



**Centar**

EESTI RAKENDUSUURINGUTE  
KESKUS CENTAR

# **Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus**

## **Uuringu lõppraport**

Mari Liis Räis, Epp Kallaste, Siiri-Lii Sandre

2016

Selle uuringu valmimisse on panustanud suur hulk inimesi. Uuringumeeskonda kuulusid Eesti Rakendusuuringu Keskusest CentAR Epp Kallaste, Mari Liis Räis, Marko Sõmer, Mart Kaska, Siiri-Lii Sandre, Sten Anspal ja Janno Järve. Andmekogumisele aitas kaasa ka praktikant Marion Mars.

Uuringumeeskond soovib tänada kõiki inimesi, kes jagasid meiega oma kogemusi kaasava hariduskorralduse toimimisest Eestis. **Täname lapsevanemaid, õpetajaid, koolijuhte ja tugispetsialiste nii koolidest kui Rajaleidja keskustest ja koolipidajaid ning õpetajakoolituse spetsialiste** Tallinna Ülikoolist ja Tartu Ülikoolist, kes jagasid oma ekspertarvamusi. Kõigi intervjuudes ja küsitluses osalenud inimeste vastused on olnud selle uuringu teostamisel hindamatuks sisendiks. Eraldi soovime tänada Tatiana Romanovat, kes toetas meid venekeelse küsitlusankeedi koostamisel.

Haridusministeeriumi ning Maksu- ja Tolliameti andmete ühendamiseks kasutati turvalise ühisarvutuse tarkvara Sharemind. See sai võimalikuks paljude inimeste jõupingutustele lepingute, serverite ja andmestike ettevalmistamisel: Piia Viks-Binsol (MTA), Kersti Karuse-Veebel (MTA), Marko Mölder (HTM), Ülo Mürk (HTM), Risto Rahu (HTM), Andres Kahk (RMIT), Aarne Vasarik (RMIT), Riivo Talviste (Cybernetica), Baldur Kubo (Cybernetica), Reimo Rebane (Cybernetica), Ville Sökk (Cybernetica) ja Dan Bogdanov (Cybernetica), kellele kõigile suur tänu.

Abistavate kommentaaride ja selgituste eest seoses praeguse hariduskorraldusega täname Haridus- ja Teadusministeeriumist Tiina Kiviranda, Pille Vaiksaart, Irene Käosaart, Mari Tikerpuud, Priit Laanoja ja Piret Sappi.



## Sisukord

TABELITE LOETELU .....	4
JOONISTE LOETELU .....	4
<b>MÕISTED JA LÜHENDID .....</b>	<b>6</b>
<b>LÜHIKOKKUVÕTE .....</b>	<b>8</b>
<b>EXECUTIVE SUMMARY .....</b>	<b>13</b>
<b>SISSEJUHATUS.....</b>	<b>16</b>
<b>1 UURINGU TAUST JA METOODIKA .....</b>	<b>17</b>
1.1 UURINGU EESMÄRK JA UURIMISKÜSIMUSED .....	17
1.2 SIHTRÜHM .....	18
1.3 METOODIKA.....	19
1.3.1 Andmekogumise ja -analüüsi osad.....	19
1.3.2 Dokumendianalüüs ja kirjanduse ülevaade.....	19
1.3.3 Täiendav andmekogumine.....	20
<b>2 KAASAVA HARIDUSKORRALDUSE PEAMISED PÕHIMÕTTED JA RAKENDAMINE EUROOPAS .....</b>	<b>21</b>
2.1 HEV ÕPILASED JA KAASAVA HARIDUSE ARENG.....	21
2.2 KAASAVA HARIDUSKORRALDUSE SUUNDUMUSED EUROOPAS.....	25
2.2.1 Kaasava hariduskorralduse üldiste põhimõtete rakendamine Euroopa riikides .....	26
2.2.2 HEV õpilaste kaasamine .....	28
2.2.3 Tugimeetmete kättesaadavus .....	35
2.2.3 Kaasava hariduse rahastamine .....	37
<b>3 KAASAV HARIDUSKORRALDUS EESTIS .....</b>	<b>40</b>
3.1 KAASAVA HARIDUSKORRALDUSE ARENG JA PÕHIMÕTTED ÕIGUSAKTIDES .....	40
3.1.1 HEV-i mõiste ja määramine.....	40
3.1.2 HEV õpilaste õppe korraldus .....	42
3.1.3 Kaasava hariduskorralduse rahastamine .....	50
3.2 STATISTILINE ÜLEVAADE HEV ÕPILASTEST JA TUGIMEETMETEST.....	59
3.2.1 HEV õpilaste arv ja demograafiline jagunemine.....	59
3.2.2 HEV õpilaste hariduslik kaasamine statistiliselt .....	60
3.2.3 Tugimeetmed .....	62
3.3 KAASAVA HARIDUSE RAKENDAMINE.....	64
3.3.1 Kaasamise praktika tugevused ja nõrkused .....	64
3.3.2 Kaasamise profiilid koolides .....	69
3.3.3 Lahendused kaasamise laiendamiseks .....	71
3.3.4 Eriklassid ja kaasamine .....	73
3.4 KAASAMISE TULEMUSLIKKUS .....	74
<b>4 JÄRELDUSED JA SOOVITUSED .....</b>	<b>82</b>
4.1 KAASAVA HARIDUSKORRALDUSE TUGEVUSED JA NÕRKUSED EESTIS .....	82
4.1.1 Kaasava hariduse põhimõtete rakendamine.....	82

4.1.2	Spetsialistide ja tugimeetmete kättesaadavus .....	83
4.1.3	Kaasava hariduse tähenduslikkus.....	84
4.1.4	Kaasava hariduse tulemuslikkus .....	85
4.2	SOOVITUSED KAASAVA HARIDUSE LAIENDAMISEKS.....	86
<b>KOKKUVÕTE .....</b>		<b>95</b>
<b>VIITED.....</b>		<b>97</b>
<b>LISA 1. NÄITEID KAASAVA HARIDUSE SÜSTEEMIDEST.....</b>		<b>104</b>
ITAALIA .....		104
MALTA.....		105
ISLAND.....		108
NORRA.....		110
LEEDU.....		111
ŠOTIMAA.....		112

## Tabelite loetelu

TABEL 1	UURIMISKÜSIMUSED .....	17
TABEL 2.	HEV ÕPILASTE MÄÄRATLUSE ERINEVUSED RIIGITI .....	29
TABEL 3	KAASAVAS HARIDUSES KASUTATAVAD TUGIMEETMED EUROOPA RIIKIDES.....	36
TABEL 4.	NÕUSTAMISKOMISJONIDE PÄDEVUSED HEV ÕPILASTELE SOOVITUSTE TEGEMISEKS VASTAVALT PGSILE.....	42
TABEL 5.	KLASSILIIKIDE MUUTUMINE 2010. AASTA PGSIGA .....	44
TABEL 6.	RIIGI JA KOV VASTUTUS HEV ÕPILASTE ÕPPEKORRALDUSES.....	50
TABEL 7.	TOETUSKOEFIITSIENDID.....	51
TABEL 8.	KLASSI TÜÜPIDE TEGELIK TÄITUVUS TAVAKOOLIDES 2015. AASTAL.....	53
TABEL 9	EESTI KOOLIDE PROFIIlid LÄHTUVALT KAASAVA HARIDUSE PÕHIMÕTETE RAKENDAMISEST KOOLIS .....	70

