

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste Instituut
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Õilme Saks, Kadri Sults
EESTI ÕPETAJATE JA TUGISPETSIALISTIDE HOIAKUD
KAASAVA HARIDUSE SUHTES
Magistritöö

Juhendaja: Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi kaasava hariduse nooremlektor,
Tiina Kivirand, MA

Tartu 2021

Resümee

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, millised on õpetajate ja tugispetsialistide hoiakud kaasava hariduse suhtes Eesti üldhariduskoolides ning kuidas on seotud õpetajate ja tugispetsialistide hoiakud erinevate tasutamuutujatega. Töö empiirilise analüüsi aluseks oli Eesti üldhariduskoolide õpetajate ja tugispetsialistide seas läbi viidud küsitlus. Kokku osales 1011 õpetajat ja 246 tugispetsialisti erinevatest Eesti piirkondadest. Töös kasutati kvantitatiivset uurimismeetodit. Tulemused näitasid, et õpetajate ja tugispetsialistide hoiakud kaasava hariduse suhtes olid pigem negatiivsed. Õpetajad tunnevad, et neil ei jagu piisavalt aega ja ressursse kõigi õpilaste personaalsete haridusvajadustega arvestamisel. Tuntakse puudust tugispetsialistidest nii koolis kui ka väljaspool kooli. Vastuste analüüsist saab välja tuua, et kaasamises nähakse ka siiski positiivseid aspekte. Usutakse, et kaasamine soodustab erinevuste mõistmist õpilaste seas ning viib lõpuks parema kaasatuseni ühiskonnas. On ka neid õpetajaid ja tugispetsialiste, kes usuvad, et õppimine kaasavas klassis on kõigile õpilastele väärtuslik kogemus ning et mitmekesisus klassiruumis rikastab õpikeskkonda. Küsitlusest selgus, et õpetajate ja tugispetsialistide hoiakud on eeskätt seotud vanuse ja staažiga. Lisaks on õpetajate hoiakud seotud teadmistega kaasavast haridusest ja kaasavas klassiruumis töötamise kogemusega ning tugispetsialistide hoiakud kooli liigiga.

Märksõnad: kaasav haridus, hoiakud, õpetajad, tugispetsialistid

Abstract

The aim of the master's thesis was to find out what are the attitudes of Estonian general education school teachers and support specialists towards inclusive education and which factors associated with them. The analysis of the empirical research based on a questionnaire conducted among teachers and support specialists of Estonian general education schools. Total of 1011 teachers and 246 support specialists from different regions of Estonia participated in the study. Quantitative analysis of the results was carried out. The results showed that the attitudes of the teachers and support specialists towards inclusive education were rather negative. Teachers feel that there is not enough time and resources to consider the individual needs of all students. There are not enough support specialists in and outside the school. However, the analysis of the study revealed some positive aspects towards inclusion as well. It is believed that inclusion promotes understanding differences among students and eventually leads to better inclusion in society. There are teachers and support specialists who believe that teaching in an inclusive classroom is valuable experience for all students and diversity in a classroom enriches the learning environment. The study revealed that age and work experience are the two main factors associated with the attitudes of the teachers and support specialists. In addition, the attitudes of the teachers are also associated to the experience of working in an inclusive classroom and to their knowledge of inclusive education and the attitudes of the support specialists by the type of school.

Keywords: inclusive education, attitudes, teachers, support specialists

Sisukord

Resümee	2
Abstract	3
Sisukord.....	4
Sissejuhatus	5
Teoreetiline ülevaade	7
Kaasava hariduse mõiste ja selle rakendamise põhimõtted	7
Õpetajate roll ja selle täitmist takistavad tegurid kaasava hariduse rakendamisel.....	8
Tugispetsialistide roll ja selle täitmist takistavad tegurid kaasava hariduse rakendamisel..	10
Õpetajate ja tugispetsialistide hoiakud ja neid mõjutavad tegurid	13
Metoodika.....	16
Valim.....	16
Andmete kogumine	17
Andmete analüüs	18
Tulemused	19
Õpetajate ja tugispetsialistide hoiakud kaasava hariduse suhtes Eesti kontekstis	19
Õpetajate ja tugispetsialistide hoiakute seosed taustamuutujatega	24
Arutelu.....	28
Tänu sõnad	33
Autorsuse kinnitus.....	33
Kasutatud kirjandus.....	34

LISAD

LISA 1. Küsimustik *Eesti põhikoolide õpetajate ja tugispetsialistide hoiakud kaasava hariduse suhtes*

LISA 2. *Küsimustiku keskmised ja standardhälbed väidete kaupa*

LISA 3. *Erineva vanusega õpetajate ja tugispetsialistide vastuste jaotus väidete lõikes*

LISA 4. *Erineva staažiga õpetajate ja tugispetsialistide vastuste jaotus väidete lõikes*

Sissejuhatus

Kõik koolid ja õpetajad puutuvad oma igapäevases töös kokku tuge vajavate õpilastega, kes vajavad märkamist ja mõistmist ning kelle probleemid võivad olla ajutised või püsivad, lihtsamad või keerukamad, peidetud või silmatorkavad. Seega, tänapäeval peaks erivajadustega arvestamine olema iga kooli jaoks loomulik osa nende töös (Häidkind & Oras, 2016).

Kaasava hariduse põhimõte, mille kohaselt haridusliku erivajadusega õpilane õpib üldjuhul tavaklassis oma elukohajärgses koolis, on seadusandluse tasandil Eestis sätestatud alates 2010. aastast (Põhikooli ja gümnaasiumi ..., 2010). UNESCO poliitiliste suuniste dokumendis on välja toodud, et kaasava hariduse eesmärk on haridussüsteemi võimekuse tugevdamine, jõudmaks kõikide õppijateni (UNESCO, 2009). Eesti hariduspoliitika järgib Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuuri liikmesriikide vahel kokkulepitud definitsiooni, mille kohaselt on kaasava hariduse eesmärk tagada kõigile õppijatele võimalus tähendusrikka ja kvaliteetse hariduse omandamiseks kodulähedases koolis koos teiste omaealiste õpilastega (Haridus- ja ... 2020b). Eelpool nimetatud agentuuri liikmesriikide seas kogutava statistika puhul peetakse kaasamise all silmas seda, et ametlikult määratletud hariduslike erivajadustega õpilased on kaasatud tavaklassi juurde vähemalt 80% nädalakoormusest (Euroopa Eriõppe ja ..., 2019).

Eesti Hariduse Infosüsteemi andmetel moodustab tuge vajavate laste osakaal Eesti haridusasutustes põhikooli õpilaste koguarvust keskmiselt 22% ning on viimasel kolmel õppeaastal püsinud enam vähem stabiilsena. Samas on suurenenud tavakoolide eriklassides õppivate õpilaste arv. Seega, püütakse tagada erivajadustega laste õigus õppida elukohajärgses koolis, ent enamasti eraldatult, mitte kaasava hariduse definitsiooni põhimõtet järgides.

Kaasava hariduse elluvijaks klassis on ennekõike õpetaja. Kuigi eeldatakse, et tänane õpetajate esmaõpe peaks tagama valmiduse töötamiseks kaasavas klassiruumis (Euroopa Eriõppe ..., 2012), leiavad õpetajad, et kaasava hariduse rakendamise teeb nende jaoks keeruliseks just teadmiste vähesus erivajadustega laste õpetamisest (Perillus, 2020; Räs & Sõmer, 2016). Siinkohal osutub võtmeisikuks tugispetsialist, kelle üheks oluliseks rolliks on kujunenud koostöö õpetajatega. Tugispetsialistilt eeldatakse, et ta aitab õpetajatel märgata õppijate mitmekesisust ning nõustab neid erivajadustega laste õppe korraldamisel (Mets & Viia, 2018).

Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuuri raportites on esile tõstetud, et kaasava hariduse eduka rakendumise juures on võtmetähtsusega õpetajate ja teiste

professionaalide hoiakud (Euroopa Eriõppe ja ..., 2014). Erinevatest uuringutes (Boer, Pijl, & Minnaert, 2009; Lee, Tracey, Barken, Fan, & Yeung, 2014; Kielblock, 2018) on jõutud järelduseni, et kaasava hariduse rakendamise üheks takistavaks teguriks on eeskätt negatiivsed hoiakud kaasamise osas. Samas on leitud, et just õpetaja positiivne hoiak erivajadustega laste kaasamise suhtes on üheks eeltingimuseks, et kaasamisprotsess oleks edukas (Bešić, Baleczec, Krammer, & Gasteiger-Klicpera, 2016). Siinjuures on oluline, et toimuksid ka kontseptuaalsed muutused tugispetsialistide rollis (Perez, Ilanos, & Guasp, 2017) ning nii õpetajad kui ka tugispetsialistid omaksid ühist visiooni kaasava hariduse suhtes.

Magistritöö teemat ajendasid uurima ühiskonnas toimunud muutused ja kooli muutunud roll, mis on endaga kaasa toonud nii õpetajate kui ka tugispetsialistide rollimuutuse. Õpetajate hoiakuid kaasava hariduse suhtes on uuritud nii Eestis kui ka välismaal palju. Varasemalt on Lohu (2015) uurinud Pärnumaa õpetajate hoiakuid seoses hariduslike erivajadustega õpilaste kaasamisega. Külaots (2016) uuris lasteaiaõpetajate hoiakuid, teadmisi ja kogemusi. Häidkind ja Oras (2016) on uurinud kaasamisega seotud hoiakuid lasteaias ja koolis. Runno (2018) on uurinud Tartumaa üldhariduskoolide õpetajate hoiakuid erivajadustega õpilaste kaasamisel. Nimetatud uuringutest ilmnes, et õpetajad küll näevad hariduslike erivajadustega õpilasi kui ühiskonna täisväärtuslike liikmeid, kuid samas on nende hoiak laste kaasamiseks tavaklassi pigem negatiivne. Laiaulatuslikku uuringut õpetajate ja tugispetsialistide hoiakute kohta kaasava hariduse suhtes aga Eesti kontekstis läbi viidud ei ole. Seega, puuduvad teadmised, kas ja kuivõrd õpetajate ja tugispetsialistide hoiakud kaasava hariduse rakendamise osas ühtivad või erinevad. Teisalt puudub ka teadmine, kuidas on õpetajate ja tugispetsialistide hoiakud seotud erinevate taustamuutujatega nagu vanus, töökogemus, vastavasisulistel koolitustel osalemine jne.

Töö teoreetilises osas kirjeldatakse õpetajate ja tugispetsialistide rolli kaasava hariduse rakendamisel ning antakse ülevaade varasemate uuringute põhjal hoiakuid mõjutavatest teguritest. Metoodika osas antakse ülevaade valimist, andmete kogumise protseduurist ning kirjeldatakse andmete analüüsi meetodeid. Kolmandas osas tuuakse välja uurimuse tulemused ning neljandas osas keskendutakse arutelule.

Teoreetiline ülevaade

Kaasava hariduse mõiste ja selle rakendamise põhimõtted

Pidades silmas õppurite sihtrühma, keda kaasav haridus mõjutab, tuuakse välja kaks definitsiooni, kitsas definitsioon ja lai definitsioon. Kaasava hariduse kitsas definitsioon on suunatud ainult ametlikult määratletud hariduslike erivajadustega õppuritele ja eriti just puuetega õppijate võimalustele õppida elukohajärgses koolis. Seevastu lai definitsioon hõlmab kõiki õpilasi ning keskendub mitmekesisusele ja sellele, kuidas koolid on valmis arvestama kõigi õpilaste erisuste ja vajadustega (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2011). Tänapäeval käsitletaksegi kaasavat haridust sageli laiema mõistena, mille kohaselt peab kõikidele haridusest kõrvalejäämise ohus olevatele õppijatele tagatud kvaliteetne haridus elukohajärgses koolis koos eakaaslastega (UNESCO, 2009). Kozleski, Artiles ja Waitoller sõnul on kaasava hariduse ja kaasavate koolide põhialus pühendumine kuuluvusele ning kõigi õpilaste toetamisele ja õpetamisele, olenemata nende erinevatest võimetest, kultuurist, soost, keelest, sotsiaalsest klassist ja rahvusest (Kozleski, Artiles, & Waitoller, 2011).

Mitmetes uuringutes rõhutatakse, et kaasava hariduse mõiste tõlgendamisel puudub praegu veel ühtne kokkulepe (Skogen & Holmberg, 2004). Täieliku kaasamise ehk koosõppe (ingl k *full inclusion*) pooldajad (Lipsky & Gartner, 1987) peavad oluliseks, et puudega lapsed oleksid kogu aeg koos puudeta eakaaslastega. Seevastu osalise kaasamise pooldajad peavad oluliseks, et raskemate erivajadustega õpilastele oleks vajadusel tagatud õpe ka erikoolis (Hornby, 2015). Loreman (2009) on seevastu seisukohal, et juba 1994. aastal määratles UNESCO Salamanca deklaratsioonis, et kaasava hariduse eesmärk on tagada igale õpilasele võimetekohane ja kvaliteetne haridus kodulähedases koolis koos teiste eakaaslastega (Loreman, 2009). Sarnasest põhimõttest on lähtunud ka Eesti hariduspoliitika (Haridus ja ..., 2020b). Kuna kaasav haridus hõlmab endas paljusid eri aspekte, siis ei ole kaasava hariduse rakendamise põhimõtted veel kõikjal rakendunud. Kaasava hariduse edenemisel on olulisel kohal ühiskondlike mõttemallide muutus, mis puudutab nii lapsevanemaid, õpetajaid, koolijuhte, koolipidajaid kui ka kaasõpilasi ja laste sotsiaalset keskkonda laiemalt (Haridus- ja ..., 2020b).

Mitchell (2015) kirjeldab kaasava hariduse tähenduslikku rakendamist mitmetahulise protsessina, mille olulisimateks komponentideks on kontseptsioon, paigutamine, õppekava, hindamine, õpetamine, aktsepteerimine, juurdepääs, toetus, ressursid ja juhtimine. Edukas kaasamine vajab kõikide tunnuste olemasolu ning toimimist. Ka Schuelka rõhutab, et edukas kaasamine on väga kompleksne protsess, mille üheks olulisemaks komponendiks on

klassiruumis toimuv, ehk õpetaja tasand, kes on koolitatud rakendama mitmekülgseid õpetamismeetodeid ning lähenemisviise kõigi laste kaasamiseks. Lisaks mõjutab kaasava hariduse tõhusat rakendamist kooli juhtimine, ressursside olemasolu ning nende õige jaotamine (Schuelka, 2018). Kaasava hariduse rakendumise seisukohalt on võtmetähtsusega, et kõik osapooled omaksid ühiseid arusaamu ja määratlusi kaasava hariduse põhimõistete osas ning kaasavat haridust nähtaks lähenemisena kõigile õpilastele. Oluline on distantseeruda vaatest, mis näeb kaasamist kui lähenemisviisi vaid vähemusele, põhinedes erinevuste tuvastamisel või sildistamisel (European Agency ..., 2012).

Mitmeid uurimusi on viidud läbi uurimaks kaasava hariduse mõju nii erivajadustega kui ka erivajadusteta õpilastele. Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuuri raporti (2018) sõnul suurendab kaasamine õpilastevahelise sõpruse loomist ja suhtlust ning erivajadustega õpilased võivad kaasavas keskkonnas õppides olla nii akadeemiliselt kui ka sotsiaalselt võimekamad kui erikoolides õppinud õpilased. Samale tulemusele on oma metaanalüüsis jõudnud ka Dyssegaard ja Larsen (2013) ning Oh-Young ja Filler (2015). Lisaks leidsid Dyssegaard ja Larsen (2013), et hariduslike erivajadustega õpilaste tavaklassi kaasamine ei mõjuta negatiivselt ka hariduslike erivajadusteta õpilaste akadeemilist ja sotsiaalset arengut. Ka Szumski, Smogorzewska ja Karwowski (2017) metaanalüüsisel selgus, et kaasavas klassis õppimine ja hariduslike erivajadusteta õpilaste akadeemilised tulemused on omavahel küll nõrgalt, ent siiski positiivselt seotud. Samas selgub erinevatest allikatest, et eelduseks selle saavutamisel on üldine positiivne hoiak (Euroopa Eriõppe ja ..., 2018; Dyssegaard *et. al.*, 2013) ning tõeline kaasav praktika, kaasav koolistruktuur ning õpetajate poolt kaasava pedagoogika järgimine (Euroopa Eriõppe ja ..., 2018).

