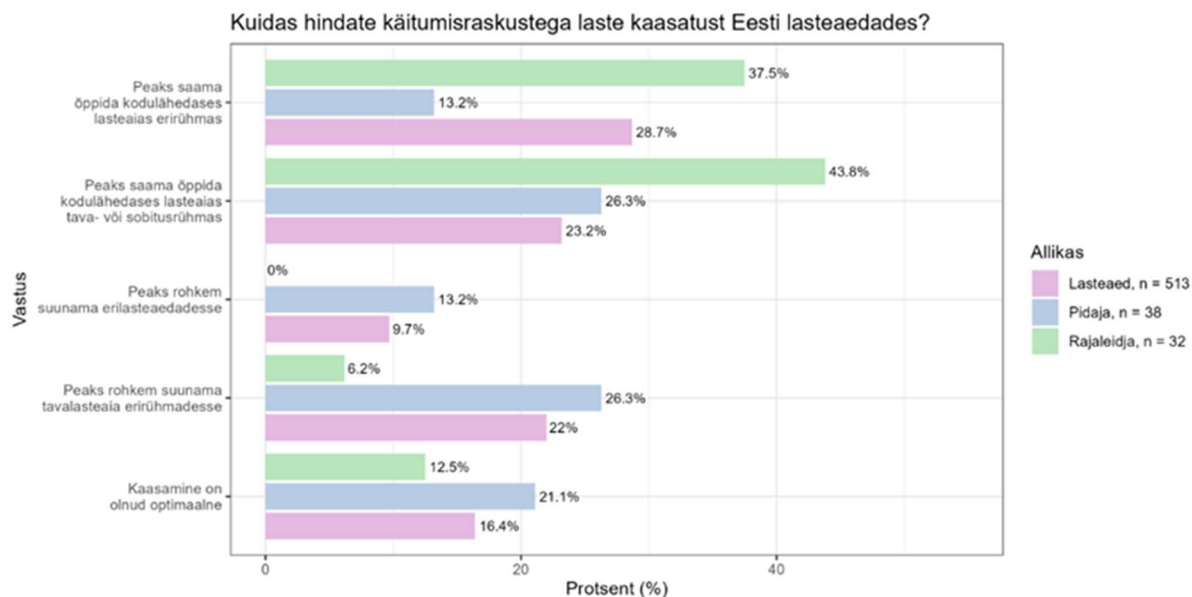
- Lewis, A., & Porter, J. (2004). Interviewing children and young people with learning disabilities*: guidelines for researchers and multi-professional practice. *British journal of learning disabilities*, 32(4), 191-197.
- Punch, S. (2002). Interviewing strategies with young people: the ‘secret box’, stimulus material and task-based activities. *Children & society*, 16(1), 45-56.

Lisa 3. Erinevate sihtrühmade hinnangud hariduslike erivajadustega õppijate kaasatusele Eesti lasteaedades

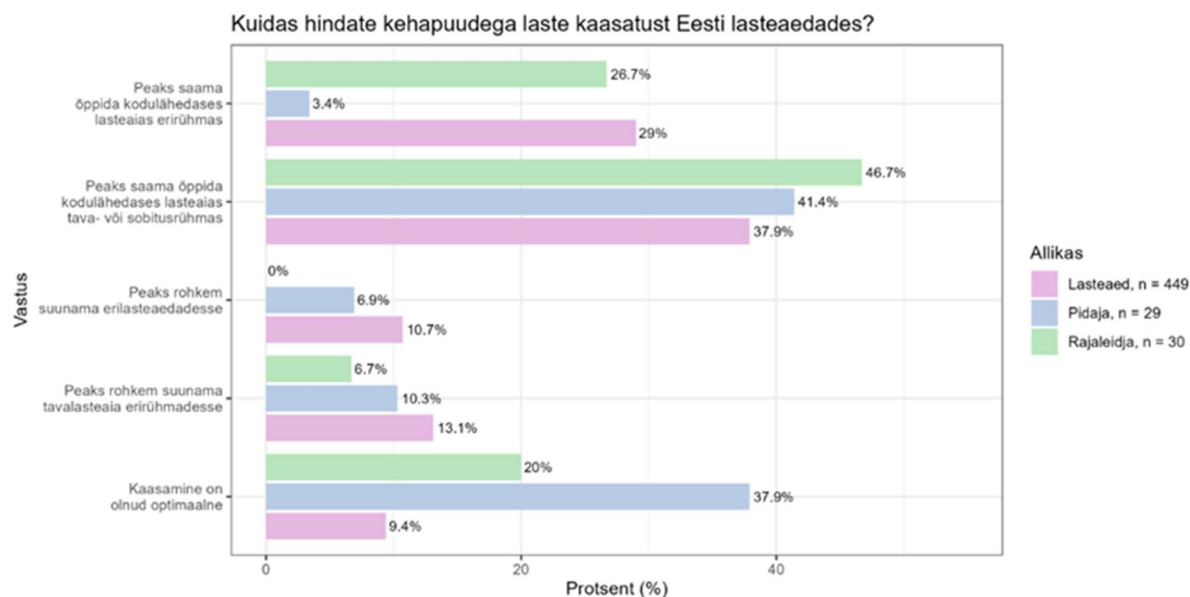
Joonis 1. Lasteaia personali, haridusasutuse pidajate ning Rajaleidja spetsialistide hinnangud kõne- ja keelehäiretega laste kaasatusele Eesti lasteaedades