## Jooniste loetelu

JOONIS 1.	HEV ÕPILASTE OSAKAAL ÕPILASKONNAST ÕPPEAASTAL 2012/13 ERINEVATES EUROOPA RIIKIDES .....	31
JOONIS 2.	ERIKOOLIS JA -KLASSIS ÕPPIVATE ÕPILASTE OSAKAAL ÕPILASKONNAST JA HEV ÕPILASTE OSAKAAL ÕPILASKONNAST.....	32
JOONIS 3.	KAASAVAS ÕPPES OSALEVATE HEV ÕPILASTE OSAKAAL .....	33
JOONIS 4.	ERIKOOLIDES JA -KLASSIDES ÕPPIJATE OSAKAAL ÕPILASKONNAST EUROOPA RIIKIDES 2012/2013 .....	34
JOONIS 5.	HEV ÕPILASTE VÕIMALUSED KOOLI, KLASSI JA ÕPPEVORMI OSAS.....	43
JOONIS 6.	ERIKOOLIDE (JA NENDE FILIAALIDE) PAIKNEMINE EESTIS.....	46
JOONIS 7.	PÕHIKOOLI ERIKLASSIDE TÄITUVUS 2015. A, KLASSIKOMPLEKTIDE ARV KLASSI SUURUSE JÄRGI (X-TELJEL ON KLASSIS ÕPPIVATE ÕPILASTE ARV JA Y-TELJEL KLASSIKOMPLEKTIDE ARV) .....	55
JOONIS 8.	PÕHIKOOLI TAVAKLASSIDE TÄITUVUS 2015. A, KLASSIKOMPLEKTIDE ARV (Y-TELG) KLASSIS ÕPPIVATE ÕPILASTE ARVU (X-TELG) JÄRGI .....	56
JOONIS 9.	HEV ÕPILASTE ARV (VASAK TELG) JA OSAKAAL (%) (PAREM TELG) PÕHIKOOLI ÕPILASTEST .....	59
JOONIS 10.	HEV ÕPILASTE OSAKAAL (% TAVAKOOLIDE PÕHIKOOLI ÕPILASTEST).....	60
JOONIS 11.	PÕHIKOOLI TASEMEL TAVAKOOLIS ÕPPIVATE HEV ÕPILASTE OSAKAAL KÕIKIDEST HEV ÕPILASTEST .....	61
JOONIS 12.	PÕHIKOOLIS ÕPPIVATE HEV ÕPILASTE JAGUNEMINE KLASSI JA KOOLI LIIKIDE LÕIKES .....	61
JOONIS 13.	HARIDUSLIK KAASATUS LIHTSUSTATUD ÕPPEKAVAL 2011-2014.....	62
JOONIS 14.	INDIVIDUAALSE ÕPPEKAVAGA PÕHIKOOLI ÕPILASTE ARV ÕPPEKAVADE JA ÕPETE LÕIKES .....	63



JONIS 15. LISAÕPPEAASTA JA PIKENDATUD ÕPPE KASUTAMISE SAGEDUS AASTATI LÖKIL ÕPPIVATE ÕPILASTE SEAS.....	63
JONIS 16. MILLISEID TÄIENDAVAIK KOHANDUSI VÕI TUGE OLEKS ÕPILANE VAJANUD TAVAKLASSIS EDASIÕPPIMISEKS (% TAVAKOOLI ÕPETAJATEST, KES ON KOKKU PUUTUNUD TAVAKLASSIST ERIKLASSI SIIRDUNUD HEV ÕPILASTEGA) .....	64
JONIS 17. PÕHJUSED, MIKS ERIKLASSIST TAVAKLASSI SIIRDUNUD ÕPILASE KAASAMINE POLNUD EDUKAS (% TAVAKOOLI ÕPETAJATEST, KES ON HEV ÕPILASTEGA KOKKU PUUTUNUD JA KELLE HINNANGUL KAASAMINE POLNUD EDUKAS).....	65
JONIS 18. TEGURID, MIS TAKISTAVAD ERIKLASSI TINGIMUSI VAJAVATE HEV (VA HOOLDUS- JA TOIMETULEKUÕPPEL) ÕPILASTE EDUKAT KAASAMIST TAVAKLASSIS (NÕUSTUB SUUREL MÄÄRAL VÕI TÄIELIKULT).....	66
JONIS 19. HINNANG HEV ÕPILASTE KAASATUSELE EESTIS .....	68
JONIS 20. KEHTIVATE HARIDUSKORRALDUSLIKE MEETMETE TUGI ERIKLASSI TINGIMUSI VAJAVATE ÕPILASTE ÕPETAMISELE TAVAKLASSIS (TOETAB TUGEVALT) .....	69
JONIS 21. VÕIMALIKUD HARIDUSKORRALDUSLIKUD MUUDATUSED ERIKLASSITINGIMUSI VAJAVATE ÕPILASTE TAVAKLASSI KAASAMISE LAIENDAMISEKS (TOETAKS VÄGA SUUREL MÄÄRAL).....	72
JONIS 22. HINNANG ÕPPEMATERJALIDE PIISAVUSELE ( % ÕPETAJATEST) .....	73
JONIS 23. PÕHIKOOLI LÕPETANUTE OSAKAALUD ERINEVATES SIHTRÜHMADDES 2005. AASTAL 3-5. KLASSI ÕPILASTE SEAS. 75	
JONIS 24. EDASIÕPPIJATE OSAKAALUD PÕHIKOOLI LÕPETAJATE SEAS (%).....	76
JONIS 25. KUTSE- JA ÜLDKESKHARIDUSES EDASIÕPPIJATE OSAKAALUD JA GRUPPIDE KOGUSUURUS (SULGUDES) PÕHIKOOLI RIIKLIKUL ÕPPEKAVAL LÕPETANUD ÕPILASTE HULGAS.....	78
JONIS 26. TÖÖHÕIVE PÄRAST PÕHIKOOLI LÕPETAMIST HARIDUSLIKE ERIVAJADUSTE, KOOLI- JA KLASSILIIKIDE LÕIKES PÕHIKOOLI LÕPUKLASSI SEISU ALUSEL, PÄRAST PÕHIKOOLI ÕPINGUID MITTE JÄTKANUD ISIKUD .....	79
JONIS 27. KESKMIINE KUINE BRUTOTÖÖTASU PÄRAST PÕHIKOOLI LÕPETAMIST HARIDUSLIKE ERIVAJADUSTE, KOOLI- JA KLASSILIIKIDE LÕIKES, ÕPINGUID MITTEJÄTKANUD, EUROT.....	81

## Mõisted ja lühendid

- EEKHA – Euroopa Eripedagoogika ja Kaasava Hariduse Agentuur (*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*)
- EHIS – Eesti Hariduse Infosüsteem
- EMTA – Eesti Maksu- ja Tolliamet
- Eriklass – haridusliku erivajadusega õpilaste klass, kus õpivad kas ühte või mitut tüüpi erivajadusega õpilased ning klassi maksimaalseks suuruseks on 12 õpilast (PGS § 51). Eriklasse on 13 erinevat liiki, mõned neist esinevad vaid erikoolides.
- Erikool – hariduslike erivajadustega (nägemis-, liikumis-, kuulmis-, kaasuv puue, psüühikahäired, kasvatuslikud erivajadused) õpilaste kool üldhariduse omandamiseks, kus on väiksemad klassid (eriklassid) ja õppekava on kohandatud vastavalt lapse vajadustele ja võimetele ning pakutakse ressursimahukaid tugiteenuseid.
- HEV – hariduslik erivajadus
- HEV1 – HEV õpilaste õppe korraldamise kontseptsiooni järgi: täiendavaid tugimeetmeid ja tingimusi vajavad õpilased - õpilased, kes tulenevalt nende ajutistest või spetsiifilistest õpiraskustest vajavad tavakoolis täiendavaid tugimeetmeid, eriõppe korraldust või tugispetsialistide teenuseid. Statistilise analüüsi teostamiseks on klassifitseeritud selle alla hariduslike erivajaduste rühm, mis hõlmab järgmisi HEV kategooriaid: arvutamise-, kirjutamise- või lugemise raskus, ajutine õpiraskus, õpiraskus, düsleksia, düsgraafia, lihtsustatud õpe, käitumisprobleemid, kerge intellektipuue, tervislikud põhjused, muu erivajadus, kui erivajadust loetelus polnud.
- HEV1a – hariduslike erivajaduste rühm, mis hõlmab kategooriaid: arvutamise-, kirjutamise- või lugemise raskus, ajutine õpiraskus.
- HEV1b – hariduslike erivajaduste rühm, mis hõlmab kategooriaid: õpiraskus, düsleksia, düsgraafia, lihtsustatud õpe, käitumisprobleemid, kerge intellektipuue, tervislikud põhjused, muu erivajadus, kui erivajadust loetelus polnud.
- HEV2 – HEV õpilaste õppe korraldamise kontseptsiooni järgi: spetsiifilist õppekorraldust ja ressursimahukaid tugiteenuseid vajavad õpilased: õpilased, kes tulenevalt nende puudest või muust häirest vajavad spetsiifilist õppekorraldust ja ressursimahukate tugiteenuste rakendamist. Statistilise analüüsi teostamiseks on klassifitseeritud selle alla järgmised HEV kategooriad: raske nägemis-, kõne- või kuulmispuue, toimetuleku- ja hooldusõpe, lihtsustatud õpe kaasuva puudega, liikumispuue kaasuva puudega, raske psüühikahäire, kasvatuseritingimusi vajavad õpilased, psüühilised erivajadused, autism, sõltuvushäire, mõõdukas intellektipuue, raske intellektipuue, kõnepuue, kuulmispuue, liikumispuue, liitpuue, nägemispuue, raske krooniline somaatiline haigus, aktiivsus- ja tähelepanuhäire, tundeelu- ja käitumishäired.
- HÖK – põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava hooldusõpe
- IÕK – individuaalne õppekava
- LÕK – põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava lihtsustatud õpe
- NÕK – nõustamiskomisjon