Õpetajate roll ja selle täitmist takistavad tegurid kaasava hariduse rakendamisel

Muutused ühiskonnas eeldavad ka muutust õpetaja töös ning see leiab aset muutustes õppe sisus, õpetamisstiilis, hindamismeetodites, koostöösuhete arendamises lastevanemate ning kogukonnaga, erivajadustega õppurite arvu suurenemises, uute juhtimismeetodite ja tehnoloogia kasutamises (Erss, 2017).

Edukas kaasava hariduse rakendamine eeldab muutusi õpetajate erialases pädevuses ja hoiakutes. Ainult õpetajad, kes suudavad kasutada uuenduslikke õppemeetodeid ja luua iga õpilast toetavat õpikeskkonda, suudavad pakkuda kaasavat haridust (Santiago, 2016).

Kaasava hariduse teemaline õpetajakoolitus on viimasel aastakümnel olnud fookuses nii rahvusvaheliselt kui ka Eestis. Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuuri projekti Kaasamist toetav õpetajakoolitus raames on loodud kaasava õpetaja pädevusmudel (European

Agency ..., 2012). Mudel sisaldab endas õppimise ja õpetamise tuumikväärtusi ja põhipädevusi:

Õppijate mitmekesisuse väärtustamine – õppijate erinevusi peetakse ressursiks, mis rikastab haridust. Selle tuumikväärtuse pädevused on seotud kaasava hariduse käsitlusviisi ja õppijate erinevuste arvestamisega.

Kõigi õppijate toetamine – õpetajatel on kõrged ootused iga õpilase edasijõudmise osas. Selle tuumikväärtuse pädevused on seotud iga õppija akadeemilise, praktilise, sotsiaalse ja emotsionaalse õppimise edendamise ja efektiivsete lähenemistega heterogeensetes klassides.

Koostöö – iga õpetaja jaoks on kõige olulisem koostöö ja meeskonnatöö. Selle tuumikväärtuse pädevused on seotud tööga erinevate huvigruppidega (sh vanemad, teised haridusvaldkonna spetsialistid).

Isiklik professionaalne areng – igal õpetajal on kohustus ja vastutus pideva enesetäiendamise eest (elukestev õpe). Selle tuumikväärtuse pädevused on seotud enesehindamise ja esmakoolitusel omandatud eri- ja kutsealase pädevuse pideva täiendamisega.

Need neli põhiväärtust on seotud selliste õpetaja pädevuste valdkondadega nagu hoiakud, teadmised ja oskused. Kindel hoiak või uskumus vajab kindlat teadmist ja seejärel oskust, et seda teadmist praktilises olukorras rakendada (European Agency ..., 2012).

Eesti õpetaja kutsestandardi järgi on õpetaja peamine roll võimestada õpilast, olla tema arengupartner, nii et saaks toimuda tähenduslik õppimine ja kujuneda õppija potentsiaali avav õpiteme. Kutsestandardis *Õpetaja, tase 7* on muuhulgas välja toodud, et õpetaja märkab õppijate toe vajadust ja nende individuaalseid õpivajadusi; kaasab ja teeb koostööd tugispetsialistide ning kolleegidega abi- ja toetusvajaduse väljaselgitamisel, õppe- ja arendustegevuse planeerimisel ning rakendamisel ning koostöös lapsevanematega toetab ja suunab õppijat (*Kutsestandard Õpetaja tase 7, 2020*).

Õpetaja suhtumist oma töösse mõjutavad ühelt poolt riiklikud nõudmised, teiselt poolt aga kindlasti ka õpetaja isiklikud hoiakud. Õpetajatöö ei piirdu vaid klassiruumis toimuvaga, õpetaja vastutab ühiskonna ees, sest tema töö on suunatud tulevasele põlvkonnale. Õpetajate kohus on toetada lapsi ja nende peresid muutustega kohanemisel, neid mõistes ja vajadusel aidates (Tulva, 2008).

Kaasava hariduseni jõudmisel peetakse õpetajate hoiakuid otsustavaks ning need hoiakud sõltuvad oluliselt õpetajate kogemustest eriti erivajadustega õpilastega, koolitusest, saadaolevast toest ning muudest tingimustest nagu klassi suurus ja õpetaja töökoormus.

OSKA (SA Kutsekoja poolt ellu kutsutud tööjõuvajaduse seire- ja prognoosisüsteemi) haridusvaldkonna uuringust ilmneb, et õpetajad vajavad oma igapäevases töös üha rohkem teadmisi eripedagoogikast ning oskust rakendada iga õpilase eripärast lähtuvalt erinevaid õpimetoodikaid. Ekspertide hinnangul muutub seoses õppe individualiseerimise ja õppija toetamisega üha tähtsamaks, et õpetajad mõistaksid õppimise ja arengu aluseks olevaid psüühilisi protsesse, oskaks analüüsida eri vanuses õppijate arenguvajadusi, tuginedes teadmistele psüühilistest protsessidest (Mets & Viia, 2018). TALISE (*The Teaching and Learning International Survey*) tulemustest ilmneb, et 18% õpetajatest on kogenud oma töös palju stressi. Peamiselt põhjustab seda vastutus õpilaste saavutuste eest, õppe kohandamine erivajadustega õpilastele ja administratiivsed ülesanded. Samast uuringust selgub, et ligi pooltes koolides on puudus erivajadustega õpilaste õpetamiseks vajalike oskustega õpetajatest ja enam kui kolmandikus koolidest on puudus tugipersonalist (TALIS, 2018). Seetõttu muutub oluliseks partneriks kaasava hariduse rakendamisel kooli tugimeeskond.

Tugispetsialistide roll ja selle täitmist takistavad tegurid kaasava hariduse rakendamisel

Kaasamine on pidevas muutumises ning tulenevalt uutest arusaamadest haridusele ja pedagoogikale seatakse uusi prioriteete ja muudetakse ka seadusandlust (Euroopa Eriõppe ja ..., 2011). See on omakorda mõjutanud ka tugiteenuste osutamise ümbermõtestamist selliselt, et üha enam õpilasi saaksid omandada haridust tavakoolis. Need muudatused omakorda suurendavad kooli teadlikkust arendada kaasavat ja paindlikku õpikeskkonda. Tugiteenused ei taga vahendeid ja tuge mitte üksnes hariduslike erivajadustega õpilastele, vaid juhendamist ja nõustamist ka teistele huvirühmadele. Eesmärk on tagada tavakoolide suutlikkus pakkuda kvaliteetset haridust kõigile (European Agency ..., 2019).

Traditsiooniliselt on tugispetsialisti roll eeskätt keskendunud erivajadustega õpilaste haridusele viisil, mis on lähtunud peamiselt võimete järgi rühmitamisel põhineval õpetamisel. Praeguse lähteviisi keskmeks on kõigile õppijatele võrdsete haridusvõimaluste pakkumine (Forlin, 2010), mis loob vajaduse traditsioonilise rolli muudatusteks (Göransson, Lindquist, Möllås, Almqvist, & Nilholm, 2017). Nende muudatuste eesmärgiks on parandada kõigi õppijate osaluse ja saavutuse taset, edendada huvigruppide vahelist sünergiat, edendada koolide mõtte- ja lähenemisviisi, eemaldamaks takistusi õppimisele ning diskrimineerimisele ning toetada nii õpetajaid, õppijaid kui ka perekondi. Olulisel kohal on ka meetodikate, juhendamise ja toetuse tagamine erinevatele huvigruppidele. Tugispetsialistide tugi peab olulise ressursina toetama efektiivselt kogu süsteemi (European Agency ..., 2019). Muutunud rollikäsitlus toob võtmesõnadena esile nõustamise ja koostöö. Nõustamist ja juhendamist

vajavad nii õpetajad, lapsevanemad ja kool kui ka erinevad kohalikud huvigrupid (European Agency ..., 2019). Nõustamine ja koostöö on omavahel tihedalt seotud. Läbimõeldud ning plaanipärane koostöö on tõhus viis positiivsete tulemuste tagamiseks kaasavas hariduses (Eccleston, 2010). Efektiivse koostöö alusena toob Eccleston (2010) välja erispetsialisti juures sellised aspektid nagu läbimõeldus, teadmised, empaatia ning juhtimine, mille arendamisega tuleks spetsialistil järjepidevalt tegeleda.

Kuna kaasava hariduse rakendamine toob kaasa uued ootused ka õpetaja pädevusele, loob see omakorda muutunud vajaduse tugispetsialistide järele (Mets & Viia, 2018). Et õpetaja saaks tähenduslikult õpilasi kaasata, vajab ta selleks tuge (Häinkind & Oras, 2016). Kooli ülesanne on õpilase individuaalsest vajadusest lähtuvalt tagada õpilasele võimetekohane õpe ja vajalik tugi õpetajate ja tugispetsialistide koostöös (Põhikooli- ja gümnaasiumi ..., 2010). Selleks, et õpilase arengu toetamise koostöine protsess oleks sujuv, on koolis tekkinud lisaks uus roll haridusliku erivajadusega õpilase õppe koordineerija näol, kelle tööülesannete hulka kuuluvad vajaliku toe planeerimine ja koordineerimine (Põhikooli- ja gümnaasium ..., 2010). Sageli täidavad seda ülesannet just tugispetsialistid. Lisaks koolisisesele koostööle tuleb koolil teha koostööd koolivälise nõustamismeeskonnaga ning kohaliku omavalitsusega.

2018. aasta põhikooli- ja gümnaasiumiseadusesse sisse viidud muudatusega kaasava hariduse paremaks toimimiseks, täpsustati haridus- ja teadusministri määrusega ka tugispetsialistide rolli ja tööülesandeid. Tugispetsialist hindab lähtuvalt kompetentsist õpilase arengut, õpikeskkonda ja toe vajadust; nõustab ja toetab õpetajat õppe- ja arendustegevuste planeerimisel ning läbiviimisel; lähtuvalt õpilase vajadusest kavandab ja viib läbi sekkumisi ja toetavaid tegevusi, hinnates järeltegevusena meetmete tulemuslikkust; nõustab koostöös teiste tugispetsialistidega kooli juhtkonda, õpetajaid ja kooli töötajaid; nõustab erialase pädevuse piiridesse jäädes perekonda lapse arengu ja toimetuleku toetamisega seotud küsimustes ning tulenevalt vajadusest teeb koostööd teiste valdkondade spetsialistidega (Tugispetsialistide teenuse kirjeldus ..., 2018). Seega, tugispetsialistide töö amplituud on väga lai ning ootused nende tegevusele suured.

Tugiteenuseid osutavate spetsialistide võime tuge pakkuda sõltub laiast hulgast spetsialistidest, kes varieeruvad riigiti (European Agency ..., 2019). Eestis tuleb vajadusel koolis tasuta tagada logopeedi, psühholoogi, eri- ja sotsiaalpedagoogi (edaspidi *tugispetsialistid*) teenus (Tugispetsialistide teenuse kirjeldus ..., 2018). Selleks, et tagada kvaliteetne tugi, on tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded, sarnaselt õpetajatega, määratletud nende kutsestandardis. Lisaks kutsestandardist tulenevatele nõuetele, peetakse

tugispetsialistide oluliseks rolliks kaasavas hariduses ka üldsuse teadlikkuse tõstmist ning kogukonna harimist kaasava hariduse ning erivajadusega lastega seotud teemadel (Abigail, 2020; Ališauskas, Ališauskienė, Gerulaitis, Melienė, Miltenienė, & Šapelytė, 2009).

Tugisüsteemide efektiivsus sõltub spetsialistide ettevalmistusest ning vajaduse konkreetsete spetsialistide järele määrab tugisüsteemi rakendamist vajava õpilase probleem (Plado, 2007). Kaasamise ning tugiteenuste osutamise tulemuslikkuse seisukohalt on oluline õpilaste spetsiifiliste vajaduste ja eripärade tundmine, kiire reageerimine, koolipersonali infovahetus, koostöö ning üksteise abistamine (Räis, & Sömer, 2016). Last tundva tugispetsialisti olemasolu haridusasutuses on äärmiselt vajalik ning ei piisa ainult tugiteenuse väljast sisse ostmisest (Toming, 2017), kuna sellise mudeli puhul osutub probleemkohaks õpilasega suhte loomine ning koostöö õpetajaga (Fisher, Frey, & Thousand, 2003). See, kas ja kui palju võimaldada koolidele ressursi tugispetsialistide tarvis, on jäetud koolipidaja otsustada (Toming, 2017). Samas Centari (2016) uuringust selgus, et Eestis on puudus tugispetsialistidest, mis mõjub kogu kaasava süsteemi toimimisele takistavalt. Seega vaatamata haridusasutustele eraldatud ressursile, on koolides kvalifitseeritud spetsialistidest puudus. Vaadates tugispetsialistide järelkasvu, ilmneb OSKA (2018) haridusvaldkonna tööjõuvajaduse uuringust kitsaskoht, mille kohaselt sarnaselt õpetajate ebapiisava järelkasvuga, esineb sama probleem ka tugispetsialistide puhul. Tugispetsialistide asendusvajadusele lisandub ka juurdekasvu vajadus, mille põhjustab kaasava hariduse põhimõtete rakendamine (Mets & Viia, 2018). Takistava tegurina tugispetsialisti töös kaasava hariduse rakendamisel võib uuringute põhjal välja tuua ka ajapuuduse (Erm, 2017; Perillus, 2020; Takala, Pirttimaa, & Törmänen, 2009). Takala, Pirttimaa ja Törmänen (2009) uuringus töid Soome eripedagoogid oma töös välja ajapuuduse kaudse töö tegemiseks (nõustamine, hindamine, planeerimine jne), vajaduse enamate ressursside järele ning ebaselge tööprofiili (Takala, Pirttimaa, & Törmänen, 2009). Kui Perilluse (2020) uuringus hindasid tugispetsialistide koormust liialt suureks õpetajad, siis sama aspekti töid Bešić jt (2016) uuringus välja ka eripedagoogid. Rakvere koolide tugispetsialistid töid samuti peamise meeskonnatööd takistava tegurina välja just ajapuuduse, mainides probleemkohana ära ka enda pädevuse puudumise (Erm, 2017). Selge on see, et tugispetsialistid vajavad kaasava hariduse kontekstis ajakohastatud teadmisi ja seda peamiselt just õpetajate nõustamise ja klassiruumi kontekstis kaasava hariduse rakendamise vallas (Kivirand, Leijen, Lepp & Malva, 2020). Ka OSKA (2018) ütleb, et kvaliteetne tasemeõpe on professionaalse arengu alus, ent sellele peab järgnema elukestev teadmiste- ja oskustepagasi täiendamine. Kui õpetajatel on võimalus osaleda erinevatel rahastust omavatel täiendkoolitustel, siis tugispetsialistide

koolitustele rahaline toetus ei laiene ning koolis töötavate tugispetsialistide jaoks on erialastel koolitustel osalemine just kõrge tasu tõttu suureks kitsaskohaks (Mets & Viira, 2018).

Vaatamata eespool nimetatud rolli rakendamisel ette tulevatele kitsaskohtadele, on määrava tähtsusega just positiivne hoiak kaasavasse haridusse.

Õpetajate ja tugispetsialistide hoiakud ja neid mõjutavad tegurid

Hoiakuid kaasavasse haridusse on uurinud erinevad autorid. Võttes vaatluse alla antud töö konteksti, milleks on õpetajate ja tugispetsialistide hoiakud kaasava hariduse suhtes, siis varasemalt on uuritud peamiselt just õpetajate ja tugispetsialistide seas eeskätt eripedagoogide hoiakuid. Nende uuringute põhjal on suhtumine kaasavasse haridusse pigem neutraalne, asudes keskpunkti lähedal või isegi natuke alla selle (Engelbrecht, Savolainen, Nel, & Malinen, 2013; Moberg, 2003; Saloviita, 2020ab). Kui vaadelda eraldi õpetajate ja eripedagoogide hoiakuid kaasava hariduse suhtes, siis erinevad uuringud on leidnud, et eripedagoogide hoiak kaasava hariduse suhtes on õpetajate omast positiivsem (Engelbrecht *et al.*, 2013; Moberg, 2003; Saloviita, 2020ab).