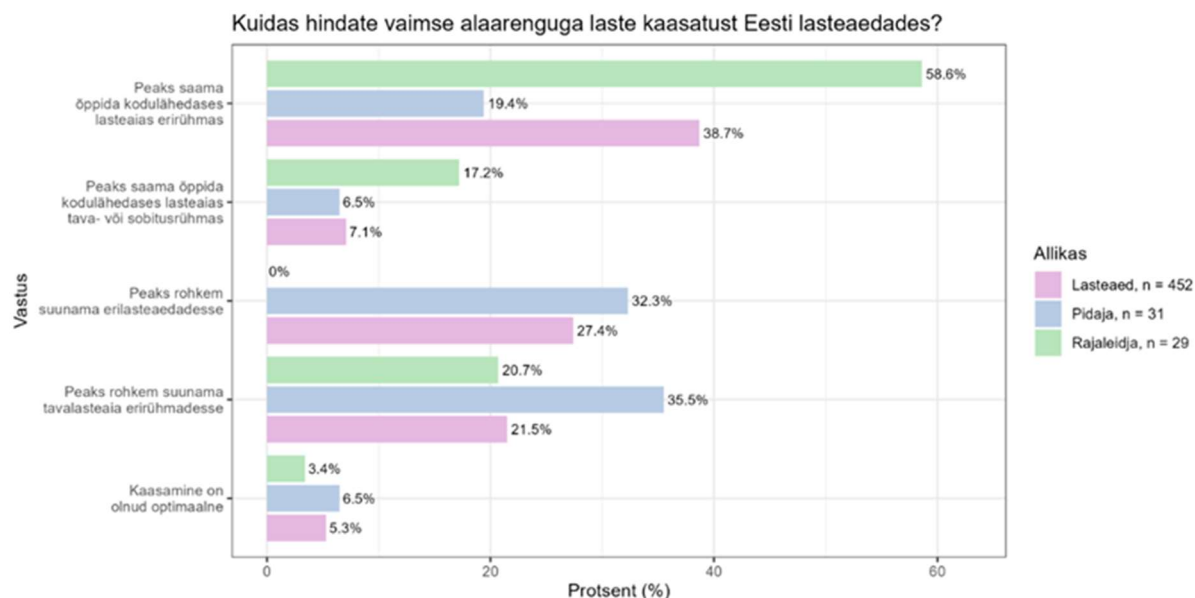
Joonis 2. Lasteaia personali, haridusasutuse pidajate ning Rajaleidja spetsialistide hinnangud käitumisraskustega laste kaasatusele Eesti lasteaedades



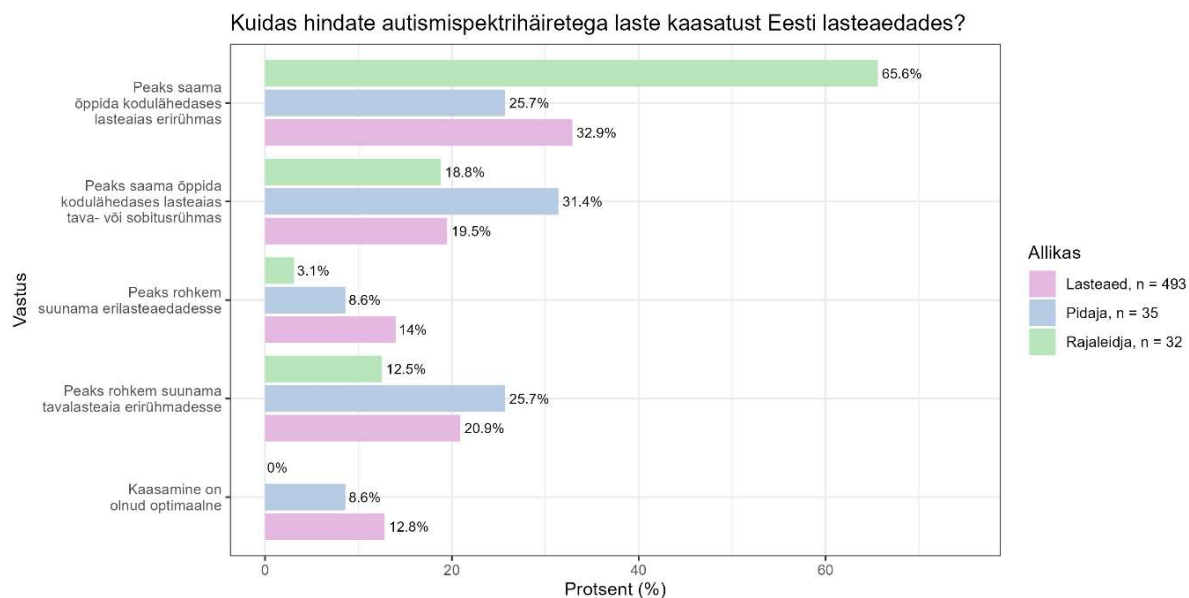
Joonis 3. Lasteaia personali, haridusasutuse pidajate ning Rajaleidja spetsialistide hinnangud kehapuudega laste kaasatusele Eesti lasteaedades



Joonis 4. Lasteaia personali, haridusasutuse pidajate ning Rajaleidja spetsialistide hinnangu vaimse alaarenguga laste kaasatusele Eesti lasteaedades



Joonis 5. Lasteaia personali, haridusasutuse pidajate ning Rajaleidja spetsialistide hinnangud autismispektrihäiretega laste kaasatusele Eesti lasteaedades



Joonis 6. Lasteaia personali, haridusasutuse pidajate ning Rajaleidja spetsialistide hinnangud liitpuudega laste kaasatuse kohta Eesti lasteaedades