- PGS – põhikooli- ja gümnaasiumiseadus
- PLÕK – viitab VV määrusele „Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava“ Vastu võetud 16.12.2010 nr 182
- PRÕK – viitab VV määrusele „Põhikooli riiklik õppekava“ Vastu võetud 06.01.2011 nr 1
- RP – rehabilitatsiooniplaan
- RÕK – viitab õppekava liigile põhikooli riiklik õppekava
- TÕK – põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava toimetulekuõpe
- ÕN – õppenõukogu

## Lühikokkuvõte

2010. aastal kehtima hakanud põhikooli- ja gümnaasiumiseadusega (PGS) sätestati Eesti hariduskorralduse juhtivaks printsiibiks kaasava hariduskorralduse rakendamine. Kaasav hariduskorraldus põhineb eelkõige eetilistel printsiipidel, mille kohaselt peab igal lapsel olema võimalik õppida kodulähedases koolis koos teiste omaealiste õpilastega. 2014. aastal oli Eestis ligi 26 000 haridusliku erivajadusega õpilast, keda kaasava hariduskorralduse efektiivne elluviimine kõige otsesemalt puudutab. Alates uue PGSi jõustumisest on Eestis suurenenud tavakoolides õppivate hariduslike erivajadustega õpilaste arv, ent samal ajal on suurenenud eelkõige tavakoolide eriklassides õppimine.

Hariduslike erivajadustega õpilaste märkamine ja toetamine on Eestis saanud üha enam tähelepanu. Samas näitavad uuringud, et kaasava hariduse rakendamist takistavad nii hoiakud kui ka teadmised ja ressursid tugimeetmete rakendamiseks (nt Santiago *et al.* 2016, Haaristo *et al.* 2016; Kruusamäe 2015; Paat *et al.* 2011). Haridusliku erivajadusega õpilaste tavakoolis õppimine on viimasel ajal pälvinud ka kriitilist meedia tähelepanu, eriti tavakooli eriklassides õppivate laste osas (Postimees 20.10.2016, Delfi 19.10.2016). Seetõttu on paras aeg analüüsida täpsemalt, kuidas on kaasava hariduskorralduse põhimõtted Eestis rakendumist leidnud, millised on tänase korralduse tugevused ja nõrkused ning kuidas liikuda edasi kaasavama Eesti poole.

Uuringu „Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus“ raames kaardistati praegune kaasava hariduse olukord Eestis dokumendianalüüsi, intervjuude, küsitlusandmete ja registriandmete põhjal. Kaasati kõiki olulisi sihtrühmi: õpetajad, koolijuhid, tugispetsialistid, lapsevanemad, koolipidajad ja Rajaleidja juhtumihaldajad. Uuringu tulemused on koondatud nelja raportisse, millest kolm keskenduvad põhjalikumalt erinevatele alateemadele: 1. statistiline ülevaade HEV õpilastest ja tugimeetmetest, 2. kaasava hariduse tähenduslikkus ja 3. kaasava hariduse tulemuslikkus. Käesolev raport on neljas, mis koondab uuringu olulisemad tulemused ning toob neid sünteesides välja peamised tugevused ja arenguvajadused Eesti kaasava hariduse korralduses.

### Peamised tulemused:

- Õigusaktidega on koolidele ette antud võimalused ja vabadus rakendada kõiki vajalikke meetmeid, mida võiks vajada HEV õpilaste edukaks kaasamiseks tavaklassi, ent rahalise haridustoetusega toetatakse riigi poolt tavaklassis õppivast HEV õpilasest suuremal määral eriklassis õppijat.
- Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasavaks õpetamiseks on vaja enam ressursse kui teistel õpilastel. Praeguse rahastus-skeemi korral makstakse suuremat riiklikku haridustoetust haridusliku erivajadusega õpilase tavaklassis õppimisele vaid piiratud hulga hariduslike erivajaduste korral ning ka sel juhul ei lähtuta haridustoetuse määramisel mitte õpilase vajadustest, vaid sellest, millises eriklassis sellise haridusliku erivajadusega õpilane muidu õpiks.
- Võrreldes Euroopa riikidega on Eestis HEV õpilaste eraldatuse määr pigem kõrge, ent riikidevahelised erinevused HEV õpilaste üle arvepidamisel teevad täpse võrdluse võimatuks.
- EHISe andmetel on aastatel 2010-2014 HEV õpilaste arv veidi kasvanud, ent osakaal kõikidest õpilastest on püsitud stabiilsena. Võrreldes vaatlusalust viite aastat 2006. aastaga, mille kohta tegi ülevaate H. Kanep (2008), on HEV õpilaste arv samas suurusjärgus – 2006. aastal 25 189 õpilast (Kanep 2008, lk. 5), 2010-2014 25-26 000, ent HEV õpilaste osakaal õpilaskonnast on kasvanud 13,9 protsendist 2006. aastal 17,1-18,5 protsendi vahemikuni 2010-2014. aastatel.
- Aastatel 2010-2014 on eriklassis õppivate HEV õpilaste osakaal veidi kasvanud: 18,8 protsendilt 21,1 protsendini. Eriklasside õpilaste kasv on toimunud just tavakoolide eriklassides, mitte erikoolides. Tavakooli eriklasside osakaal on kasvanud nii tavakoolide tavaklassides õppinud HEV õpilaste kui ka erikooli eriklassides õppinud õpilaste osakaalude vähenemise arvelt. Seega on



nähtav suundumus HEV õpilaste õpetamisele tavakoolides, kuid seda eelkõige eriklassides, mitte tavaklassis.