Hoiakute kujunemisel on olulisel kohal taustategurid, mis võivad suhtumist kaasavasse haridusse mõjutada. Olulise mõjutajana, võrreldes eri riikide vahelisi hoiakuid, tõid Engelbrecht jt (2013) välja näiteks riikide kultuurilise tausta erivajadustega õpilaste kaasamise osas. Soome ja Lõuna-Aafrika õpetajate ja eripedagoogide tulemused kaasamise osas jäid kahe riigi hoiakute kogusummas neutraalsele tasemele, ent Soome õpetajate hoiak kaasamisele oli positiivsem nagu ka suhtumine erivajadustega inimestesse, mis on kultuurilist aspekti arvestades ka loomulik. Erinevad uuringud on püüdnud leida hoiakute ja vanuse vahelist seost ning on ilmnenu, et nooremad õpetajad (Saloviita & Schaffus, 2016; Saloviita, 2020ab) ja eripedagoogid (Ajuwon, 2012; Saloviita, 2020ab) on õpilaste kaasamise osas mõnevõrra positiivsemad. Ühe hoiakuid positiivses suunas mõjutava tegurina nii õpetajate kui eripedagoogide puhul on erinevate autorite poolt välja toodud ka väljaõpe ja kvalifikatsioon (Ajuwon, 2012; Boyle, Topping, & Jindal-Snape, 2013; Lika, 2016; Saloviita, 2020). Järeldusele, et ka koolitustel osalemine avaldab positiivset mõju õpetajate hoiakutele, jõudsid oma uuringus Yada, Tolvanen ja Savolainen (2018). Erinevates uuringutes on vaadeldud hoiakute mõjutajana ka nii töökogemust kui ka kogemust kaasavas klassis töötamise näol. Varasemad uuringud on leidnud, et staaži suurenedes hoiakud langevad (Boyle *et al.*, 2012; Yada *et al.*, 2018). Õpetajad, kes olid esimest aastat tööl, omasid kaasamisele positiivsemat suhtumist, edasi langes see märkimisväärselt (Boyle *et al.*, 2012). Positiivsena võib Saloviita (2020a) uuringust välja tuua, et oma kogemust kaasava hariduse praktiseerimisel pidas

suurem osa eripedagooge ning pea pooled õpetajatest üldiselt positiivseks (Saloviita, 2020a). Kui Yada, Tolvanen ja Savolainen (2018) ja Mobergi (2003) uuringust selgus, et nii positiivne kogemus kui ka üleüldine kogemus kaasavas hariduses mõjutavad õpetajate ja eripedagoogide hoiakuid positiivses suunas, siis Saloviita (2020a) uuringust tulenevalt selgus õpetajate puhul, et isegi kui õpetaja kogemus oli valdavalt positiivne, oli muutus hoiakute osas enamasti negatiivne. Samast uuringust ilmnes aga erinevus eripedagoogide osas – nende hoiakuid mõjutasid kaasava hariduse rakendamise positiivsed kogemused positiivses suunas (Saloviita, 2020a).

Kui vaadelda varasemates uuringutes ilmnenuid hinnanguid kaasava hariduse põhimõtetest lähtuvalt hariduslike erivajadustega õpilaste tavaklassi paigutamise kohta, siis Mobergi (2003) uuringust selgus, et vaid väike protsent Soome õpetajatest toetas ideed paigutada erivajadustega õpilane tavaklassi. Habtes, Hasell-Habtes ja Beady (2012) uuringu tulemustest ilmnes, et ligi pooled küsitletutest (sh õpetajad, eripedagoogid ja koolipsühholoogid) leidsid, et erivajadustega õpilasi ei saa tavaklassi kaasata. Hilisemas Saloviita (2020a) poolt Soome õpetajate ja eripedagoogide seas läbi viidud uuringust selgus, et pea pooled õpetajatest uskusid, et erivajadustega õpilased õpivad paremini eriklassis, samal ajal kui üle poolte eripedagoogidest leidis, et hariduslike erivajadustega õpilased peaksid olema kaasatud tavaklassi nii suurel määral kui võimalik. Murekohana kaasava hariduse rakendamisel on õpetajad välja toonud ka töökoormuse suurenemise, mida kaasamise rakendamine nende jaoks endaga kaasa toob (Saloviita & Schaffus, 2016). Saloviita (2020b) tõi omakorda välja, et õpetajate hinnanguid kaasavale haridusele mõjutab oluliselt just töökoormuse kasv. Töökoormuse aspekti on välja toonud kaasamise juures ka eripedagoogid (Takala, *et al.*, 2009). Habtes, Hasell-Habtes ja Beady (2012) uuringust ilmnes, et nii õpetajad, eripedagoogid kui ka koolipsühholoogid pidasid ebapiisavaks valmisolekut tavakooli tingimustes hariduslike erivajadustega õpilasi õpetada. Harkins ja Fletcher (2015) uuringus toodi takistava tegurina õpetajate ja tugispetsialistide poolt välja just vähesed ressursid, ebapiisav väljaõpe ja vähene toetus. Bešić jt (2016) leidsid oma uuringu tulemuste põhjal, et kui vajalik tugi ning ressurss on tagatud, saavad ka hoiakud positiivsemaks muutuda ning õpetajad on enam valmis kaasama. Seevastu Saloviita (2020a) uuring leidis, et õpetajate hoiakud ei ole seotud selliste materiaalsete ressurssidega nagu väiksem õpilaste arv või abiõpetaja klassis, vaid pigem toetusega juhtkonnalt.

Eestis on õpetajate ja tugispetsialistide hoiakuid kaasava hariduse suhtes kajastatud Centari (2016) uuringus. Uuringust selgub, et ehkki valdav hoiak kaasamise suhtes on pigem positiivne, nähakse nii õpetajate kui tugispetsialistide poolt kaasamist takistava tegurina nii

õpetaja piiratud ajaressurssi, mõlema osapoolle liigset koormust kui ka erispetsialistide puudust. Samuti leidsid tugispetsialistid ning veel suuremal määral õpetajad, et vajavad hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamiseks täiendavat koolitust. Kindlamalt tundsid ennast oma reaalsel teadmiste ja oskuste rakendamise taset hinnates just erikoolide töötajad. Samas tunneb suurem enamus õpetajaid ja tugispetsialiste kaastöötajate tuge hariduslike erivajadustega õpilastega töötamisel (Räis, Kallaste, & Sandre, 2016).

Kokkuvõtteks võib öelda, et kaasava hariduse rakendamisel on kesksel kohal õpetajad ja neid toetavad tugispetsialistid. Selleks, et kaasav haridus saaks toimida, on eeskätt vajalikud positiivsed hoiakud, mis mõjutavad õpetaja ja tugispetsialisti käitumist klassiruumis. Kuigi hoiakute kujunemine ja muutmine on pikaajaline ja väga komplitseeritud protsess ning sõltub erinevatest teguritest, on oluline nii riigi kui ka kooli tasandil hoiakute muutmise tegeleda. Antud uurimistöö eesmärk oligi välja selgitada, millised on Eesti üldhariduskoolide õpetajate ja tugispetsialistide hoiakud kaasava hariduse suhtes ning milliste taustamuutujatega on nende hoiakud seotud.

Lähtuvalt magistritöö eesmärkidest oleme püstitanud järgmised uurimisküsimused:

1. Millised on õpetajate ja tugispetsialistide hoiakud kaasava hariduse suhtes Eesti kontekstis?
2. Kuidas on seotud õpetajate ja tugispetsialistide hoiakud erinevate taustamuutujatega?

Metoodika

Uurimistöo koostamisel on kasutatud kvantitatiivset uurimismeetodit. Kvantitatiivse analüüsi korral kasutatakse objektide iseloomustamiseks arvilisi suurusi ning andmeid analüüsitakse matemaatiliste meetoditega, samuti on järeldused arviliselt kirjeldatavad (Britannica Online Encyclopedia, 2009).

Valim

Valimi moodustasid 514 üldhariduskooli õpetajad ja tugispetsialistid. Valimi moodustamisel lähtuti Eesti Hariduse Infosüsteemi järgmistest õppeasutuste liikidest:

- koolieelne lasteasutus ja üldhariduskool, mis tegutsevad ühe asutusena;
- põhikool;
- põhikool ja gümnaasium, mis tegutsevad ühe asutusena ning
- gümnaasium, mille juures on põhikooli klasse.

Koolisese valimi moodustasid järgmiste ametikohtade esindajad: õpetaja ja eripedagoog, logopeed, koolipsühholoog ning sotsiaalpedagoog (edaspidi koos *tugispetsialistid*). Vastuste analüüsimisel käsitleti tugispetsialiste koos, sest töö eesmärgiks ei olnud välja selgitada erinevate spetsialistide hoiakuid. Küsitluse üldkogumi moodustasid 15 843 õpetajat ja 1 188 tugispetsialisti. Küsimustikule vastas 1 011 (80,4%) õpetajat ja 246 (19,6%) tugispetsialisti, esindatud olid kõik maakonnad. Küsimustikule vastanud tugispetsialistide hulgas oli kõige enam eripedagooge (N=86) ja sotsiaalpedagooge (N=75), pisut vähem oli logopeede (N=55) ning kõige vähem koolipsühholooge (N=30). Vastanutest 1 143 (90,9%) töötas tavakoolis ja 114 (9,1%) erivajadustega laste koolis.

Alljärgnevatel tabelitel on esitatud uuritava kontingenti andmed iseloomustavad uuritava kontingenti. Tabelis 1 on esitatud vastajate koolis töötatud aastad. Ligi pooled ehk 52% vastanutest omavad üle 20 aasta õpetajatöö/tugispetsialisti praktikat. Tabel 2 annab ülevaate õpetajate vanuselisest jaotusest. Vastanutest pea pooled ehk 49% olid vanemad kui 50-aastased.

Tabel 1. Uuritava kontingendi pedagoogiline tööstaaz

Staaž	Õpetajad (N)	Tugispetsialistid (N)	Kokku (N)	Vastajate osakaal (%)
1–4 aastat	158	66	224	17,8
5–10 aastat	123	59	182	14,5
11–19 aastat	159	39	198	15,7
20–25 aastat	134	23	157	12,5
üle 25 aasta	437	59	496	39,5

Tabel 2. Vanuseline jaotus

Vanus	Õpetajad (N)	Tugispetsialistid (N)	Kokku (N)	Vastajate osakaal (%)
kuni 30	85	26	111	8,8
31–40	168	52	220	17,5
41–50	233	73	306	24,4
51–60	313	67	380	30,2
üle 60	212	28	240	19,1

Vastanutest üle 70% omas kaasavas klassiruumis töötamise kogemust. Oma teadmisi kaasavast haridusest hindas väga heaks või heaks 48% õpetajatest ja 74% tugispetsialistidest. Halvaks või lausa puudulikuks hindasid oma teadmisi 8% õpetajatest. Tugispetsialistidest 24% hindasid oma teadmisi rahuldavaks ning 1% halvaks. Küsimustikule vastanud õpetajatest ligi 83% ja tugispetsialistidest ligi 88% olid osalenud kaasava hariduse teemalistel koolitustel.

Andmete kogumine

Andmete kogumiseks kasutati küsimustikku. Küsimustik võimaldab saada arvulisi mõõtmistulemusi ning teha järeldusi statistilise analüüsi põhjal (Lodico, Spaulding & Voegtler, 2006). Võrreldes eksperimentaalsete meetoditega, võimaldab anketeerimine uurida korraga suurt arvu uuritavaid.

Antud uuringu empiirilises osas on aluseks võetud Kielblocki (2018) välja töötatud küsimustik, mis mõõdab suhtumist kaasavasse haridusse, pidades silmas mitte ainult puudega õpilaste kaasamist, vaid kõiki õpilasi. Kielblocki (2018) poolt rakendatud küsimustiku „Attitudes Toward Inclusive Education Scale“ (ATIES) esmane arendaja oli Wilczenski (1992). Kielblock (2018) kohandas ja valideeris küsimustikku, korraldades küsitluse Saksamaa ja Austraalia õpetajate seas. Küsimustik koosnes 38 väitest. Kielblock (2018) tõi oma töös faktoranalüüsi tulemusena välja nelja dimensioonilise mudeli: visioon, diferentseerimine, praktiseerimine ja toetamine, mis kirjeldavad hoiakute kujunemist mõjutavaid faktoreid.

Koostöös Norra ekspertidega kohandas Tartu Ülikooli uurimisrühm küsimustiku Eesti konteksti sobivaks. Eelnevalt tutvuti Kielblocki 38 väitega ning seejärel eemaldati viis väidet, mis ei olnud Eesti konteksti sobivad ning lisati kaks täiendavat väidet. Kokku jäi 35 väidet. Samale küsimustikule vastas 2020. aasta alguses ca 300 Eesti koolijuhti.

Ankeedis mõõdeti küsimusi 7-punktilisel Likert tüüpi skaalal: -3 – väga kindlalt ei nõustu, -2 – üldse ei nõustu, -1 – ei nõustu, 0 – nõustun ja ei nõustu, +1 – nõustun, +2 –

nõustun kindlalt, +3 – nõustun väga kindlalt. Likerti skaala (Likert Scale) on kategoriaalse, mittevõrdleva skaala tüüp, mis määrab ära vastajate nõustumise astme teatud väidetega, mis on seotud mingi hoiaku hindamisega/mõõtmisega. Likerti poolt 1932. aastal välja töötatud skaalat peetakse üheks kõige usaldusväärsemaks hoiakute mõõtmise meetodiks (Osula, 2008).

Magistritöös kasutati küsimustikku, mis edastati elektroonilisel kujul Google Forms keskkonnas. Küsimustik koosnes kahest osast: taustaandmed ja väited, mis kirjeldavad hoiakuid kaasava hariduse suhtes (LISA 1). Küsimustiku link koos uuringu lühitutvustusega saadeti e-kirjaga koolide direktoritele palvega edastada see õpetajatele ja tugispetsialistidele. Sealjuures oli selgitatud, et küsimustikule vastamine on anonüümne ja vabatahtlik. Uuring viidi läbi oktoobrist novembrini 2020 ning saadud andmeid kasutati kodeeritult.

Andmete analüüs

Kvantitatiivsete andmete analüüsimisel kasutati andmeanalüüsiprogrammi SPSS 12.0 for Windows ja tabelarvutusprogrammi Microsoft Excel. Andmete kirjeldamiseks kasutasid töö autorid protsenti, arvulisi näitajaid (aritmeetiline keskmine) ja tabeleid. Kirjeldav analüüs tugineb lisas 2 esitatud andmetele. Vastuste andmeanalüüsile eelnevalt pöörati seitsmel väitel (3., 9., 12., 16., 18., 22. ja 29) skaala ümber, sest seda tegemata jätmise korral ei oleks vastused õiget tulemust andnud (näiteks väite nr 12 korral *kaasava hariduse rakendamine on negatiivne muutus meie haridussüsteemis*, selle väitega nõustumine ei näitaks vastaja positiivset hoiakut kaasava hariduse suhtes). Tunnustevaheliste seoste leidmiseks kasutati korrelatsioonanalüüsi (Pearsoni korrelatsioonikordaja, $p < 0,05$). Ankeedi reliaabluse mõõtmiseks kasutasid autorid Cronbachi alfa analüüsi. Mõõdiku seesmist kooskõla loeti heaks, kui Cronbachi $\alpha > 0,7$. Cronbachi α -kordaja arvutati SPSSi abil ning üldiseks koefitsiendiks saadi 0,935, mis annab küsimustikule väga hea sisemise usaldatavuse. Dimensioonide lõikes andis Cronbachi alfa praktika, toetamise ja diferentseerimise suhtes aktsepteeritava sisemise usaldatavuse, näidates koefitsiendiks vastavalt 0,754, 0,728 ja 0,760. Visiooni üldiseks koefitsiendiks oli 0,916, mis näitab, et visiooni osas oli sisemine reliaablus väga hea. Normaaljaotusele vastavust kontrolliti asümmeetriakordajaga *skewness* ning ekstsessi *kurtosis* põhjal, mis mõlemad on sobilikud suurte ($N > 50$) valimite puhul. Andmeid peetakse normaaljaotusele ligilähedaseks siis, kui asümmeetriakordaja ja ekstsess on -2 ja +2 vahele (Hazzi, Maldaon, 2015). Kontrolli tulemus (SKEW -0,142; Kurtosis 0,432) kinnitas, et andmed vastavad normaaljaotusele. Rühmadevahelisi võrdlusi uuriti T-testi ja dispersioonanalüüsi (one-way ANOVA) abil.