- Uue PGSi jõustumise järel asus eriklassidesse õppima hulk eelnevalt koduõppel olnud õpilasi, mistõttu võiks eriklasside laiemat kasutamist pidada teisest küljest ka kaasava hariduskorralduse võiduks, kuna tõenäoliselt ei olegi võimalik neid õpilasi nende hariduslikest erivajadustest tulenevalt tavaklassi integreerida.
- Kui keskmiselt lõpetab Eestis põhikooli 94% õpilastest, siis erikooli õpilastest 81% ja tavakooli eriklassis õppinutest 86%. Pärast põhikooli jätkab õpinguid riiklikul õppekaval lõpetanutest 96,6%, lihtsustatud õppel õpilastest aga vaid 59%. Haridusliku erivajadusega õpilased lähevad oluliselt sagedamini õppima kutseharidusse ja vähem üldkeskharidusse. Analüüsitud andmete puhul ei saa väita, et suurem kaasatus või tugimeetmed oleks oluliselt tõstnud võimalusi haridusteel jätkamiseks, kuigi lisa-õppeaasta ja õpiabirühmas osalemine näitasid väikest positiivset seost lõpetamise tõenäosusega.
- HEV õpilaste edukus tööturul sõltub õpilase haridusliku erivajaduse tüübist. HEV1 määratlusega õpilaste hõive tõenäosus (võttes arvesse nii edasiõppijate kui ka katkestajate töötamist) pärast põhikooli lõpetamist teistest õpilastest ei erine. HEV2 liiki erivajadustega õpilaste hõivemäär on pigem madalam kui HEV1 erivajadusega õpilastel. Olulist erinevust hõivemäärades siiski pole, kui analüüs piiritleda isikutega, kes pärast põhikooli õpinguid ei jätkanud.
- 70% õpetajate hinnangul, kellel oli kogemusi õpilase liikumisega tavaklassist eriklassi, võinuks õpilane jätkata õppimist tavaklassis, kui talle oleks võimaldatud täiendavaid tugimeetmeid. Peamiselt oleks õpilased vajanud täiendavaid selgitusi või oleks õpetaja vajanud abiõpetaja tuge. Seega on kaasamisel väga suureks takistuseks õpetajate piiratud ressursid.
- Enamik õpetajaid tundis, et vajaks rohkem teadmisi ja oskusi HEV õpilastega töötamiseks. Lisaks üldisele koolitusvajadusele tunni vajadust ka vajaduspõhise nõustamise järele, mis toetaks keeruliste situatsioonide kiiret lahendamist.
- Kuigi õpetajate, koolijuhtide ja Rajaleidja spetsialistide küsitlustulemused ei näidanud, et nende hinnangul oleks tugiteenused koolides puudulikud, siis lastevanemate kogemusel on tavakoolides pakutavate tugimeetmete kvaliteet sageli mitterahuldav või ei pakuta neid üldse. Selle põhjusena nähti nii kooli hoiakuid, ressursse kui ka õpetajate väheseid teadmisi ja oskusi.
- Haridustöötajad on valdavalt nõus, et kõik õpilased peaksid saama õppida kodulähedases koolis. Sealjuures on toetajaid HEV õpilaste praegusest suuremale kaasamisele tavaklassi oluliselt vähem kui tavakooli eriklassides õppimise kasvu pooldajaid. Tõenäoliselt toetavad paljud haridustöötajad just piiratud ressursidest tulenevalt pigem õpilaste suunamist tavakooli eriklassidesse kui kaasamist tavaklassidesse. Teistest eristusid erikoolide õpetajad, kelle hulgas oli oluliselt rohkem segregeeriva hariduskorralduse pooldajaid.
- Nii koolitöötajad kui lapsevanemad leidsid, et ühiskondlikud hoiakud takistavad kaasava hariduskorralduse laiendamist. HEV õpilaste laialdasem kaasamine tavaklassidesse eeldab sallivat suhtumist nii lastevanematelt ja õpetajatelt kui ka kaasõppuritelt.

#### Soovitused:

- **Ühiskondlike hoiakute suunamine.** Kaasava hariduse rakendamine eeldab ka lapsevanemate toetust kaasavale hariduskorraldusele. Vastavate hoiakute kujundamiseks on oluline jõuda kõigi vanemateni, mitte ainult nendeni, kes on ise hariduslike erivajaduste temaatikast huvitatud. Selleks on oluline positiivse meediakajastuse suurendamine ning nii lapsevanemate kui õpilaste

harimine hariduslike erivajaduste osas. Selleks sobivad ideaalselt senised edulood, mis võimaldavad välja tuua kaasamise eetilised ja efektiivsusel põhinevad argumendid.

- **Õpetajakoolituses ja täiendkoolituses HEV õpilaste temaatika (sh praktika) suurendamine.** Kaasava hariduse rakendamine eeldab kõigilt õpetajatelt võimekust tunda ära hariduslike erivajadusi ning vajadusel teadmisi ja oskusi, et õpilasi tavaklassi tingimustes toetada. Seetõttu on vajalik esmases õpetajakoolituses lõimida teistesse kursustesse ka HEV õpilaste kaasamiseks vajalikud baasteadmised ja oskused. Kaaluda tuleks HEV õpilastega töötamise praktika osa suurendamist.
- **Õpetajate täiendkoolituses osalemise suurendamine.** Juba praktiseerivate õpetajate puhul tuleb suurendada osalemist HEV õpilaste kaasamist toetavatel täiendkoolitustel ning hõlbustada töötavate õpetajate jaoks nii eesti- kui ka venekeelsete koolitusmaterjalide kättesaadavust. Täiendkoolituste korraldamisel tuleks senisest enam pöörata tähelepanu koolide vajadustele ning suurendada praktilise õppimise osakaalu ning võimaldada kehvema eesti keelega õpetajatele võimalusi kakskeelseks õppeks. Õpetajahariduse ekspertide hinnangul on paljud vajalikud koolitused täna olemas, ent osalus neis on madal.
- **Koolide nõustamise parandamine.** Õpetajakoolitus ja täiendkoolitus on küllaltki üldised ja ei saa nõ ette näha iga võimalikku olukorda koolis ning valmistada õpetajat ette kõikide erinevate HEV õpilaste õpetamiseks. Seetõttu on hädavajalik, et tavakoolidel oleks kiire ligipääs ekspertteadmistele. Selleks peaks õpetajatel olema oskus leida vajalik info ise ning keerukamatel juhtudel saada nõustamist. Rajaleidja keskus peaks tänasest enam muutuma HEV õpilaste õppe korraldamisel koolidele igapäevaseks nõuandjaks.
- **Tuua haridustoetuses eraldi välja HEV õpilaste õppe korraldamise toetus ja siduda see ressursimahukate tugimeetmete rakendamisega.** Eritingimusi vajava HEV õpilase kaasamine tavaklassi nõuab õppetöö korraldamisel umbes sama palju ressursse kui õpilase eriklassis õpetamine, ent täna kaasneb täiendav riiklik rahastus vaid eriklassis õppiva HEV õpilasega, üksikute HEV kategooriatega tavaklassis õppides ning lihtsustatud õppekava korral tavaklassis. Kaasamise toetamiseks peaks täiendav rahastus liikuma õpilasega kaasas vastavalt õpilase täiendavatele vajadustele, mitte ainult piiratud HEV kategooriate korral ja selle HEV kategooriale vastava klassiliigi koefitsiendi järgi. Sealjuures võiks kõrgema toetuskoefitsiendiga õpilasega kaasneva täiendava raha otstarbe otsustada kool (nt õpetaja lisatasu, õpetajaabi palkamine või hoopis klassikomplekti suuruse vähendamine). Ressursimahukatest tugimeetmetest võiks välja jätta KOVide rahastatavad õpiabirühmad, ent juurde peaks tooma klassis rakendatavad meetmed, mida seni ei märgita.
- **Põhikooli klasside suuruse piirmäära rangem rakendamine.** Kuigi seadusejärgselt on põhikooli klassi maksimaalne täituvus 24 õpilast, on kooli hoolekogu nõusolekul paljudes koolides seda piirmäära kõrgemaks tõstetud. Seetõttu ei pruugi õpetajatel jätkuda ressursi diferentseeritud õppeks ega täiendavaks toeks HEV õpilasele ning kool suunab HEV õpilase mujale, kus sellise toe pakkumiseks on enam ressursse.
- **Klassifikatsioonide vähendamine ja kohandamine.** Diagnoosipõhine EHISe klassifikaator ütleb vajalike tugimeetmete osas vähe. Kaasava hariduse ideoloogiast lähtuvalt tuleks lõpetada õpilaste klassifitseerimine haridusliku erivajaduse järgi. Registriandmete analüüs näitas, et koolid märgivad vajaminevaid ja pakutavaid tugiteenuseid identselt, mis on ebapraktiline. Säilima peaks neist viimane. Kehtiv tugimeetmete klassifikaator ei hõlma endas kuigi täpselt õpilase vajaduste kirjeldamist, mistõttu võiks tugimeetmete märkimisel selle küll aluseks võtta, ent lisada sinna olulisi täiendusi. Tugimeetmetena tuleks klassifitseerida ka ajamahukad pedagoogilised võtted ja näiteks abiõpetaja kasutamise vajadus. Õpilase täpsete erivajaduste kirjeldamine võiks jääda individuaalse arengu jälgimise kaardile, mis lapsevanema nõusolekul peaks liikuma kooli

vahetamisel elektrooniliselt uude kooli. Täiendavalt võiks kasutusele võtta kaasamise osakaalu indikaatori.

Kaotada võiks praeguse eriklasside kategoriseerimise vastavalt PGS § 51 ja koos soovitatud haridustoetuse süsteemi muudatustega võiks kaotada ka vajaduse klassiliikide ja -suuruste määratlemiseks seaduse tasandil.

- **Erineva taseme nõustamiskomisjonide ühildamine.** Senine eristus maakondlike ja üleriigilise nõustamiskomisjoni vahel põhjustab juhtumihaldajatele, lapsevanematele ja lastele põhjendamatu tõendamiskoormust ja ajakulu. Optimaalne oleks viia kõigi meetmete soovitamine maakondlikule tasandile. Intervjuudes Rajaleidja keskuste töötajatega toodi välja, et erinevatesse komisjonidesse suunamine põhjustab sageli ebavajalikku koormust nii lapsevanematele kui ka juhtumikorraldajatele. Komisjonide ühendamise võimaldaks kõigile ajasäästu ilma sisulise kvaliteedi languseta.
- **Koolide enesehindamise raamistiku loomine ja rakendamine.** Kuigi seadusandlikul tasandil on loodud võimalused kaasava hariduse rakendamiseks, sõltub nende põhimõtete rakendamine eelkõige koolidest ning takistuseks on siin ühiskondlike hoiakute aeglane muutumine. Süstemaatilise muutuse julgustamiseks soovitame ühtse hindamisraamistiku kasutuselevõttu. Teistes riikides tehtud uuringute põhjal on kaasava hariduse rakendamisel koolis oluline roll visioonil ja ühisel eesmärkide poole püüdlisel. Selle lihtsustamiseks on nt Mitchell (2014) soovitanud kasutada koolides enesehindamist. Küsitlusandmetest ilmnes, et vaid veerand koolitöötajatest arvab, et kaasamist tavakooli tavaklassides peaks suurendama. Kaasava hariduse ideoloogia viimiseks igasse kooli võib uurijate hinnangul pakkuda tuge enesehindamise raamistiku, mis suunab koole võrdlema oma tulemusi ideaaliga.
- **Tugispetsialistide arvu suurendamine.** Aastatega on paranenud HEV õpilaste märkamise ning ettenähtud tugispetsialistide süsteem peaks garanteerima erivajaduste õigeaegse märkamise ning kiire ja asjakohase abi nii otseselt õpilase õppeks ja nõustamiseks koolis (I tasand) kui koolipersonali nõustamiseks erinevate HEV õpilaste õpetamisel (II tasand), ent süsteemi toimimist takistab spetsialistide puudus. Eestis on vajaka eripedagoogiliste oskustega inimestest ja tugispetsialistidest nagu logopeedid, mistõttu nii I kui ka II tasemel on tugiteenuste saamine tugevalt sõltuv lapsevanemate ja kooli ressurssidest ja asukohast. Kriitika Rajaleidja ja NÕKide pika ooteaja osas paistab enamasti olevat seotud just spetsialistide ülekoormatusega. Kindlustada tuleks eripedagoogikaalaste kompetentsidega inimeste piisav arv. Selleks, et tagada spetsialistide küllaldane juurdevool, on vaja koolitada spetsialiste juurde või osa õpetajaid tugispetsialistideks ümber koolitada.
- **Lihtsustada eri õppekavade paralleelset õpetamist.** Kahel erineval õppekaval õppivate õpilaste õpetamist ühes klassis raskendavad õppematerjalide ja õppekavade ebakõlad. Õppekavade koosõpetamist lihtsustaks õpetaja jaoks, kui õppematerjalide struktuur võimaldaks samu teemasid läbida nii lihtsustatud õppekava kui riikliku õppekava järgi õppijaga. Tuleks suurendada LÕK õppematerjalide kattuvust RÕK õppematerjalidega, et lihtsustada kahe õppekava alusel õppivate õpilaste üheaegset õpetamist klassis. Samuti tuleks analüüsida võimalusi õppekavade omavahelise kooskõla suurendamiseks, et võimaldada üheaegset õpetamist.
- **Puude, rehabilitatsioonivajaduse ja HEV hindamise ühildamine.** Puuetega laste vanematel on pidev tõendamiskohustus lapse erivajaduste osas nii puude ja sellega seotud rehabilitatsiooniteenuste taotlemisel ja uuendamisel kui ka NÕK-is. Tuleks ühildada puude ja HEV hindamine korduvhindamiste vähendamiseks ja seda eriti juhtudel, kus laps on koolis tugispetsialistide pideva jälgimise all. Lastevanemate intervjuudes tõid peaaegu kõik puudega laste vanemad ühe probleemina välja pideva vajaduse lapse erivajadusi hinnata. Mitmel juhul oli

nende sõnul lapse puude näol tegu kas muutumatu või väga aeglaselt muutuva seisundiga, mistõttu ei oma hindamised lapse hariduse planeerimisele sisulist mõju.

- **Eraldi HEV õppe koordinaatori ametikoha loomine suurtes koolides.** Suure HEV õpilaste osakaaluga koolides on nendega seotud bürokraatiat küllaltki palju, ent HEV õppe koordinaatorid täidavad oma tööülesandeid sageli muude (õpetaja või koolijuhhi) ametikohustuste kõrvalt. Samas on HEV õpilaste arv ja nendega seonduv töökoormus kooliti kõikum. Seetõttu võiks vähemalt suuremates koolides olla täiesti eraldiseisev HEV õppe koordinaatori ametikoht. Intervjuud koolijuhtide ja HEV õppe koordinaatoritega näitasid, et koordinaatoril ei ole sageli piisavalt aega, et tegeleda kõigi õpetajate toetamise ja nõustamisega, kuna ta peab samaaegselt täitma ka muid ülesandeid.
- **Piirkondliku koostöö suurendamine HEV õpilaste toetamisel.** Erinevad erivajadused nõuavad õpetajalt erinevaid kompetentse ja tüüpiliselt on ühe kooli õpilaste seas vähe sarnase erivajadusega õpilasi. Seetõttu peavad õpetajad sageli ühe õpilase õpetamiseks omandama põhjalikud teadmised vastavate vajadustega töötamiseks, ent edaspidi ei pruugi neile teadmistele enam rakendust leiduda, kui kooli sarnaseid HEV õpilasi rohkem ei tule. Samuti teeb see ressursimahukama erivajadusega õpilaste puhul eriklassi avamise väga kulukaks. Seetõttu peaks lähestikku asuvate koolide puhul võimalusel suunama õpilase kooli, kus juba on kompetentsid sellise HEV õpilasega töötamiseks. Selline süsteem võimaldab maksimaalselt kasutada ära koolide ja koolituse ressursse ja komplekteerida optimaalse suurusega eriklasse. Vajalik on koolide ja KOVi omavaheline koostöö ja KOVi kui koolipidaja pühendumus kaasava hariduse edendamisele ning selle sihiteadlik planeerimine.

## Executive summary

Since the new Basic Schools and Upper Secondary Schools Act was enacted in 2010, inclusive education has been defined as a leading principle for the management of education in Estonia. This means that every student has the right to study at the school nearest to their home together with other students of the same age. In 2014 there were almost 26,000 special educational needs (SEN) students in Estonia. Since the enactment of the new law, the number of SEN students at regular schools has increased, but at the same time the number of students learning in separate SEN classes has increased. The focus on early detection of and support for SEN students has significantly increased in recent years, but at the same time different research reports have shown that the application of inclusive education has been hampered by attitudes as well as the lack of knowledge and resources (see e.g. Santiago et al. 2016, Haaristo et al. 2016; Kruusamäe 2015; Paat et al. 2011). For this reason, a comprehensive review of the state of inclusive education in Estonia is in order.

This research project, titled “Inclusive education of SEN students and the effectiveness of related support measures”, mapped the situation using document analysis, interviews with stakeholders, survey data on education professionals and data from education and tax registries. The stakeholders included in data gathering were parents of SEN students, teachers, school management, educational support staff, school owners and specialists at regional counselling centres (Rajaleidja keskused). The descriptive parts of the research reports cover the statistical profile of SEN students and their study organisation in Estonia, a description of legal background and an overview of other European countries trends and tendencies regarding inclusive education. The analytical part focuses on the practice of inclusive education, its strengths and weaknesses and the influence of different measures on the likelihood of continuing education beyond Basic School and labour market success.