Tulemused

Õpetajate ja tugispetsialistide hoiakud kaasava hariduse suhtes Eesti kontekstis

Vastuste analüüsimisel selgus, et õpetajate ja tugispetsialistide hoiakud ei erinenud olulisel määral, kuid siiski saab välja tuua, et tugispetsialistide hoiakud kaasava hariduse suhtes on pisut positiivsemad õpetajate hoiakutest.

Siinses magistritöös olid kaasava hariduse hoiakute hindamiseks esitatavad väited jaotatud nelja dimensiooni: visioon, toetus, praktika ja diferentseerimine. Analüüsi tulemusel selgus, et neist neljast kolme dimensiooni puhul on õpetajate ja tugispetsialistide hinnangud üldisest keskmisest madalamad ($M < 4$) (Tabel 3). Kõige kõrgema hinnangu andsid nii õpetajad kui tugispetsialistid praktiseerimise dimensioonile ja kõige madalam hinnang anti toetamise dimensioonile.

Tabel 3. Üldine hoiakute ja dimensioonide koond

	Õpetajad				Tugispetsialistid			
	M	Min	Max	SD	M	Min	Max	SD
Praktiseerimine	4,12	1,29	6,86	0,78	4,39	2,00	6,86	0,79
Visioon	3,59	1,00	6,64	0,98	3,79	1,18	6,73	0,95
Diferentseerimine	3,56	1	6	0,76	3,64	1,14	6,29	0,74
Toetamine	3,45	1,3	5,5	0,65	3,59	2,10	5,50	0,63
Üldine	3,68				3,84			

Märkus. N – vastajate arv, Min – miinimum, Max – maksimum, M – keskmine; SD – standardhälve

Korrelatsioonanalüüsist (Tabel 4) ilmnes seos kõikide dimensioonide vahel. Nii õpetajate kui ka tugispetsialistide puhul oli tugevam seos praktika ja visiooni vahel ($r=0,792$; $r=0,814$).

Analüüs näitas nõrgemat seost õpetajate puhul toetuse ja praktika vahel ($r=0,527$) ning tugispetsialistidel toetuse ja visiooni vahel ($r=0,444$).

Tabel 4. Dimensioonide omavahelised korrelatsioonseosed (kõikide tulemuste puhul $p < 0,001$)

		Visioon	Praktika	Toetus	Diferentseerimine
Visioon	Õpetajad	1	0,792	0,593	0,757
	Tugispetsialistid	1	0,814	0,444	0,685
Praktika	Õpetajad	0,792	1	0,527	0,718
	Tugispetsialistid	0,814	1	0,461	0,684
Toetus	Õpetajad	0,593	0,527	1	0,550
	Tugispetsialistid	0,444	0,461	1	0,502
Diferentseerimine	Õpetajad	0,757	0,718	0,550	1
	Tugispetsialistid	0,685	0,684	0,502	1

Visioon

Selle dimensiooni alla oli koondatud 11 väidet (Tabel 5), millest vaid kolme suhtes olid küsimustikule vastanud õpetajate hinnangud keskmisest kõrgemad ($M > 4$). Tugispetsialistide hinnangud olid keskmisest kõrgemad viie väite suhtes. Kõige kõrgemalt hindasid nii õpetajad kui ka tugispetsialistid väiteid, mille kohaselt kaasamine soodustab erinevuste mõistmist õpilaste seas ($M=4,48$; $M=4,80$) ning viib lõpuks erinevate inimeste parema kaasatuseni ühiskonnas ($M=4,23$; $M=4,57$). Kõige madalamalt hinnati väidet, et kõik lapsed on võimelised õppima ühes klassis kaasava hariduse põhimõtete järgi ($M=2,57$; $M=2,44$).

Tabel 5. Õpetajate ja tugispetsialistide hinnangute skooride keskmised ja standardhälbed visiooni dimensiooni väidete lõikes

	Õpetajad		Tugispetsialistid	
	M	SD	M	SD
30. Kaasamine soodustab erinevuste mõistmist õpilaste seas.	4,48	1,16	4,80	1,12
33. Kaasav haridus viib lõpuks erinevate inimeste parema kaasatuseni ühiskonnas.	4,23	1,26	4,57	1,20
1. Kaasamine stimuleerib kõikide õpilaste sotsiaalselt sobivat käitumist.	4,02	1,44	4,24	1,38
27. Mitmekesisus klassiruumis rikastab õpikeskkonda.	3,94	1,37	4,33	1,27

31. Õppimine kaasavas klassis on kõigile õpilastele väärtuslik kogemus.	3,87	1,28	4,19	1,30
16*. Kaasava hariduse ideed ei saa realses elus rakendada.	3,65	1,36	3,93	1,38
25. Kaasamine on parim viis kõigi õpilaste vajadustega arvestamiseks	3,36	1,38	3,39	1,49
12*. Kaasava hariduse rakendamine on negatiivne muutus meie haridussüsteemis	3,40	1,49	3,85	1,47
5. Kaasava hariduse põhimõtete rakendamisel saavad kõik õpilased sobiliku hariduse ja sellega seotud teenused.	3,22	1,36	3,31	1,40
10. Kõiki lapsi tuleks õpetada ühes klassis kaasava hariduse põhimõtete järgi.	2,72	1,29	2,70	1,29
11. Kõik lapsed on võimelised õppima ühes klassis kaasava hariduse põhimõtete järgi.	2,57	1,22	2,44	1,20

Märkus. M – keskmine; SD – standardhälve

Praktika

Selle dimensiooni alla oli koondatud 7 väidet (Tabel 6), millest nelja puhul olid õpetajate ja tugispetsialistide hinnangud keskmistest kõrgemad ($M > 4$). Tulemused näitasid, et õpetajad ja tugispetsialistid hindasid kõige kõrgemalt väidet, et kaasava hariduse põhimõtete rakendumiseks on oluline koostöö vanematega ($M=5,64$; $M=5,95$), aga ka omavaheline koostöö ($M=5,55$; $M=5,89$). Kõige madalamalt hinnati väidet, et õpetajad on ülekoormatud, kui nad peavad kõigi õpilaste vajaduste rahuldamiseks õpet diferentseerima ($M=2,04$; $M=2,24$).

Tabel 6. Õpetajate ja tugispetsialistide hinnangute skooride keskmised ja standardhälbed praktika dimensiooni väidete lõikes

	Õpetajad		Tugispetsialistid	
	M	SD	M	SD
32. Koostöö vanematega on väga oluline, et kaasava hariduse põhimõtted rakenduksid.	5,64	1,04	5,95	1,00
35. Koostöö õpetajatega on väga oluline, et kaasava hariduse põhimõtted rakenduksid.	5,55	1,03	5,89	1,00
26. Head õpetajad diferentseerivad õpet nii, et nad saavad õpetada kõiki oma klassi õpilasi.	4,11	1,32	4,46	1,32

15. Usun, et iga õpilane saab kaasavas koolis õppida, kui õppekava on kohandatud vastavalt nende personaalsetele vajadustele.	4,05	1,30	4,41	1,32
2. Tõhusad õpetajad suudavad oma klassides arvestada kõikide õpilaste vajadustega.	3,80	1,49	3,99	1,48
7. Tunde on võimalik korraldada viisil, mis sobib kõigile lastele.	3,62	1,36	3,81	1,50
3*. Õpetajad on ülekoormatud, kui peavad kõigi õpilaste vajaduste rahuldamiseks õpet diferentseerima.	2,04	1,08	2,24	1,08

Märkus. M – keskmine; SD – standardhälve

Toetamine

Selle dimensiooni alla oli koondatud 10 väidet (Tabel 7), millest vaid kahe puhul olid nii õpetajate kui ka tugispetsialistide hinnangud aritmeetilisest keskmisest kõrgemad ($M > 4$). Selgus, et õpetajad ja tugispetsialistid hindasid selle dimensiooni väidetest kõige kõrgemalt väiteid, et piisava toe korral saab kaasav haridus toimida ($M=4,45$; $M=4,81$) ning nad teavad oma kogemustest, et kohaliku omavalitsuse haridusametnikud toetavad kaasamist ($M=4,18$; $M=4,37$). Õpetajad ja tugispetsialistid andsid kõige madalama hinnangu väidetele, et väljaspool kooli on piisavalt spetsialiste ($M=2,88$; $M=2,65$), et nad ei vaja tuge, et rakendada kaasava hariduse põhimõtteid ($M=2,52$; $M=3,04$) ja õpetajate toetamiseks on piisavalt ressursse, et arvestada kõigi õpilaste personaalsete hariduslike vajadustega ($M=2,23$; $M=2,18$). Seega tajuvad õpetajad, et neid ei ole piisavalt toetatud.

Tabel 7. Õpetajate ja tugispetsialistide hinnangute skooride keskmised ja standardhälbed toetamise dimensiooni väidete lõikes

	Õpetajad		Tugispetsialistid	
	M	SD	M	SD
13. Ma usun, et piisava toe korral saab kaasav haridus toimida.	4,45	1,21	4,81	1,23
6. Tean oma kogemusest, et kohaliku omavalitsuse haridusametnikud toetavad kaasamist.	4,18	1,11	4,37	1,19
34. Minu kooli õpetajate kogukond toetab kaasava hariduse põhimõtete rakendamist.	3,99	1,17	3,96	1,19
29*. Vanemad takistavad kaasava hariduse põhimõtete edukat rakendamist.	3,86	1,08	4,13	1,10

17. Tean oma kogemusest, et kohaliku omavalitsuse haridusametnikud toetavad pingutusi kõigi õpilaste kaasamiseks ühes klassis.	3,76	1,07	3,76	1,17
24. Tean oma kogemusest, et lastevanemate kogukond toetab kaasava hariduse põhimõtete rakendamist.	3,56	1,17	3,72	1,16
8. Leian, et koolis on piisavalt spetsialiste, kes toetavad õpetajaid kõigi õpilaste personaalsete haridusvajadustega arvestamisel.	3,07	1,42	3,22	1,45
4. Väljaspool kooli on piisavalt spetsialiste, kes toetavad õpetajaid kõigi õpilaste personaalsete haridusvajadustega arvestamisel.	2,88	1,26	2,65	1,15
21. Ma ei vaja tuge, et rakendada kaasava hariduse põhimõtteid.	2,52	1,27	3,04	1,40
28. Leian, et õpetajate toetamiseks on piisavalt ressursse, et arvestada kõigi õpilaste personaalsete hariduslike vajadustega.	2,23	1,13	2,18	1,12

Märkus. M – keskmine; SD – standardhälve

Diferentseerimine

Selle dimensiooni alla oli koondatud 7 väidet (Tabel 8). Seitsmest väitest kahe puhul oli mõlema vastanute grupi hinnang kõrgem võrreldes ülejäänud selle dimensiooni väidete keskmistega ($M > 4$). Õpetajad ja tugispetsialistid hindasid kõrgemalt väiteid, et kaasavas klassis on võimalik õpet diferentseerida ($M=4,17$; $M=4,49$) ning õpetajad on kaasava hariduse põhimõtete rakendumise eesmärgil nõus diferentseeritult hindama ($M=4,65$; $M=4,47$).

Madalamalt hindasid õpetajad väidet, et kaasavas klassis on siiski keeruline arvestada kõigi õpilaste erinevustega ($M=2,56$) ning tugispetsialistid hindasid kõige madalamalt väidet, et õpetajad tunnevad end frustrerituna, kui nad peavad kohandama õppekava viisil, et see vastaks kõikide õpilaste vajadustele ($M=2,58$).

Tabel 8. Õpetajate ja tugispetsialistide hinnangute skooride keskmised ja standardhälbed diferentseerimise dimensiooni väidete lõikes

	Õpetajad		Tugispetsialistid	
	M	SD	M	SD
23. Õpetajad on nõus diferentseeritult hindama, et kaasava hariduse põhimõtted rakenduksid.	4,65	1,04	4,47	1,15
20. Leian, et kaasavas klassis saab õpet diferentseerida.	4,17	1,14	4,49	1,05

19. Õpetajad on nõus kohandama õppekava, et see vastaks kõigi õpilaste individuaalsetele vajadustele kaasavas klassis.	3,94	1,17	3,74	1,15
9*. Kaasava hariduse rakendamiseks vajalik diferentseerimine ei ole võimalik.	3,85	1,26	4,11	1,36
14. Kvaliteetse hariduse tagamiseks pole õpilaste eraldamine vajalik.	3,07	1,22	3,26	1,24
18*. Õpetajad tunnevad end frustrerituna, kui nad peavad kohandama õppekava viisil, et see vastaks kõikide õpilaste vajadustele.	2,67	1,17	2,58	1,11
22*. Kaasavas klassis on liiga keeruline arvestada kõigi õpilaste erinevustega.	2,56	1,26	2,81	1,29

Märkus. M – keskmine; SD – standardhälve

Õpetajate ja tugispetsialistide hoiakute seosed taustamuutujatega

Seoseanalüüs viidi läbi õpetajate ja tugispetsialistide vastuste ning taustamuutujate vahel (Tabel 9). Tulemused näitasid, et õpetajate ja tugispetsialistide hoiakud kaasava hariduse suhtes on kõige tugevamalt seotud tööstaaži ($r=-0,087$, $p=0,005$; $r=-0,225$, $p<0,001$) ja vanusega ($r=-0,078$, $p=0,013$; $r=-0,220$, $p<0,001$). Õpetajate puhul saab välja tuua veel, et nende hoiakud seotud teadmistega kaasavast haridusest ($r=0,073$, $p=0,021$) ning kaasavas klassiruumis töötamise kogemusega ($r=0,079$, $p=0,012$). Tugispetsialistide vastustest ilmses, et nende hoiakud on seotud lisaks vanusele ja staažile veel kooliliigiga ($r=-0,204$, $p=0,001$).

Tabel 9: Pearsoni korrelatsioonikordajad õpetajate ja tugispetsialistide vastuste ning taustamuutujate vahel

		Korrelatsioonikordaja
Haldusüksus	Õpetajad	$r=0,026$; $p=0,411$
	Tugispetsialistid	$r=-0,038$; $p=0,557$
Vanus	Õpetajad	$r=-0,078$; $p=0,013$
	Tugispetsialistid	$r=-0,220$; $p<0,001$
Staaž	Õpetajad	$r=-0,087$; $p=0,005$
	Tugispetsialistid	$r=-0,225$; $p<0,001$
Õpilaste arv koolis	Õpetajad	$r=-0,052$; $p=0,096$
	Tugispetsialistid	$r=0,074$; $p=0,250$
Kooli tüüp	Õpetajad	$r=-0,041$; $p=0,188$

	Tugispetsialistid	r=-0,002; p=0,970
Kooli liik	Õpetajad	r=-0,052; p=0,096
	Tugispetsialistid	r=-0,204; p=0,001
Teadmised kaasavast haridusest	Õpetajad	r=0,073; p=0,021
	Tugispetsialistid	r=0,098; p=0,125
Kaasava hariduse teemalistel koolitustel osalemine	Õpetajad	r=-0,014; p=0,655
	Tugispetsialistid	r=0,002; p=0,972
Kaasavas klassiruumis töötamise kogemus	Õpetajad	r=0,079; p=0,012
	Tugispetsialistid	r=-0,079; p=0,219

Järgnevalt vaatleme lähemalt, kuidas taustamuutujad on seotud õpetajate ja tugispetsialistide hoiakutega.