Main findings:

- The share of segregated SEN students in Estonia is relatively high compared to other European countries, but because of the differences in how information about SEN students is collected it is hard to make an exact comparison.
- According to the Estonian Educational Information System (EHIS), the number of SEN students has slightly increased from 2010-2014, but the share of SEN students has remained stable. Comparing this to 2006 (using data from Kanep 2008), the share of SEN students has increased from 13.9% to 17.1-18.5%.
- From 2010-2014, the share of SEN students learning in special classrooms has risen from 18.8% to 21.2%. This increase has happened mainly in regular schools and not special schools, but it is due to both special school students transferring to regular schools and regular classroom students being transferred to special classrooms. So there is a tendency to increase the share of students learning in regular schools, but not regular classrooms.
- The new Basic and Secondary Schools Act brought about a slight increase in school participation of students who were previously home-schooled. This can be seen as a victory for the inclusive education movement, because the new special classes allow more students to attend regular schools.
- On average 94% of students graduate basic school, but only 86% of special classroom students and 81% of special school students graduate. After basic school, 96.6% of students who graduated the national curriculum continue their studies and 59% of those who graduated according to the simplified national curriculum. SEN students are more likely to continue in vocational education (rather than general secondary education). The results of analysis can't confirm whether support measures have increased the likelihood of graduating and continuing

studies due to strong selection effects. There was however a small positive effect for the transition year and remedial instruction groups.

- There is a relationship between SEN students' labour market outcomes and the type of their SEN. Students with less complicated needs are as likely to be in work after graduating from basic school as students without SENs, but students with the kinds of SENs that require a lot of support are somewhat less likely to be employed. However, if we only consider students who did not continue their studies after basic school, these differences vanish.
- 70% of teachers who have experiences with students transferring from their regular class to a special class felt that the student could have continued studying in the regular class if they had received adequate support. Usually the student would have needed additional instructions from the teacher or the class would have needed an assistant teacher. It follows that the most critical barrier to inclusion is the teachers' limited time resources.
- Most teachers found that they need more skills and knowledge about SEN students. In addition to general training need, the teachers also felt they need on-demand counselling to solve complicated situations in a timely manner.
- Although the survey of education specialists did not show a lack of support services at schools, the parents of SEN children were quite critical of the capabilities of regular schools to accommodate SEN students and to provide them with good quality support. The main reason for this was believed to be the skills, resources and attitudes of schools and teachers.
- Inclusiveness is still quite foreign for Estonians and the general attitudes often conflict with its ideology. The ideology of inclusive education is acknowledged by schools, but a large part of the teaching force has not internalised its principles. Often separate classes in regular schools are seen as the ultimate goal of inclusiveness by teachers.
- The resistance to inclusiveness in regular classrooms makes sense in light of the fact that teachers most often see the lack of time resources and assistant teachers as barriers to effective inclusion. This means that teachers do not feel that they could be able to include SEN students effectively in the classroom, given their current resources, and therefore a special classroom would benefit the student.
- The current financial support system undermines the principles of inclusive education by rewarding the school owner for having more students in separate classes. In contrast, some SEN students in a regular classroom receive equal funding to other students, regardless of the additional resources needed for their inclusion.
- Separate classes for students with moderate or severe disability should also be considered to be a victory for the inclusiveness movement, because this may be the only way to include these students in regular schools. In fact, the statistics show a slight bump in the school participation of children who were previously home-schooled after the 2010 law entered into force. (None of the stakeholders felt that students with severe disability could be included in regular schools.)

Most important suggestions to improve inclusive education in Estonia:

- The stake holders as well as the society as a whole needs better understanding of the benefits of inclusive education. Positive media coverage should be increased and parents as well as students should receive training in order to reduce the stigmatization of SEN students and their parents. We suggest disseminating personal success stories as a way to promote arguments in favour of greater inclusion based on ethics as well as on efficiency.
- Teacher education and training should include more themes related to SEN students and teaching strategies for those students. Initial teacher education should integrate these within existing courses. Training opportunities for teachers should address better the needs of schools and teachers.

- Increasing opportunities for teachers to receive counselling will help alleviate the need for fast and current information on specific problems which large-scale training courses won't be able to provide. The regional Rajaleidja counselling centres already has the experts who usually consult schools based on specific cases that they themselves evaluate to decide whether a student needs a special class or curriculum changes. The centres' ability to consult schools and teachers outside the evaluations should be increased. Where appropriate, special education schools should be used as experts on specific SENs.
- Additional funding for SEN students must be differentiated from the general state support for teachers' salaries. Additional funding must be tied to the students' needs for additional resources regardless of the type of class of they attend or type of SEN they have and the funding must be open for various uses. This will provide schools with an incentive to include SEN students in regular classrooms and provide them with financial support for flexible arrangements.
- Basic school class sizes should be limited to 24 students. Currently the law allows a school to increase the maximum capacity if the parents on the board of trustees agree to this. This reduces teachers' ability to notice SEN students and to pay them additional attention.
- The classification of SEN students and special classes should be reduced to reflect the ideology of inclusive education. The classification of SEN students based on their diagnosis is irrelevant, because independent of diagnosis, the needs of students may be very diverse. In this sense the classification simply labels the student. A more efficient strategy would be to note the resource-intensive support measures provided to the student. The current law lists 14, mostly diagnosis based, special classes which have little influence for everyday school work. This should be replaced with general distinctions between regular and special classes. We also recommend a new indicator for measuring the proportion of time a student is included in general classrooms.
- The two different committees deciding on the recommendations for curriculum change and need for special classes at Rajaleidja counselling centres should be combined to reduce unnecessary work load on parents as well as the employees at the centres. Additionally, for students with disabilities, ways to combine these evaluations with disability related evaluations should be considered.
- A self-evaluation framework should be developed and implemented at all schools to enable them to reflect on their implementation of inclusive education and how this compares to the ideals.
- Increasing the number of educational support staff at schools is essential for successful inclusion. Today, school managers state that there simply aren't enough specialists on the labour market.
- Teaching the general curriculum and the reduced curriculum at the same time can be challenging for teachers because the learning outcomes as well as the materials do not run in parallel. This should be addressed in curriculum development as well as in the teaching materials being produced.
- Larger schools should have a mandatory full-time position for SEN coordinators to assist the teaching and support staff. At present, the position is usually unpaid and at some schools, teachers do not even know who has been nominated for the role.
- Schools should coordinate on a regional level to assign SEN students to schools that have previous experience with similar SENs. This would improve the quality of teaching for SEN students and would increase effectiveness of staff training, particularly with rarer types of SEN or in rural areas.

## Sissejuhatus

2010. aastal kehtima hakanud põhikooli- ja gümnaasiumiseadusega sätestati Eesti hariduskorralduse juhtivaks printsiibiks kaasava hariduskorralduse rakendamine. Kaasav hariduskorraldus põhineb eelkõige eetilistel printsiipidel, mille kohaselt peab igal lapsel olema võimalik õppida kodulähedases koolis koos teiste omaealiste õpilastega. Elukestva õppe strateegia 2020 sätestab esmase prioriteedina just võrdsete tingimuste loomise erinevatele õpilastele:

„Eesmärk on iga õppija individuaalset ja sotsiaalset arengut toetava, õpioskusi, loovust ja ettevõtlikkust arendava õpikäsituse rakendamine kõigil haridustasemetel ja -liikides.“

(VV 13.02.2014)

2014. aastal oli Eestis ligi 26 000 haridusliku erivajadusega ehk HEV<sup>1</sup> õpilast, keda kaasava hariduskorralduse efektiivne elluviimine kõige otsesemalt puudutab. Alates uue PGSi jõustumisest on Eestis suurenenud tavakoolides õppivate hariduslike erivajadustega õpilaste arv, ent samal ajal on suurenenud just eriklassides õppimine. Hariduslike erivajadustega õpilaste märkamine ja toetamine on Eestis saanud üha enam tähelepanu. Samas näitavad uuringud, et kaasava hariduse rakendamist takistavad nii hoiakud kui ka teadmised ja ressursid tugimeetmete rakendamiseks (nt Santiago *et al.* 2016; Haaristo *et al.* 2016; Kruusamäe 2015; Paat *et al.* 2011; Lastekaitse Liit 2015). Haridusliku erivajadusega õpilaste tavakoolis õppimine on viimasel ajal pälvinud ka kriitilist meedia tähelepanu, eriti tavakooli eriklassides õppivate laste osas (Postimees 20.10.2016, Delfi 19.10.2016). Seetõttu on paras aeg analüüsida täpsemalt, kuidas on kaasava hariduskorralduse põhimõtted Eestis rakendumist leidnud, millised on tänased tugevused ja nõrkused ning kuidas liikuda edasi kaasavama Eesti poole.