Vanus

Õpetajate ja tugispetsialistide hoiakutest vanusegrupiti annab täpsema ülevaate tabel 10. Üldine hoiak kaasava hariduse suhtes näitab pigem negatiivset hoiakut ($M < 4$). Samas võib näha, et nooremate õpetajate ning tugispetsialistide hoiak kaasava hariduse suhtes on pisut positiivsem kui seda on vanematel õpetajatel ja tugispetsialistidel.

Tabel 10. *Õpetajate ja tugispetsialistide üldiste hoiakute kohta vanuse lõikes*

	Õpetajad				Tugispetsialistid			
	N	M	SD	Sig	N	M	SD	Sig
kuni 30	85	4,00	0,75	<0,001	26	4,00	0,69	0,003
31–40	168	3,61	0,76		52	4,04	0,60	
41–50	233	3,62	0,63		73	3,77	0,68	
51–60	313	3,64	0,71		67	3,79	0,62	
üle 60	212	3,61	0,68		28	3,48	0,63	

Märkus. N – vastajate arv, M – keskmine; SD – standardhälve

Dispersioonanalüüs näitas (LISA 3), et kuni 30aastaste õpetajate usk selsesse, et piisava toe korral saab kaasav haridus toimida, on suurem ülejäänud vanusegrupi õpetajate

omast. Veel võib tulemustest välja tuua, et mida nooremad õpetajad, seda kõrgem hinnang anti koostööle ning mida vanem õpetaja, seda madalamalt hinnati koostööd.

Võrreldes tugispetsialistide vastuseid vanuseti ilmnes, et mida noorema vanuserühmaga on tegu, seda suurem on usk sellesse, et kaasava hariduse ideed saaks reaalses elus rakendada. Lisaks usuvad nooremad tugispetsialistid enam sellesse, et kaasavas klassis saab õpet diferentseerida ning peavad oluliseks õpetajatevahelist koostööd.

Staaž

Tabel 11 annab täpsema ülevaate õpetajate ja tugispetsialistide hoiakute kohta töökogemuse lõikes. Üldine hoiak kaasava hariduse suhtes on väiksema töökogemusega õpetajatel ja tugispetsialistidel positiivsem kui suurema töökogemusega kolleegidel. Erinevus on küll väga väike, aga statistiliselt oluline.

Tabel 11. *Õpetajate ja tugispetsialistide üldised hinnangute skooride keskmised hoiakute kohta töökogemuse lõikes*

	Õpetajad				Tugispetsialistid			
	N	M	SD	Sig	N	M	SD	Sig
kuni 4aastat	158	3,86	0,06	<0,001	66	4,03	0,07	0,005
5–10	123	3,69	0,07		59	3,87	0,09	
11–19	159	3,50	0,06		39	3,81	0,10	
20–25	134	3,60	0,06		23	3,54	0,14	
üle 25	437	3,63	0,03		59	3,66	0,08	

Märkus. N – vastajate arv, M – keskmine; SD – standardhälve

Dispersioonanalüüs näitas (LISA 4), et pikemaajalise koolis töötamise kogemusega õpetajate ja tugispetsialistide hoiak sellesse, et kaasavas klassis saab arvestada kõigi õpilaste erinevustega, on pisut negatiivsem kui väiksema staažiga õpetajate hoiak. Tugispetsialistide vastustest ilmneb, et töökogemuse suurenemisega muutub hoiak sellesse, et kaasavas klassis saab õpet diferentseerida, negatiivsemaks. Lisaks ilmnes, et staažikamate õpetajate jaoks on koostöö kolleegidega vähem oluline kui algajatel õpetajatel. Kogenumate tugispetsialistide arvates takistavad lapsevanemad vähem kaasava hariduse põhimõtete rakendamist kui algajate tugispetsialistide arvates.

Kooli liik

Kuigi nii tava- kui erikooli tugispetsialistide üldine hoiak kaasava hariduse suhtes on pigem negatiivne ($M=3,82$), siis vastuste detailsem analüüs näitas, et tavakooli tugispetsialistid omavad mõnevõrra positiivsemat hoiakut ($M=3,87$; $SD=0,65$) kui erikoolide tugispetsialistid ($M=3,45$; $SD=0,58$). Dispersioonanalüüs näitas, et tavakoolide tugispetsialistid ($M=4,51$; $SD=1,29$) peavad erikooli tugispetsialistidest ($M=3,64$; $SD=1,37$) olulisemaks õpetamist kaasavas koolis, kuid seda juhul, kui õppekavad oleksid kohandatud õpilaste vajadusi arvestades. Veel saab vastustest välja tuua, et erikooli tugispetsialistid ($M=2,64$; $SD=1,06$) peavad kvaliteetse hariduse tagamiseks õpilaste eraldamist vajalikumaks kui tavakooli tugispetsialistid ($M=3,34$; $SD=1,25$).

Teadmised kaasavast haridusest

Küsimustikule vastanud õpetajatest ligi 83% ja tugispetsialistidest ligi 88% oli osalenud kaasava hariduse teemalistel koolitustel, hindasid enda üldisi teadmisi kaasavast haridusest vaid 40% õpetajatest ja ligi pooled tugispetsialistidest heaks. Väga heaks julgesid oma teadmisi hinnata 23% tugispetsialistidest ja vaid 8% õpetajatest. Kahjuks hindas ka sama suur hulk õpetajatest enda teadmisi halvaks või puuduvad need üldse.

Dispersioonanalüüsi selgus, et õpetajad, kes enda teadmisi kaasavast haridusest hindasid väga heaks, on kaasava hariduse suhtes pisut positiivsemad ($M=3,7$; $SD=0,74$) kui need õpetajad, kes enda teadmisi hindasid halbadeks ($M=3,5$; $SD=0,71$).

Kaasavas klassis töötamise kogemus

Dispersioonanalüüs näitas, et kaasavas klassis töötamise kogemusega õpetajate hoiak on võrreldes nende õpetajate hoiakuga, kellel kaasavas klassis töötamise kogemus puudub ($M=3,8$; $SD=0,73$), pisut negatiivsem ($M=3,6$; $SD=0,69$). Kaasavas klassiruumis töötamise kogemusega õpetajate usk sellesse, et kõik lapsed on võimelised õppima ühes klassis on pisut madalam ($M=2,48$; $SD=1,18$) kui nende õpetajate usk, kellel kaasavas klassiruumis töötamise kogemus puudub ($M=2,88$, $SD=1,32$). Mis aga on ka ootuspärane, sest tulemused näitavad, et ka nende usk ($M=3,11$; $SD=1,34$) sellesse, et kaasava hariduse põhimõtete rakendamisel saavad kõik õpilased sobiliku hariduse ja sellega seotud teenused, on samuti madalam kui kaasavas klassis töötamise kogemust mitteomavatel õpetajatel ($M=3,63$; $SD=1,39$).

Arutelu

Uurimistöö eesmärk oli välja selgitada, millised on õpetajate ja tugispetsialistide hoiakud kaasava hariduse suhtes Eesti üldhariduskoolides ning milliste taustamuutujatega on nende hoiakud seotud.

Esimene uurimisküsimus oli, millised on õpetajate ja tugispetsialistide hoiakud kaasava hariduse suhtes Eesti kontekstis. Küsitluse tulemuste põhjal ilmnes, et nii õpetajate kui ka tugispetsialistide üldised hoiakud kaasava hariduse suhtes on pigem negatiivsed. Vastuste analüüsimisel selgus, et õpetajate ja tugispetsialistide hoiakud ei erine teineteisest olulisel määral, kuid siiski saab välja tuua, et tugispetsialistide hoiakud kaasava hariduse suhtes on pisut positiivsemad õpetajate hoiakutest. Kuna juba 2010. aastast sätestati põhikooli- ja gümnaasiumiseadusega, et koolide õppekorraldus peab lähtuma kaasava hariduse põhimõtetest, siis saab järeldada, et paljud õpetajad ja tugispetsialistid ei ole kümne aasta jooksul võtnud veel kaasava koolikultuuri põhimõtteid omaks. See omakorda takistab koolides kaasava hariduse põhimõtete rakendamist. Erinevatest uuringutes (Boer, *et.al.*, 2009; Khochen & Radford, 2012; Lee *et.al.*, 2014; Kielblock, 2018) on jõutud järelduseni, et kaasava hariduse rakendamise üheks takistavaks teguriks on eeskätt negatiivsed hoiakud kaasamise osas. Neutraalset ja pigem negatiivset suhtumist kaasavasse haridusse on näidanud ka teiste autorite uuringud (Engelbrecht *et al.*, 2013; Moberg, 2003; Saloviita, 2020ab; Saloviita, Schaffus, 2016), samuti ka õpetajate negatiivsemat hoiakut võrreldes erispetsialistide hoiakuga (Engelbrecht *et al.*, 2013; Moberg, 2003; Saloviita, 2020ab).

Uurimistöö küsimustikus olid väited jaotatud nelja dimensiooni. Kõige kõrgemalt hindasid nii õpetajad kui ka tugispetsialistid praktika dimensiooniga seotud väiteid, mis keskendusid õpetajate ja tugispetsialistide suutlikkusele iga õppija vajadustega arvestada ning erinevate osapoolte vahelisele koostööle. Küsimustikust tuli välja asjaolu, et ehkki pea pooled õpetajatest ja veidi enam tugispetsialistide leidsid, et head õpetajad on võimelised diferentseerima õpet selliselt, et saavad õpetada kõiki oma klassi lapsi, siis samas leiti, et õpetajad on ülekoormatud, kui peavad kõigi õpilaste vajaduste rahuldamiseks õpet diferentseerima. Seda, et erivajadustega õpilaste kaasamine tekitab õpetajatele lisakoormust, leidis ka Saloviita (2020b) uuring. Saloviita tõi välja, et kaasamise nägemine lisatöö tekitajana on omakorda seoses üldise negatiivse hoiakuga (Saloviita, 2020b). Ka Saloviita ja Schaffus'i uuringust (2016) selgus, et õpetajad on mures lisatöö tekkimise pärast, mis kaasneb kaasava hariduse rakendamisega. Kuna õppematerjali jõukohastamine iga õpilase individuaalsust arvestavalt nõuab õpetajalt lisa-aega, siis oli üsna ootuspärane, et see ka käesoleva uuringu vastustest välja tuli. On ilmne, et õppeülesannete kohandamine ja jõukohastamine eeldab

põhjalikumat läbimõtlemist ning selleks on vaja anda õpetajatele aega. Ühe lahendusena võiksid koolijuhid kaaluda võimalust, et kui klassis on erivajadusega õpilased, pakkuda õpetajale koormuse arvestamisel väiksemat kontakttundide arvu.

Visiooni dimensioonis keskendusid väited sellele, millist kasu tulevikule võiks kaasamine pakkuda. Antud töö tulemustest selgus, et nii õpetajate kui ka tugispetsialistide arvates soodustab kaasamine õpilaste seas erinevuste mõistmist ning viib tulevikus erinevate inimeste parema kaasatuseni ühiskonnas. Visioon kaasavast haridussüsteemist eeldab, et õpetajatel oleksid vajalikud teadmised ja oskused, vajalik tugi ning ressursid. Siinkohal saaks koolile toeks olla koolipidaja, kellest sõltub kõige enam oma piirkonna hariduseelarve vahendite jaotamise põhimõtete ülevaatamine ning leida võimalusi kooli personali koosseisu täiustamiseks kaasava hariduse kontekstis.

Küsitlusandmetest ilmnas, et vaid 8% koolitöötajatest arvas, et kõiki õpilasi tuleks õpetada ühes klassis kaasava hariduse põhimõtete järgi. Mitte eriti kõrget poolehoidu hariduslike erivajadustega õpilaste kaasamise osas tavaklassi on näidanud ka varasemad uuringud (Moberg, 2003; Habtes *et al.*, 2012; Saloviita, 2020a). Sarnaselt Centari (2016) uuringuga, kus enim tavaklassi kaasamise vastaseid oli erikoolide õpetajate seas, olid ka antud uuringus kaasamise vastu kõige enam erikoolide tugispetsialistid ning õpetajad. Selle põhjuseks võib olla asjaolu, et erikoolides on sügavama erivajadusega õpilased ning erikooli õpetajad ja tugispetsialistid kahtlevad, kas eripedagoogi hariduseta õpetajad suudavad õpilastele pakkuda samaväärset arengukeskkonda.

Küsimustiku vastustest hinnati kõige madalamalt just toetamise dimensiooni. Kui vaadelda, kui võrd valmis on meie õpetajad ja tugispetsialistid kaasavas klassis töötama, siis ilmneb vastustest, et ligi 60% neist usub, et piisava toe korral saab kaasav haridus toimida. Siit jõuame kaasava hariduse rakendamist takistavate teguriteni. Selgelt tuli välja, et praegu ei jagu koolides piisavalt ressursse, et arvestada kõigi õpilaste personaalsete hariduslike vajadustega. Sellest tulenevalt on õpetajad ülekoormatud ning tunnevad end frustrerituna. Kõigi osapoolte, eelkõige õpetajate koormatuse tõid kaasava hariduse rakendamise takistava tegurina välja ka Centari (2016) küsitluse põhjal nii õpetajad kui ka tugispetsialistid. Sama selgus ka Harkinsi ja Fletcheri (2015) uuringus, mille kohaselt leidis suurem osa küsitluses osalenutest, et kaasava hariduse rakendamiseks vajaminevad ressursid on vähesed ning ainsa saadaoleva ressursina toodi välja inimressurss. Ligi kolmandik vastanutest tunneb puudust kooli pidaja toetusest, lisaks on puudus erinevate spetsialistide toest ja seda nii koolis kui ka väljaspool kooli. Seda kinnitab ka OSKA (2018) uuring, millest selgus, et tugispetsialistide puudus on kaasava hariduse põhimõtete rakendamise tõttu kasvutendentsis. 2020. aasta lõpus

avaldatud Riigikontrolli aruandes Riigikogule toodi välja, et koolides on erinevate tugispetsialistide teenuse kättesaadavus tervikuna küll ühtlasem ning kiirem kui lasteaedades, v.a logopeed, kuid siiski umbes veerandi koolide hinnangul ei ole tugiteenused üldse kättesaadavad.

Valmisolekut kaasava hariduse rakendamiseks takistavad ka lapsevanemad. Küsimustiku vastustest tuli välja, et vaid 18% vastanutest on kogenud vanemate kogukonna toetust. Ka Eesti Rakendusuuringute Keskuse Centar (2016) lõppraportis toodi välja, et kaasava hariduse rakendamiseks on vajalik lapsevanemate toetus, ning oluline on jõuda ka nende vanemateni, kellel puudub huvi hariduslike erivajaduste temaatika vastu. Positiivsena saab siiski välja tuua, et kui Centari uuringus tõi ligi 45% õpetajatest ja 55% tugispetsialistidest välja lapsevanemaid kui takistavaid tegureid, siis käesolevas uuringus tõi 30% õpetajatest ja 23% tugispetsialistidest välja, et lapsevanemad takistavad kaasava hariduse põhimõtete edukat rakendamist. Seega võib oletada, et teatud positiivne muutus on siiski toimunud, kuid kindlasti tuleb tööd vanemate koolitamise ja nõustamisega jätkata.

Teine uurimisküsimus oli, kuidas on seotud õpetajate ja tugispetsialistide hoiakud erinevate taustamuutujatega. Analüüsi tulemustest selgus, et õpetajate ja tugispetsialistide hoiakud kaasavasse haridusse on seotud vanuse ja staažiga. Lisaks on õpetajate hoiakud seotud teadmistega kaasavast haridusest ning kaasavas klassiruumis töötamise kogemusega. Tugispetsialistide hoiakud olid veel seotud kooli liigiga.

Antud töös uurisime, kas õpetajate ja tugispetsialistide hoiak kaasamise on seotud töökogemusega ja vanusega. Tulemustest ilmnes, et nooremate ja väiksema töökogemusega õpetajate ning tugispetsialistide hoiakud kaasavasse haridusse on positiivsemad. Sarnase tulemuseni on jõutud ka varasemates uuringutes (Saloviita, 2020ab; Boyle, 2013). Võrreldes erineva staažiga õpetajate ja tugispetsialistide vastuseid, torkas silma asjaolu, et kuni 4aastase töökogemusega vastanute hulgas oli rohkem neid, kes näevad kaasava hariduse rakendamises positiivset mõju, sest see stimuleerib kõikide õpilaste sobivat käitumist ning viib lõpuks parema kaasatuseni ühiskonnas. Ka Boyle jt (2013) uuringust tuli välja, et need õpetajad, kes olid esimest aastat tööl, olid oluliselt positiivsemad. Sarnase tulemuseni jõudsid ka Yada jt (2018) oma uuringus, millest ilmneb, et töökogemuse suurenedes muutub hoiak negatiivsemaks. See võib tuleneda sellest, et noorematel õpetajatel ja tugispetsialistidel on olemas küll teoreetilised teadmised kaasavast haridusest ja soov kaasata, ent nende esimeste tööaastate jooksul saab selgemaks, milline on tegelik olukord, millised on takistused, kui palju on neid lapsi, kes tegelikult efektiivset ja järjepidevat kaasamist vajavad, lisaks suur koormus ja lisatööst tulenev frustratsioon. Veel saab vastustest välja tuua, et kuni 4aastase

staažiga õpetajad ja tugispetsialistid hindasid olulisemaks koolisest koostööd. Autorite arvates võib selle põhjuseks olla asjaolu, et väiksema staažiga õpetajad ja tugispetsialistid ei suuda kaasavas klassiruumis kõikide tekkivate olukordadega oma kogemuse puudumise tõttu toime tulla ning seetõttu on nad avatumad otsima tuge oma kolleegidelt. Ka varasemad uuringud (Solone *et al.*, 2019) on näidanud, et tõhusa kaasava hariduse tagamise üheks põhielemendiks on kõigi osapoolte vaheline koostöö, mis sisaldab endas terviklikkust, efektiivset suhtlemist ning üksteise toetamist. Siin on oluline roll kooli juhtkonnal, kelle üheks põhiliseks eesmärgiks peakski olema õpetajate ning tugispetsialistide toimiva koostöö tagamine. Toetudes oma koolikogemusele, on töö autorid veendunud, et õppeasutuses tuleb luua koostöökultuur, kus oleksid selgelt sõnastatud ühised eesmärgid, vastastikused ootused, ning väga oluline on siinjuures rääkida professionaalsest koostööst, mitte pelgalt igapäevasest info vahetamisest. TALISE 2018 uuringus on välja toodud, et professionaalne koostöö ei ole siiski kõikides OECD riikides kuigi sage praktika, et vaid 19% Eesti õpetajatest osaleb koostöises õppimises (OECD keskmine 21%) ja 21% õpetab koos kolleegiga (OECD keskmine 28%) vähemalt ühe korra kuus.

Kvantitatiivne sisuanalüüs näitas, et nii teadmised kaasavast haridusest kui kaasavas klassiruumis töötamise kogemus väljenduvad õpetajate hoiakutes. Nende hoiak kaasamisse oli pisut positiivsem, kes hindasid enda teadmisi headeks ja väga headeks ning kes omasid kaasavas klassiruumis töötamise kogemust. Sarnase tulemuseni kogemuse osas on jõudnud ka Yada jt (2018) ja Moberg (2013). Antud uurimusest selgus, et erikooli õpetajad hindavad oma teadmisi kaasavast haridusest kõrgemalt kui tavakooli õpetajad. Sama tendents ilmnes ka Centari (2016) uuringust, mille kohaselt hindas oma reaalselt teadmiste ja oskuste rakendamise taset kõrgemalt just erikoolide töötajad. Selle põhjuseks on ilmselt erinev ettevalmistus ning töötamise kogemus. Kui varasemates uuringutes (Lika 2016; Boyle *et al.*, 2013; Yada *et al.*, 2018) on ilmnenu, et õpetajad, kes on rohkem osalenud kaasava hariduse koolitustel, on positiivsema hoiakuga, siis käesolev uuring õpetajate ega tugispetsialistide hoiakute suhtes sellist seost ei leidnud. Huvipakkuv on asjaolu, et vaatamata sellele, et suurem osa vastanud õpetajatest omas pikaajalist töökogemust, oli vaid kolmandik neist osalenud vähemalt 40 tundi kaasava hariduse teemalisel koolitusel. Siit võib järeldada, et õpetajad küll õpetavad kaasavas klassis, kuid kuna ei ole osaletud kaasava hariduse teemalistel täiendkoolitustel, siis puuduvad neil vastavad teadmised. Kuna kaasava koolikultuuri kujundamine on eeskätt kooli juhtkonna ülesanne, siis on nende üheks ülesandeks tagada ka õpetaja asjakohane kompetentsus, mis omakorda eeldab koolitusvajaduste kaardistamist ning olemasolevate ressursside jaotamise üle vaatamist või täiendavate ressursside leidmist.

Kuna Centari uuringust selgus, et 75% küsitluses osalenud õpetajatest tunnevad vajadust kaasava hariduse teemaliste täiendkoolituste järele (Räis *et al.*, 2016) ning käesolevast uuringust ilmnes, et nii õpetajad kui tugispetsialistid on osalenud vähesel määral kaasava hariduse teemalistel koolitustel, siis tekib järgmine küsimus: kas pakutavate täienduskoolituste sisu ei vasta õpetajate ootustele või ei võimalda kooli juhtkond õpetajatel nendest koolitustest osa võtta? Oma kogemustele tuginedes julgeme arvata, et pakutavad koolitused kipuvad olema liiga teoreetilised ega anna õpetajatele vajalikku tuge. Aga teiseks põhjuseks võib olla asjaolu, et õpetajatel ja tugispetsialistidel ei jagu töö kõrvalt enam aega enesetäiendamiseks.

Antud uurimuse tulemustest selgus, et tavakooli tugispetsialistide hoiakud kaasavasse haridusse olid positiivsemad kui erikooli tugispetsialistide hoiakud. Samale tulemusele jõudis Soomes eripedagoogide puhul ka Saloviita (2020b). Selle põhjus võib olla asjaolu, et erikooli tugispetsialistid mõistavad kaasavat haridust erinevalt.

Hoiakute muutmine pole lihtne ülesanne ning nõuab oskuslikku lähenemist. Kuna statistika andmetel on õpetajaskond vananev, siis muutub võtmeküsimuseks, kuidas motiveerida ning suunata kogenumaid õpetajad kaasava hariduse rakendamiseks vajalike pädevuste omandamisele, et kaasava hariduse rakendamine muutuks õpetajatele tähenduslikuks.

Antud magistritöö tugevuseks võib pidada asjaolu, et uuringusse kaasati õpetajaid ja tugispetsialiste erinevatest Eesti piirkondadest. Küsitluse tulemusi analüüsid tuleb silmas pidada, et selle küsitluse kaudu ilmneb vaid uuringus osalenud õpetajate endi hoiak kaasamisele. Probleemiks võib olla ka asjaolu, et mõistet „kaasav haridus“ määratletakse erinevalt. Kuna käesolev uuring ei uurinud põhjuseid, miks õpetajate hoiakud on negatiivsed või kuidas erinevad tegurid mõjutavad hoiakuid, siis tuleks nende põhjuste teadasaamiseks läbi viia täiendavaid uuringuid.

Saadud tulemused võiksid olla abiks kooli pidajatele, et veelgi enam panustada oma piirkonna haridusasutustes kaasava hariduse tähenduslikule rakendamisele ja juhtkonna liikmetele, kellest sõltub kõige enam kaasava koolikultuuri kujunemine. Koolijuhi võimuses on toetada õpetajate eripedagoogiliste pädevuste kaasajastamist. Lisaks saab koolijuht üle vaadata õpetajate koormused ning võimaldada tööaja sisse aega koostööks ning tundide ettevalmistamiseks, kui klassis on erivajadustega õpilasi. Antud magistritöö tulemused võiksid huvi pakkuda ka koolitajatele, et kaasajastada ja tõhustada kaasava hariduse teemalisi koolitusi.

Tänuõnad

Täname kõiki koolijuhte, kes meie küsimustiku õpetajatele ja tugispetsialistidele edastasid ning õpetajaid ja tugispetsialiste, kes leidsid aega küsimustikule vastamiseks. Veel täname oma töö juhendajat nõuannete ja toetuse eest.

Autorsuse kinnitus

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

Kinnitame, et töö autorid panustasid töö valmimisse võrdselt. Üks autor keskendus õpetajate ja teine autor tugispetsialistide teemalise kirjandusega tutvumisele. Ühiselt mõeldi välja töö struktuur, analüüsi andmeid ning koostati arutelu.

Õilme Saks

/allkirjastatud digitaalselt/

12.05.2021

Kadri Sults

/allkirjastatud digitaalselt/

12.05.2021

Kasutatud kirjandus

- Ajuwon, P. (2012). Making Inclusive Education Work in Nigeria: Evaluation of Special Educators' Attitudes. *Disability Studies Quarterly*. doi:32. 10.18061/dsq.v32i2.3198
- Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Gerulaitis, D., Melienė, R., Miltenienė, L., & Šapelytė, O. (2009). Special Educational Support: The Demand and the Level of Provision from the Point of View of the Participants of the Process of Education. *Special Education*. 2009. No. 1 (20), 131–143. Kõlastatud aadressil <http://eds.a.ebscohost.com.ezproxy.utlib.ut.ee/eds/detail/detail?vid=8&sid=c2363c9e-423a-4033-a7c3-b2d3097a46ba%40sdc-v-sessmgr01&bdata=JnNpdGU9ZWRzLWxpdmU%3d#db=e5h&AN=44186440>
- Armstrong, D., Armstrong, A.C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance?, *International Journal of Inclusive Education*, 15:1, 29-39. Kõlastatud aadressil <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2010.496192>
- Bešić, E., Balczec, 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. Kõlastatud aadressil <https://www.tandfonline.com.ezproxy.utlib.ut.ee/doi/full/10.1080/08856257.2016.1240339>
- Bizer, G., Barden, J., & Petty, R. E. (2003). Attitudes. In L. Nadel et al. (Eds.) *Encyclopedia of cognitive science*. (Vol. 1, pp. 247-253). Hampshire, England: MacMillan. Kõlastatud aadressil <https://richardepetty.files.wordpress.com/2019/01/2003-encycogpsy-bizerbardenpetty.pdf>
- Boer, A., Pijl S. J., & Minnaert, A. (2009). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*. 15(3), 331–353. Kõlastatud aadressil https://www.researchgate.net/publication/233234537_Regular_primary_schoolteachers'_attitudes_towards_inclusive_education_A_review_of_the_literature
- Bohner, G., & Dickel, N. (2011). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 62, 391–417. Kõlastatud aadressil https://www.academia.edu/25843678/Inclusive_education_from_teachers_perspective_examining_pre-_and_in-service_teachers_self-efficacy_and_attitudes_in_mainland_China?email_work_card=view-paper
- Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools, *Teachers and Teaching: theory and practice*. doi:10.1080/13540602.2013.827361

- Britannica Online Encyclopedia. (2009). Külastatud aadressil <https://www.britannica.com/>
- Dyssegaard, C. B., & Larsen, M. S. (2013). Evidence on inclusion. Danish Clearinghouse for Educational Research. Külastatud aadressil https://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Evidence_on_Inclusion.pdf
- Eagly, A.H., & Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. In D.T. Gilbert, S.T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.). *The handbook of social psychology* (4th ed.; vol. 1, pp. 269-322). New York: McGraw-Hill. Külastatud aadressil https://books.google.ee/books?hharEXQ_qm8&sig=vg5Y1AFaxHUVyVa_E2XfOzwT0qo&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Eccleston, S.T. (2010). Successful Collaboration: Four Essential Traits of Effective Special Education Specialists. *The Journal of the International Association of Special Education*, 11, 40-47. Külastatud aadressil https://www.researchgate.net/profile/Uzair-Hassan-2/publication/330170287_Qualms_and_Possibilities_of_Inclusive_Classes_in_Pakistan/links/5c30e837a6fdccd6b593f825/Qualms-and-Possibilities-of-Inclusive-Classes-in-Pakistan.pdf#page=42
- Engelbrecht, P., Savolainen, H. Nel, M., & Malinen, O.-P. (2013) How cultural histories shape South African and Finnish teachers' attitudes towards inclusive education: a comparative analysis, *European Journal of Special Needs Education*. doi:10.1080/08856257.2013.777529
- Erm, K. (2017). Tugispetsialistide meeskond üldhariduskoolis: tegevust soodustavad ja takistavad tegurid. (bakalaureusetöö). Rakvere. Külastatud aadressil <https://www.etera.ee/zoom/32323/view?page=1&p=separate&search=Karin%20erm%20AND%20TUGISPETSIALISTIDE%20MEESKOND%20ÜLDHARIDUSKOOLIS&tool=search&view=0,0,2481,3508>
- Erss, M. (2017). Kooliuuendus. Hariduspoliitiline kontekst. Mati Heidmets (Toim.). Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade (33–45). Tallinn: Tallinna Ülikool. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/opikasitus_kirjanduse_ulevaade_tlu.pdf
- Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur. (2009). *Juhtpõhimõtted kaasava kaasava hariduse kvaliteedi arendamisel – Soovitused poliitikakujundajatele*, Odense, Taani: Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur. Külastatud aadressil https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-ET.pdf

- Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentyur. (2014). Viis põhisõnumit kaasava hariduse kohta. Teooria rakendamine praktikas. Odense, Taani: Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentyur. Kõlastatud aadressil https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_ET.pdf
- Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentyur. (2018). Kaasava hariduse ja sotsiaalse kaasatuse vahelise seose tõendus: lõplik kokkuvõttev raport. (S. Symeonidou, toim). Odense, Taani. Kõlastatud aadressil https://www.european-agency.org/sites/default/files/evidence_final_summary_et.pdf
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2011). Participation in Inclusive Education – A Framework for Developing Indicators, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Kõlastatud aadressil https://www.european-agency.org/sites/default/files/participation-in-inclusive-education-a-framework-for-developing-indicators_Participation-in-Inclusive-Education.pdf
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). Profile of Inclusive Teachers, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Kõlastatud aadressil https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_en.pdf
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2019). *Changing Role of Specialist Provision in Supporting Inclusive Education: Mapping Specialist Provision Approaches in European Countries*. (S. Ebersold, M. Kyriazopoulou, A. Kefallinou and E. Rebollo Píriz, eds.). Odense, Denmark. Kõlastatud aadressil https://www.european-agency.org/sites/default/files/CROSP_Synthesis_Report.pdf
- Fisher, D., Frey, N., & Thousand, J. (2003). What do Special Educators Need to Know and Be Prepared to Do for Inclusive Schooling to Work? *Teacher Education and Special Education*.;26(1):42-50. doi:10.1177/088840640302600105
- Forlin, C. (2010). The role of the school psychologist in inclusive education for ensuring quality learning outcomes for all learners. *School Psychology International*.;31(6):617-630. doi:10.1177/0143034310386535
- Gartner, A. & Lipsky, D. K. (1987). Beyond special education: Toward a quality system for all students. *Harvard Educational Review*, 57, 367-395.
- Grzegorz, S., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*. 21. doi:10.1016/j.edurev.2017.02.004