Uuringu „Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus“ raames kaardistati tänane kaasava hariduse olukord Eestis dokumendianalüüsi, intervjuude, küsitlusandmete ja registriandmete põhjal. Uuringusse kaasati kõiki olulisi sihtrühmi: õpetajad, koolijuhid, tugispetsialistid, lapsevanemad, koolipidajad ja Rajaleidja juhtumihaldajad. Uuringu tulemused on koondatud nelja raportisse, millest kolm keskenduvad põhjalikumalt erinevatele alateemadele: 1. statistiline ülevaade HEV õpilastest ja tugimeetmetest, 2. kaasava hariduse tähenduslikkus ja 3. kaasava hariduse tulemuslikkus. Käesolev raport on neljas, mis koondab uuringu olulisemad tulemused ning toob neid sünteesides välja peamised tugevused ja arengukohad Eesti kaasava hariduse korralduses.

Käesolevast raportist saab lühiülevaate kogu uuringu tulemustest. Uuringu osadega põhjalikumaks tutvumiseks soovitame lugeda temaatilisi raporteid. Järgnevas raportis räägime esmalt uuringu taustast ja seejärel anname lühikese ülevaate kaasava hariduse kontseptsioonist ning võrdleme Euroopa riikide praeguseid suundumusi kaasamise osas. Raporti kolmas osa keskendub kaasamisele Eestis ning sisaldab nii hariduskorralduse ülevaadet, lühikest statistilist sissevaadet kui ka uuringu käigus kogutud infot kaasamise tähenduslikkuse ja tulemuslikkuse kohta. Neljandas osas võtame kokku uuringu tulemused ja toome välja kehtiva hariduskorralduse tugevused ja nõrkused kaasava hariduse rakendamisel. Lisaks toome välja peamised soovitusel kaasamise edendamiseks ja analüüsime nende riskikohti.

---

<sup>1</sup> Raportis kasutatakse teksti mõistetavuse parandamiseks lühendit „HEV õpilased“, kusjuures „HEV“ iseseisvalt viitab just hariduslikule erivajadusele kui tehnilisele konstruktsioonile ja mitte õpilasele, kellel on hariduslik erivajadus.



# 1 Uuringu taust ja meetodika

## 1.1 Uuringu eesmärk ja uurimisküsimused

Kaasava hariduse rakendamine on saanud Põhjamaades standardiks. PGSi § 6 lg 1 sätestab kaasava hariduse põhimõtte ka Eesti jaoks: **kvaliteetne üldharidus on võrdväärselt kättesaadav kõigile isikutele, sõltumata** nende sotsiaalsest ja majanduslikust taustast, rahvusest, soost, elukohast või **hariduslikust erivajadusest**. § 47 lg 1 jätkab: **haridusliku erivajadusega õpilase õppe korraldamisel lähtutakse kaasava õppe põhimõtetest, mille kohaselt üldjuhul õpib haridusliku erivajadusega õpilane elukohajärgse kooli tavaklassis**.

Uuringud (nt Santiago *et al.* 2016, Haaristo *et al.* 2016; Kruusamäe 2015; Paat *et al.* 2011) näitavad, et nende põhimõtete rakendamisel esineb raskusi ning kaasav haridus ei ole Eestis veel põhjalikult kinnistunud. Uue PGS-iga kaasnenud muutuste põhjalikumaks uurimiseks tellis Haridus- ja Teadusministeerium (HTM) käesoleva uuringu, mille eesmärk on anda võimalikult põhjalik ülevaade kaasavast hariduskorraldusest Eestis, sh mitmesuguste tugimeetmete efektiivsusest. Täpsemalt on analüüsitud HEV õpilaste senise kaasamise tulemuslikkust, tähenduslikkust ja erinevate osapoolte rahulolu kaasamise korraldusega. Muu hulgas uurime HEV õpilaste edasijõudmist õpingutes ja tööturul võrreldes teiste õpilastega.

Uuringu käigus otsiti vastuseid järgnevale uurimisküsimustele:

Tabel 1 Uurimisküsimused

Nr	Küsimus	Raport
1.	Millised on kaasava hariduse ja kaasava hariduspoliitika peamised jooned ja alustalad?	L
2.	Milline on hetkeolukord ja suundumused kaasava hariduspoliitika rakendamisel Euroopas?	L
3.	Kuidas on Eesti riiklik hariduspoliitika kooskõlas kaasava hariduspoliitika üldpõhimõtetega? 1. Millega on toetatud kaasava hariduspoliitika rakendamist Eestis? 2. Mis on takistanud kaasava hariduspoliitika rakendamist Eestis? 3. Milline on kahe erineva põhikooli õppekava (lihtsustatud ja tavaõppekava) mõju kaasava hariduse elluviimisele? 4. Kuidas mõjutab kehtiv HEV õpilaste kategoriseerimise süsteem kaasava hariduse rakendamist? 5. Kuidas efektiivsemalt kasutada ressursse kaasava hariduse rakendamiseks lähtuvalt eelnevalt kaardistatud puudustest ja tugevustest?	L Tä
4.	Kuidas erineb eri viisidel (tavakoolis, erikoolis või tavakooli eriklassis) õppivate laste edasine haridustee?	Tu
5.	Milline on eri viisidel õppivate laste edukus tööturul (tõenäosus osaleda tööturul ja palk)?	Tu
6.	Milline on lisa-aasta tõhusus (sh selle roll haridustasemetel vaheliste üleminekute lihtsustajana) lihtsustatud õppekaval õppivate laste jaoks?	Tu
7.	Milline on koolisest ja koolivälisest tugimeetmete tõhusus HEV õpilaste kaasamise toetamisel?	Tu
8.	Milline on õpetajate ja lapsevanemate hinnang kaasamise tulemuslikkusele?	Tä
9.	Mil määral on erinevate osapoolte hinnangul olnud senine kaasamine tähenduslik? 1. Mil määral on erinevate osapoolte hinnangul olnud senine kaasamine korralduslikult tähenduslik (st tagatud on kõik vajalikud ressursid, tugimeetmed ja võimalused kaasavas õppes osalemiseks)? 2. Mil määral on erinevate osapoolte hinnangul olnud senine kaasamine sisuliselt tähenduslik (st HEV õppureid on tähenduslikult kaasatud õppetöös)?	Tä

10.	Mil määral on erinevad osapooled rahul tänase kaasamise korraldusega ning millised on sellega seotud nõrkused ja tugevused?	Tä
11.	Kuidas mõjutavad erinevate osapoolte teadmised, oskused ja hoiakud HEV õpilaste kaasamist?	Tä
12.	Milline on erinevate osapoolte valmisolek senist kaasamise korraldust laiendada?	Tä
13.	Milline on HEV õpilastele mõeldud õppevara hetkeolukord? 1. Milline õppevara on olemas ning kas see on piisav ja asjakohane? 2. Millised on erinevate osapoolte hinnangud olemasoleva õppevara tugevustele ja nõrkustele? 3. Kas on tagatud piisav ja asjakohane digitaalne õppevara?	Tä
14.	Mida tuleks täiendavalt teha, et tagada õppevara asja- ja ajakohasus?	Tä
15.	Milline on olnud ESF programmi „Hariduslike erivajadustega õpilaste õppevara arendamine” raames loodud õppevara mõju HEV õpilaste õppimise toetamisel?	Tä
16.	Milliseid meetmeid tuleks rakendada, et HEV õpilasi enam ja paremini kaasata?	L
17.	Millised on iga meetme puhul riskikohad, mis võivad takistada meetme (kavandatud mõju) realiseerumist?	L

Märkus: L-lõppraport, Tu- tulemuslikkuse raport, Tä-tähenduslikkuse raport

Tabelis on toodud ka info selle kohta, millisest uuringu käigus koostatud uuringuraportist leiab selle küsimuse kohta kõige põhjalikuma käsitluse. Kõik peamised tulemused leiavad kajastamist ka selles lõppraportis. Lisaks tähenduslikkuse, tulemuslikkuse ja lõppraportile koostati uuringu käigus ka statistiline ülevaade HEV õpilastest ja kaasamisest, mis pakub Eesti olukorra kohta taustainfot.