- Göransson, K., Lindqvist, G., Möllås, G., Almqvist, L., & Nilholm, C. (2017) Ideas about occupational roles and inclusive practices among special needs educators and support teachers in Sweden, *Educational Review*, 69:4, 490-505.
doi:10.1080/00131911.2016.1237477
- Habtes, Y., Hassell-Habtes, L., & Beady Jr, C. (2012). Perceptions of Inclusion by U.S. Virgin Island Educators, Vol 32, No 2. Külastatud aadressil <https://dsq-sds.org/article/view/3192/3076>
- Haridus- ja teadusministri 21.02.2018. a määrus nr 4 „Tugispetsialistide teenuse kirjeldus ja teenuse rakendamise kord“, § 2 lg 2. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/127022018010>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2020a). *Kooliturvalisus*. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/et/tegevused/alus-pohi-ja-keskharidus/kooliturvalisus>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2020b). *Hariduslike erivajadustega õpilaste toetamine: õppekorraldus ja tugiteenused*. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/et/tegevused/hariduslike-erivajadustega-opilaste-toetamine-oppekorraldus-ja-tugiteenused>
- Harkins, B., & Fletcher, T. (2015). Survey of Educator Attitude Regarding Inclusive Education within a Southern Arizona School District. *Journal of Multilingual Education Research*: Vol. 6 , Article 5. Külastatud aadressil <https://research.library.fordham.edu/jmer/vol6/iss1/5>
- Hazzi, O., & Maldaon, I. (2015). A pilot study: vital methodological issues. *Business: Theory and Practice*, 16(1), 53-62. Külastatud aadressil https://www.researchgate.net/publication/267097891_A_Pilot_Study_Vital_Methodological_Issues
- Hornby, G. (2015) Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. doi:10.1111/1467-8578.12101
- Häidkind, P., & Oras, K. (2016). Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 4(2), 60-88.
- Juhendmaterjal õpilase toetamiseks koolis (2020). SA INNOVE. Külastatud aadressil <https://rajaleidja.ee/wp-content/uploads/2020/02/Juhendmaterjal-õpilase-toetamiseks-koolides-07.02.2020.pdf>

- Khochen, M., & Radford, J. (2012). Attitudes of teachers and headteachers towards inclusion in Lebanon. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 139-153. Külastatud aadressil https://www.researchgate.net/publication/233236931_Attitudes_of_teachers_and_headteachers_towards_inclusion_in_Lebanon
- Kielbock, S. (2018). *Inclusive Education for All: Development of an Instrument to Measure the Teachers' Attitudes*. PhD Thesis. <https://d-nb.info/1162053941/34>
- Kivirand, T., Leijen, Äli, Lepp, L., & Malva, L. (2020). Kaasava hariduse tähendus ja tõhusa rakendamise tegurid Eesti kontekstis: õpetajaid koolitavate või nõustavate spetsialistide vaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 8(1), 48-71. Külastatud aadressil <https://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/eha.2020.8.1.03>
- Kozleski, E. B., Artiles, A., & Waitoller, F. (2014). Translating inclusive education: Equity concerns. In L. Florian (Eds). *The handbook of special education* (pp. 231-249). New York: Sage Publications. Külastatud aadressil https://www.academia.edu/3073557/Kozleski_E._B._Artiles_A._and_Waitoller_F._2014._Translating_inclusive_education_Equity_concerns._In_L._Florian_Eds._The_handbook_of_special_education_pp._231-249._New_York_Sage_Publications
- Kutsestandard *Õpetaja tase 7*. (2020). Külastatud aadressil <https://www.kutseregister.ee/et/avaleht/>
- Kõrgesaar, J. (2020). *Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus. Külastatud aadressil https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/69494/sissejuh_hariduslike_erivajadus_kastilus_veebi.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Külaots, K. (2016). *Õpetaja hoiakud, teadmised ja kogemused seoses kaasava hariduse rakendamisega koolieelses lasteasutuses. (bakalaureusetöö)*. Külastatud aadressil https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/52613/kulaots_krissu_ba.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lee, F., Tracey, D., Barker, K., Fan, J., & Yeung, A. (2014). What predicts teachers' acceptance of students with special educational needs in kindergarten? *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 14, 60. Külastatud aadressil <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1041676.pdf>

- Lika, R. (2016). Teacher's attitude towards the inclusion of students with disabilities in regular schools. CBU International Conference Proceedings. doi:10.12955/cbup.v4.817
- Lohu, R. (2015). Õpetajate hoiakud seoses hariduslike erivajadustega õpilaste kaasava haridusega. Tallinn. (magistritöö). Külastatud aadressil: <https://www.etera.ee/zoom/7644/view?page=1&p=separate&search=ÕPETAJATE%20HOIAKUD%20SEOSES%20HARIDUSLIKE%20ERIVAJADUSTEGA%20ÕPILASTE%20KAASAVA%20HARIDUSEGA&tool=search&view=0,546,1969,2962>
- Loreman, T. (2009). Straight talk about inclusive education. Külastatud aadressil <https://concordia.ab.ca/wp-content/uploads/2017/04/CASS-connections-article.pdf>
- Mets, U., & Viia, A. (2018). Tulevikuvaade tööjõu- ja oskuste vajadusele: haridus ja teadus. Uuringu lühiaruanne. Tallinn: SA Kutsekoda. Külastatud aadressil <https://oska.kutsekoda.ee/wp-content/uploads/2018/09/OSKA-Hariduse-ja-teaduse-uuringuaruanne-2018.pdf>
- Moberg, S. (2003). Education for all in the North and the South: Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in Finland and Zambia. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(4), 417-428. Retrieved April 20, 2021, Külastatud aadressil <http://www.jstor.org/stable/23879917>
- Oh-Young, C., & Filler, J. (2015). A Meta-Analysis of The Effects of Placement on Academic and Social Skill Outcome Measures of Students with Disabilities. *Research in Developmental Disabilities*. 47 (2015) 80-92. doi:10.1016/j.ridd.2015.08.014
- Osula, K. (2008). Andmeanalüüs. Külastatud aadressil <http://www.tlu.ee/~kairio/failid/kysimused.pdf>
- Perez, J. S., Llanos, M. N., & Muntaner Guasp, J. J. (2017). Inclusive practices: the role of support teacher. *Aula Abierta* 46, 49–56. doi:10.17811/rifie.46.2017.49-55
- Perillus, L. (2020). Õpetaja subjektiivne heaolu koolis. Tartu. (magistritöö). Külastatud aadressil http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/68025/perillus_laura_ma_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Plado, K. (2007). Erivajadustega lapse ja noore toetamise võimalusi hariduse omandamisel (73-77). Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010). *Riigi Teataja I 2010*, 41, 240. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410#jg4>

- Räis, M. L., Kallaste, E., & Sandre, S.-L. (2016). Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus: Uuringu lõppraport. Külastatud aadressil <https://centar.ee/uus/wp-content/uploads/2017/01/Teemaraaport-Tulemuslikkus-final.pdf>
- Räis, M. L., & Sõmer, M. (2016). Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. *Temaatiline raport: kaasamise tähenduslikkus*. Eesti Rakendusüuringute Keskus CENTAR. Külastatud aadressil https://www.european-agency.org/sites/default/files/CROSP_Synthesis_Report.pdf
- Runno, E. (2018). Tartumaa õpetajate hinnangud oma oskustele hariduslike erivajadustega õpilaste arendamisel. (magistritöö). Külastatud aadressil http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/61488/runno_ene_ma.pdf
- Saloviita, T. (2020a): Teachers' Changing Attitudes and Preferences around Inclusive Education, *International Journal of Disability, Development and Education*. doi:10.1080/1034912X.2020.1828569
- Saloviita, T. (2020b) Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64:2, 270-282. doi:10.1080/00313831.2018.1541819
- Saloviita, T., & Schaffus, T. (2016). Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work. *European Journal of Special Needs Education*. 31. 1-14. doi:10.1080/08856257.2016.1194569
- Santiago, P., Levitas, A., Radó, P., & Shewbridge, C. (2016). OECD Reviews of School Resources: Estonia 2016, *OECD Reviews of School Resources*, OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/9789264251731-en
- Skogen, K., & Holmberg, J. B. (2004). Kohandatud õpe ja kaasav kool. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Sutrop, M., Loogma, K., Lauristin, M., & Eamets, R. (2019). Ekspertühmade tulevikuvisionid ja ettepanekud Eesti haridus-, teadus-, noorte- ja keelevaldkonna arendamiseks aastatel 2021-2035. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/tark_ja_tegus_kogumik_a4_veebi.pdf
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä., & Pedaste, M. (2020). Õpetajad ja koolijuhid väärtustatud professionaalidena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused, 2. osa. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium ja SA Innove. Külastatud aadressil https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2020/04/TALIS2_kujundatud.pdf

- Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162-173. Külastatud aadressil
https://www.researchgate.net/publication/227802183_RESEARCH_SECTION_Inclusive_special_education_the_role_of_special_education_teachers_in_Finland
- Toming, H. (2017). Hea kooli käsiraamat. Tartu Ülikooli Eetikakeskus. Tartu. Külastatud aadressil
https://www.eetika.ee/sites/default/files/www_ut/hea_kooli_kasiraamat_2017.pdf
- Tulva, T. (2008). Uue sajandi lapsed: valikud, võimalused ja heaolu. Ots, L. (Toim). *Uued ajad – uued lapsed*. Teadusartiklite kogumik TLÜ Kirjastus: Tallinn
- TÜ Sotsiaalse Analüüsi Meetodite ja Metodoloogia Õpibaas. (2020). Külastatud aadressil
http://samm.ut.ee/cronbachi-kordaja?fbclid=IwAR0_TfTb5QlfFz-1ITODUwJB2j93Ln7xD5lcCbJmDReWbzMHGwLrGH7bu4Y
- UNESCO 2009. Poliitilised suunised kaasamise kohta hariduses, Pariis: UNESCO.
 Külastatud aadressil
https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000177849&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_296a8efc-0437-4070-9e6c-ef26279d722c%3F_%3D177849eng.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000177849/PDF/177849eng.pdf#%5B%7B%22num%22%3A67%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2Cnull%2Cnull%2C0%5D
- Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education*. doi:75.343-355. 10.1016/j.tate.2018.07.011

LISAD

LISA 1. Küsimustik *Eesti põhikoolide õpetajate ja tugispetsialistide hoiakud kaasava hariduse suhtes*

1. Kaasamine stimuleerib kõikide õpilaste sotsiaalselt sobivat käitumist. **Visioon**
2. Tõhusad õpetajad suudavad oma klassides arvestada kõikide õpilaste vajadustega.
Praktika
3. Õpetajad on ülekoormatud, kui peavad kõigi õpilaste vajaduste rahuldamiseks õpet diferentseerima. **Praktika**
4. Väljaspool kooli on piisavalt spetsialiste, kes toetavad õpetajaid kõigi õpilaste personaalsete haridusvajadustega arvestamisel. **Toetamine**
5. Kaasava hariduse põhimõtete rakendamisel saavad kõik õpilased sobiliku hariduse ja sellega seotud teenused. **Visioon**
6. Tean oma kogemusest, et kohaliku omavalitsuse haridusametnikud toetavad kaasamist. **Toetamine**
7. Tunde on võimalik korraldada viisil, mis sobib kõigile lastele **Praktika**
8. Leian, et koolis on piisavalt spetsialiste, kes toetavad õpetajaid kõigi õpilaste personaalsete haridusvajadustega arvestamisel. **Toetamine**
9. Kaasava hariduse rakendamiseks vajalik diferentseerimine ei ole võimalik.
Diferentseerimine
10. Kõiki lapsi tuleks õpetada ühes klassis kaasava hariduse põhimõtete järgi. **Visioon**
11. Kõik lapsed on võimelised õppima ühes klassis kaasava hariduse põhimõtete järgi.
Visioon
12. Kaasava hariduse rakendamine on negatiivne muutus meie haridussüsteemis. **Visioon**
13. Ma usun, et piisava toe korral saab kaasav haridus toimida. **Toetamine**
14. Kvaliteetse hariduse tagamiseks pole õpilaste eraldamine vajalik. **Diferentseerimine**
15. Usun, et iga õpilane saab kaasavas koolis õppida, kui õppekava on kohandatud vastavalt nende personaalsetele vajadustele. **Praktika**
16. Kaasava hariduse ideed ei saa realses elus rakendada. **Visioon**
17. Tean oma kogemusest, et kohaliku omavalitsuse haridusametnikud toetavad pingutusi kõigi õpilaste kaasamiseks ühes klassis. **Toetamine**
18. Õpetajad tunnevad end frustrerituna, kui nad peavad kohandama õppekava viisil, et see vastaks kõikide õpilaste vajadustele. **Diferentseerimine**

19. Õpetajad on nõus kohandama õppekava, et see vastaks kõigi õpilaste individuaalsetele vajadustele kaasavas klassis. [Diferentseerimine](#)
20. Leian, et kaasavas klassis saab õpet diferentseerida. [Diferentseerimine](#)
21. Ma ei vaja tuge, et rakendada kaasava hariduse põhimõtteid. [Toetamine](#)
22. Kaasavas klassis on liiga keeruline arvestada kõigi õpilaste erinevustega.
[Diferentseerimine](#)
23. Õpetajad on nõus diferentseeritult hindama, et kaasava hariduse põhimõtted rakenduksid. [Diferentseerimine](#)
24. Tean oma kogemusest, et lastevanemate kogukond toetab kaasava hariduse põhimõtete rakendamist. [Toetamine](#)
25. Kaasamine on parim viis kõigi õpilaste vajadustega arvestamiseks. [Visioon](#)
26. Head õpetajad diferentseerivad õpet nii, et nad saavad õpetada kõiki oma klassi õpilasi. [Praktika](#)
27. Mitmekesisus klassiruumis rikastab õpikeskkonda. [Visioon](#)
28. Leian, et õpetajate toetamiseks on piisavalt ressursse, et arvestada kõigi õpilaste personaalsete hariduslike vajadustega. [Toetamine](#)
29. Vanemad takistavad kaasava hariduse põhimõtete edukat rakendamist. [Toetamine](#)
30. Kaasamine soodustab erinevuste mõistmist õpilaste seas. [Visioon](#)
31. Õppimine kaasavas klassis on kõigile õpilastele väärtuslik kogemus. [Visioon](#)
32. Koostöö vanematega on väga oluline, et kaasava hariduse põhimõtted rakenduksid.
[Praktika](#)
33. Kaasav haridus viib lõpuks erinevate inimeste parema kaasatuseni ühiskonnas.
[Visioon](#)
34. Minu kooli õpetajate kogukond toetab kaasava hariduse põhimõtete rakendamist.
[Toetamine](#)
35. Koostöö õpetajatega on väga oluline, et kaasava hariduse põhimõtted rakenduksid.
[Praktika](#)

Taustaandmed

Kellena Sa koolis töötad? *

- õpetajana
 - eripedagoogina
 - logopeedina
 - koolipsühholoogina
 - sotsiaalpedagoogina
-

Milline on Sinu vanus? *

- kuni 30
 - 31 - 40
 - 41 - 50
 - 51 - 60
 - üle 60
-

Milline on Sinu staaž? *

- kuni 4 aastat
- 5 kuni 10 aastat
- 11 kuni 19 aasta
- 20 kuni 25 aastat
- üle 25 aasta

Millises kooliastmes Sa õpetad / töötad tugispetsialistina? *

- I kooliaste
 - II kooliaste
 - III kooliaste
-

Millises piirkonnas asub kool, kus Sa õpetad? *

- Harjumaa
 - Hiiumaa
 - Ida-Virumaa
 - Jõgevamaa
 - Järvamaa
 - Läänemaa
 - Lääne-Virumaa
 - Põlvamaa
 - Pärnumaa
 - Raplamaa
 - Saaremaa
 - Tartumaa
 - Valgamaa
 - Viljandimaa
 - Võrumaa
-

Kool kus Sa töötad, asub *

- linnas
 - vallas
-

Kooli liik *

- tavakool
- erivajadustega laste kool

Kooli tegutsemisvorm (* kui Sa valisid "muu", siis palun täpsusta oma vastust) *

- lasteaed-põhikool
- põhikool
- põhikool ja gümnaasium, mis tegutsevad ühe asutusena
- Muu: _____

Kui suures koolis Sa töötad? *

- 1-50 õpilast
- 51-100 õpilast
- 101-150 õpilast
- 151-300 õpilast
- 301-500 õpilast
- 501-800 õpilast
- 801-1000 õpilast
- 1001 ja enam õpilast

Milline on Sinu haridus? *

Teie vastus _____

Kuidas Sa hindad oma teadmisi kaasavast haridusest? *

- väga hea
- hea
- keskmine
- halb
- puudub

Kas Sul on kogemusi kaasavas klassiruumis töötamisega? *

jah

ei

Olen osalenud kaasava hariduse teemalisel koolitusel *

palju (vähemalt 40 tundi)

vähesel määral

ei ole üldse

LISA 2. Küsimustiku keskmised ja standardhälbed väidete kaupa

	AMET	N	M	SD	SD Error Mean
1. Kaasamine stimuleerib kõikide õpilaste sotsiaalselt sobivat käitumist.	ÕPETAJA	1011	4.02	1.438	.045
	TUGISPETSIALIST	246	4.24	1.377	.088
2. Tõhusad õpetajad suudavad oma klassides arvestada kõikide õpilaste vajadustega.	ÕPETAJA	1011	3.80	1.487	.047
	TUGISPETSIALIST	246	3.99	1.479	.094
3. Õpetajad on ülekoormatud, kui peavad kõigi õpilaste vajaduste rahuldamiseks õpet diferentseerima.*	ÕPETAJA	1011	2.04	1.078	.034
	TUGISPETSIALIST	246	2.24	1.081	.069
4. Väljaspool kooli on piisavalt spetsialiste, kes toetavad õpetajaid kõigi õpilaste personaalsete haridusvajadustega arvestamisel.	ÕPETAJA	1011	2.88	1.259	.040
	TUGISPETSIALIST	246	2.65	1.149	.073
5. Kaasava hariduse põhimõtete rakendamisel saavad kõik õpilased sobiliku hariduse ja sellega seotud teenused.	ÕPETAJA	1011	3.22	1.364	.043
	TUGISPETSIALIST	246	3.31	1.398	.089
6. Tean oma kogemusest, et kohaliku omavalitsuse haridusametnikud toetavad kaasamist.	ÕPETAJA	1011	4.18	1.110	.035
	TUGISPETSIALIST	246	4.37	1.187	.076
7. Tunde on võimalik korraldada viisil, mis sobib kõigile lastele.	ÕPETAJA	1011	3.62	1.360	.043
	TUGISPETSIALIST	246	3.81	1.496	.095
8. Leian, et koolis on piisavalt spetsialiste, kes toetavad õpetajaid kõigi õpilaste personaalsete haridusvajadustega arvestamisel.	ÕPETAJA	1011	3.07	1.416	.045
	TUGISPETSIALIST	246	3.22	1.451	.093
9. Kaasava hariduse rakendamiseks vajalik diferentseerimine ei ole võimalik.*	ÕPETAJA	1011	3.85	1.256	.040
	TUGISPETSIALIST	246	4.11	1.357	.087
10. Kõiki lapsi tuleks õpetada ühes klassis kaasava hariduse põhimõtete järgi.	ÕPETAJA	1011	2.72	1.292	.041
	TUGISPETSIALIST	246	2.70	1.288	.082
11. Kõik lapsed on võimelised õppima ühes klassis kaasava hariduse põhimõtete järgi.	ÕPETAJA	1011	2.57	1.220	.038
	TUGISPETSIALIST	246	2.44	1.196	.076
12. Kaasava hariduse rakendamine on negatiivne muutus meie haridussüsteemis.*	ÕPETAJA	1011	3.40	1.490	.047
	TUGISPETSIALIST	246	3.85	1.474	.094
13. Ma usun, et piisava toe korral saab kaasav haridus toimida.	ÕPETAJA	1011	4.45	1.205	.038
	TUGISPETSIALIST	246	4.81	1.229	.078
14. Kvaliteetse hariduse tagamiseks pole õpilaste eraldamine vajalik.	ÕPETAJA	1011	3.07	1.215	.038
	TUGISPETSIALIST	246	3.26	1.244	.079
15. Usun, et iga õpilane saab kaasavas koolis õppida, kui õppekava on kohandatud vastavalt nende personaalsetele vajadustele.	ÕPETAJA	1011	4.05	1.297	.041
	TUGISPETSIALIST	246	4.41	1.321	.084
16. Kaasava hariduse ideed ei saa realses elus rakendada.*	ÕPETAJA	1011	3.65	1.356	.043
	TUGISPETSIALIST	246	3.93	1.376	.088
17. Tean oma kogemusest, et kohaliku omavalitsuse haridusametnikud toetavad pingutusi kõigi õpilaste kaasamiseks ühes klassis.	ÕPETAJA	1011	3.76	1.074	.034
	TUGISPETSIALIST	246	3.76	1.170	.075
18. Õpetajad tunnevad end frustrerituna, kui nad peavad kohandama õppekava viisil, et see vastaks kõikide õpilaste vajadustele.*	ÕPETAJA	1011	2.67	1.173	.037
	TUGISPETSIALIST	246	2.58	1.110	.071

19. Õpetajad on nõus kohandama õppekava, et see vastaks kõigi õpilaste individuaalsetele vajadustele kaasavas klassis.	ÕPETAJA	1011	3.94	1.165	.037
	TUGISPETSIALIST	246	3.74	1.149	.073
20. Leian, et kaasavas klassis saab õpet diferentseerida.	ÕPETAJA	1011	4.17	1.141	.036
	TUGISPETSIALIST	246	4.49	1.049	.067
21. Ma ei vaja tuge, et rakendada kaasava hariduse põhimõtteid.	ÕPETAJA	1011	2.52	1.272	.040
	TUGISPETSIALIST	246	3.04	1.401	.089
22. Kaasavas klassis on liiga keeruline arvestada kõigi õpilaste erinevustega.*	ÕPETAJA	1011	2.56	1.257	.040
	TUGISPETSIALIST	246	2.81	1.294	.082
23. Õpetajad on nõus diferentseeritud hindama, et kaasava hariduse põhimõtted rakenduksid.	ÕPETAJA	1011	4.65	1.040	.033
	TUGISPETSIALIST	246	4.47	1.149	.073
24. Tean oma kogemusest, et lastevanemate kogukond toetab kaasava hariduse põhimõtete rakendamist.	ÕPETAJA	1011	3.56	1.166	.037
	TUGISPETSIALIST	246	3.72	1.163	.074
25. Kaasamine on parim viis kõigi õpilaste vajadustega arvestamiseks.	ÕPETAJA	1011	3.36	1.382	.043
	TUGISPETSIALIST	246	3.39	1.494	.095
26. Head õpetajad diferentseerivad õpet nii, et nad saavad õpetada kõiki oma klassi õpilasi.	ÕPETAJA	1011	4.11	1.324	.042
	TUGISPETSIALIST	246	4.46	1.320	.084
27. Mitmekesisus klassiruumis rikastab õpikeskkonda.	ÕPETAJA	1011	3.94	1.368	.043
	TUGISPETSIALIST	246	4.33	1.265	.081
28. Leian, et õpetajate toetamiseks on piisavalt ressursse, et arvestada kõigi õpilaste personaalsete hariduslike vajadustega.	ÕPETAJA	1011	2.23	1.128	.035
	TUGISPETSIALIST	246	2.18	1.119	.071
29. Vanemad takistavad kaasava hariduse põhimõtete edukat rakendamist.*	ÕPETAJA	1011	3.86	1.078	.034
	TUGISPETSIALIST	246	4.13	1.100	.070
30. Kaasamine soodustab erinevuste mõistmist õpilaste seas.	ÕPETAJA	1011	4.48	1.163	.037
	TUGISPETSIALIST	246	4.80	1.115	.071
31. Õppimine kaasavas klassis on kõigile õpilastele väärtuslik kogemus.	ÕPETAJA	1011	3.87	1.283	.040
	TUGISPETSIALIST	246	4.19	1.302	.083
32. Koostöö vanematega on väga oluline, et kaasava hariduse põhimõtted rakenduksid.	ÕPETAJA	1011	5.64	1.035	.033
	TUGISPETSIALIST	246	5.95	.965	.062
33. Kaasav haridus viib lõpuks erinevate inimeste parema kaasatuseni ühiskonnas.	ÕPETAJA	1011	4.23	1.259	.040
	TUGISPETSIALIST	246	4.57	1.203	.077
34. Minu kooli õpetajate kogukond toetab kaasava hariduse põhimõtete rakendamist.	ÕPETAJA	1011	3.99	1.166	.037
	TUGISPETSIALIST	246	3.96	1.186	.076
35. Koostöö õpetajatega on väga oluline, et kaasava hariduse põhimõtted rakenduksid.	ÕPETAJA	1011	5.55	1.030	.032
	TUGISPETSIALIST	246	5.89	.990	.063

LISA 3. Erineva vanusega õpetajate ja tugispetsialistide vastuste jaotus väidete lõikes

Tabel 3.1. Erineva vanusega õpetajate vastuste jaotus väidete lõikes (üldine keskmine)

($p < 0,001$)

	Õpetajad				
	Kuni 30	31–40	41–50	51–60	üle 60
3. Õpetajad on ülekoormatud, kui peavad kõigi õpilaste vajaduste rahuldamiseks õpet diferentseerima	M=2,04 SD=1,05	M=1,87 SD=0,91	M=1,91 SD=0,96	M=2,12 SD=1,13	M=2,22 SD=1,22
8. Leian, et koolis on piisavalt spetsialiste, kes toetavad õpetajaid kõigi õpilaste personaalsete haridusvajadustega arvestamisel.	M=3,28 SD=1,76	M=2,99 SD=1,53	M=2,79 SD=1,28	M=3,03 SD=1,36	M=3,42 SD=1,32
13. Ma usun, et piisava toe korral saab kaasav haridus toimida.	M=4,92 SD=1,37	M=4,50 SD=1,35	M=4,46 SD=1,19	M=4,43 SD=1,13	M=4,25 SD=1,10
21. Ma ei vaja tuge, et rakendada kaasava hariduse põhimõtteid.	M=2,04 SD=1,16	M=2,09 SD=1,08	M=2,39 SD=1,17	M=2,71 SD=1,33	M=2,92 SD=1,31
32. Koostöö vanematega on väga oluline, et kaasava hariduse põhimõtted rakenduksid.	M=6,16 SD=0,88	M=5,71 SD=1,03	M=5,60 SD=1,11	M=5,63 SD=0,99	M=5,41 SD=0,99
35. Koostöö õpetajatega on väga oluline, et kaasava hariduse põhimõtted rakenduksid.	M=6,19 SD=0,87	M=5,62 SD=1,04	M=5,63 SD=1,12	M=5,53 SD=0,95	M=5,18 SD=0,95

Tabel 3.2. Erineva vanusega tugispetsialistide vastuste jaotus väidete lõikes (üldine keskmine) ($p < 0,05$)

	Tugispetsialistid				
	Kuni 30	31–40	41–50	51–60	üle 60
13. Ma usun, et piisava toe korral saab kaasav haridus toimida.	M=4,85 SD=1,12	M=5,23 SD=1,00	M=4,73 SD=1,45	M=4,87 SD=1,03	M=4,07 SD=1,25
15. Usun, et iga õpilane saab kaasavas koolis õppida	M=4,62 SD=1,06	M=4,81 SD=1,21	M=4,51 SD=1,52	M=4,10 SD=1,30	M=4,00 SD=0,98
16*. Kaasava hariduse ideed ei saa realses elus rakendada.	M=4,50 SD=1,11	M=4,40 SD=1,21	M=3,86 SD=1,58	M=3,79 SD=1,29	M=3,04 SD=0,96
20. Leian, et kaasavas klassis saab õpet diferentseerida.	M=4,73 SD=1,04	M=4,77 SD=0,96	M=4,44 SD=1,13	M=4,51 SD=0,96	M=3,82 SD=0,95
27. Mitmekesisus klassiruumis rikastab õpikeskkonda.	M=4,81 SD=0,90	M=4,71 SD=1,04	M=4,32 SD=1,47	M=4,13 SD=1,17	M=3,68 SD=1,28
35. Koostöö õpetajatega on väga oluline, et kaasava hariduse põhimõtted rakenduksid.	M=6,00 SD=1,06	M=6,27 SD=0,84	M=5,89 SD=0,98	M=5,75 SD=0,99	M=5,43 SD=0,99

LISA 4. Erineva staažiga õpetajate ja tugispetsialistide vastuste jaotus väidete lõikes

Tabel 4.1. Erineva staažiga õpetajate vastuste jaotus väidete lõikes (üldine keskmine)

($p < 0,001$)

	Õpetajad				
	kuni 4	5–10	11–19	20–25	üle 25
15. Usun, et iga õpilane saab kaasavas koolis õppida, kui õppekava on kohandatud vastavalt nende personaalsetele vajadustele.	M=4,50 SD=1,31	M=4,16 SD=1,31	M=3,66 SD=1,44	M=3,96 SD=1,26	M=4,03 SD=1,20
21. Ma ei vaja tuge, et rakendada kaasava hariduse põhimõtteid.	M=2,16 SD=1,12	M=2,28 SD=1,23	M=2,25 SD=1,08	M=2,54 SD=1,34	M=2,82 SD=1,31
22*. Kaasavas klassis on liiga keeruline arvestada kõigi õpilaste erinevustega.	M=2,95 SD=1,37	M=2,79 SD=1,25	M=2,51 SD=1,21	M=2,54 SD=1,31	M=2,39 SD=1,18
25. Kaasamine on parim viis kõigi õpilaste vajadustega arvestamiseks.	M=3,68 SD=1,36	M=3,32 SD=1,47	M=2,96 SD=1,35	M=3,29 SD=1,42	M=3,42 SD=1,33
33. Kaasav haridus viib lõpuks erinevate inimeste parema kaasatuseni ühiskonnas.	M=4,64 SD=1,28	M=4,23 SD=1,29	M=4,04 SD=1,24	M=4,19 SD=1,20	M=4,17 SD=1,25
35. Koostöö õpetajatega on väga oluline, et kaasava hariduse põhimõtted rakenduksid.	M=5,91 SD=0,99	M=5,74 SD=1,04	M=5,50 SD=1,11	M=5,46 SD=1,06	M=5,41 SD=0,97

Tabel 4.2. Erineva staažiga tugispetsialistide vastuste jaotus väidete lõikes (üldine keskmine)

($p < 0,05$)

	Tugispetsialistid				
	kuni 4	5–10	11–19	20–25	üle 25
14. Kvaliteetse hariduse tagamiseks pole õpilaste eraldamine vajalik.	M=3,67 SD=1,23	M=3,49 SD=1,19	M=3,05 SD=1,30	M=3,13 SD=1,33	M=2,76 SD=1,06
16*. Kaasava hariduse ideed ei saa realses elus rakendada.	M=4,41 SD=1,23	M=4,08 SD=1,44	M=3,97 SD=1,37	M=3,13 SD=1,55	M=3,53 SD=1,18
20. Leian, et kaasavas klassis saab õpet diferentseerida.	M=4,79 SD=0,92	M=4,68 SD=1,01	M=4,46 SD=1,25	M=3,96 SD=1,07	M=4,19 SD=0,94
22*. Kaasavas klassis on liiga keeruline arvestada kõigi õpilaste erinevustega.	M=3,35 SD=1,27	M=2,97 SD=1,35	M=2,56 SD=1,33	M=1,91 SD=1,24	M=2,56 SD=0,95
25. Kaasamine on parim viis kõigi õpilaste vajadustega arvestamiseks.	M=3,86 SD=1,50	M=3,59 SD=1,42	M=3,26 SD=1,63	M=2,70 SD=1,43	M=3,02 SD=1,32
29*. Vanemad takistavad kaasava hariduse põhimõtete edukat rakendamist.	M=3,83 SD=1,03	M=4,02 SD=1,03	M=4,64 SD=1,09	M=4,65 SD=1,40	M=4,05 SD=0,97

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Õilme Saks

ja

mina, Kadri Sults

1. Anname Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) meie loodud teose *Eesti õpetajate ja tugispetsialistide hoiakud kaasava hariduse suhtes* mille juhendaja on Tiina Kivirand reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Anname Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autoritele viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Oleme teadlikud, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autoritele.
4. Kinnitame, et lihtlitsentsi andmisega ei riku me teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Õilme Saks

Kadri Sults

12.05.2021