## 1.2 Sihtrühm

Uuringu kontekstis on haridusliku erivajadusega (HEV) õpilane määratletud vastavalt PGS-ile. PGS § 46 lg 1 defineerib **HEV õpilasi** kui õpilasi, kelle...

- andekus,
- õpiraskused,
- tervises seisund,
- puue,
- käitumis- ja tundeeluhäired,
- pikemaajaline õppest eemalviibimine või
- kooli õppekeele ebapiisav valdamine

toob kaasa vajaduse teha muudatusi või kohandusi...

- õppe sisus,
- õppeprotsessis,
- õppe kestuses,
- õppekoormuses,
- õppekeskkonnas (nagu õppevahendid, õpperuumid, suhtluskeel, sealhulgas viipekeel või muud alternatiivsed suhtlusvahendid, tugipersonal, spetsiaalse ettevalmistusega õpetajad),
- taotletavates õpitulemustes või
- õpetaja poolt klassiga töötamiseks koostatud töökasas.

Tulenevalt vajadusest uuringu fookust kitsendada jäid analüüsist välja andekad õpilased ning õppekeelt mittevaldavad õpilased. Peamiseks sihtrühmaks on HEV põhikooli õpilased, kellele nõustamiskomisjon on

soovitanud õppimist eriklassis või eriklassi tingimusi arvestades (st rakendades tavaklassis täiendavaid meetmeid). Uuringus ei käsitletud HEV õpilastena kasvatus eritingimusi vajavaid õpilasi, kes on suunatud kasvatus eritingimusi pakkuvasse kooli (hetkel ainsana tegutsev Maarjamaa Hariduskolleeium) läbi alaealiste komisjoni, mitte läbi nõustamiskomisjoni.

Uuringu raames keskenduti koolikohustuslikus eas õpilastele, st valdavalt üldhariduskoolide 1-9. klassi õpilastele. Kuna sihtrühma kuuluvad ka noored lapsed ja uuringu fookuseks on mh leitud probleemkohtadele lahenduste pakkumine, siis kasutati sihtrühma kogemuste kaardistamiseks lapsevanemaid ja õpetajaid kui vahetuid osalisi lapse kogemuste kirjeldamisel.

Lisaks õpetajatele ja lapsevanematele koguti uuringu käigus andmeid ka koolivälistelt ja -sisestelt tugispetsialistidelt, koolipidajatelt, koolijuhtidelt ja õpetajakoolituse korraldajatelt. Kõik need rühmad puutuvad kokku kaasava hariduskorralduse erinevate nüanssidega. Koolipidajad kontrollivad rahastust, millest lähtuvalt on koolijuhil võimalik kaasamist koolis juhtida ning tugispetsialiste ja -õpetajaid palgata. Tugispetsialistide tugi on paljudele HEV õpilastele vajalik, et ületada õpiraskusi ja õppida koos tavaklassiga. Kaasava hariduse edukus seisneb paljuski õpetaja võimekuses erinevate vajadustega õpilastele tuge pakkuda, mistõttu õpetajakoolitusel, sh täiendkoolitusel, on oluline roll õpetajate ettevalmistamisel HEV õpilastega toimetulekul. Kuigi sageli on koolipidajaks kohalik omavalitsus, on KOV-il ka muid perekonda toetavaid ülesandeid nagu transpordi korraldamine ning muu taoline, mis ei ole otseselt haridusteenus või hariduse tugiteenus, aga on siiski kaudselt vajalik kaasava hariduskorralduse rakendamiseks. Kuna üha enam rakendatakse Eesti hariduskorralduses võrgustikutööd, siis on tegelikkuses muidugi kõik erinevad hariduskorralduse osapooled ühel või teisel moel üksteisega seotud ning omavad ühiseid kokkupuutepunkte mitmel erineval tasandil.

## 1.3 Metoodika

### 1.3.1 Andmekogumise ja -analüüsi osad

Uuringu käigus viidi läbi erinevaid andmekogumise ja -analüüsi tegevusi, et uurimisküsimustele vastused leida. Suuremad analüüsi osad on järgmised:

1. Dokumendianalüüs ja kirjanduse ülevaade
2. Registriandmete analüüs
3. Lapsevanemate fookusgruppiintervjuud
4. Spetsialistide küsitlus ja intervjuud
5. Õpetajakoolituse spetsialistide Delphi intervjuu

Järgnevalt avame lühidalt erinevate analüüsi osade tausta, ent täpsema info registriandmete, küsitlusandmete ja lastevanemate intervjuude kohta leiab teemaraportitest „Kaasamise tulemuslikkus“ ja „Kaasamise tähenduslikkus“, kus süvenetakse neisse andmetesse põhjalikumalt.

### 1.3.2 Dokumendianalüüs ja kirjanduse ülevaade

Uuringu fookus on HEV õpilaste **kaasaval haridusel**, mistõttu esmalt on vajalik täpsustada, kuidas uuringu kontekstis mõistetakse nii HEV õpilaste kui ka kaasava hariduse termineid. Selleks viidi läbi kirjanduse analüüs, mille põhjal koostati ülevaade kaasava hariduse arengust ja tänastest põhimõtetest.

Regulatsioonid annavad raamistiku, milles tegutsejad saavad toimida, mistõttu uuringu esimeses etapis viidi läbi põhjalik dokumendianalüüs. Selle raames kaardistati seadused, määrused ja muud ametlikud dokumendid, mis juhivad HEV õpilastega töötamist Eestis. Peamiselt analüüsiti PGS-i ja sellega kaasneva määruseid ning HEV õpilaste õppekorralduse kontseptsiooni. Dokumente analüüsiti temaatiliselt, tuues välja olulisemad aspektid HEV õpilaste määramiseks ning neile suunatud haridustegevuste ja

tugimeetmete osas, sh määratledes erinevate osapoolte rollid. Täiendavalt analüüsiti HEV õpilaste õppe rahastamist, võttes aluseks PGS-i, Erakooli seaduse ja määruse „Riigieelarve seaduses kohaliku omavalitsuse üksustele määratud toetusfondi vahendite jaotamise ja kasutamise tingimused ja kord“.

Dokumentidest leitud võrreldi kaasava hariduse üldiste põhimõtetega, et sellest lähtuvalt tuua välja Eesti formaalse hariduskorralduse tugevused ja nõrkused. Täiendavalt viidi läbi varasemate Eesti uuringute analüüs, et kaardistada juba teadaolevad probleemkohad HEV õpilaste õpetamisel, eriti kaasava hariduse põhimõtetest lähtuvalt.

### 1.3.3 Täiendav andmekogumine

Kaasamise praktika analüüsimiseks ja osapoolte hoiakute kaardistamiseks koguti täiendavaid andmeid intervjuude ja küsitluste abil.

**Lapsevanemate intervjuuerimiseks** kavandati fookusgrupid, et leida grupihinnangud erinevate probleemide esinemisele ning võimalikele lahendustele. Uuringu käigus ilmnis, et HEV õpilaste vanemad ei ole kuigi alati oma kogemusi jagama, eriti teiste lastevanemate seltskonnas. Seetõttu muudeti andmekogumise käigus andmekogumisstrateegiat ja osa intervjuusid viidi läbi individuaalintervjuudena. Kokku viidi läbi 2 fookusgrupi- ja 5 individuaalintervjuud. Intervjuudes osales kokku 18 inimest, kes esindasid 17 HEV õpilase kogemusi.

Konkreetsete koolide ja perede valimisel võeti arvesse, et kaetud oleks kõik järgnevad karakteristikud:

- Erinevate koolipidajatega koolid (era-, munitsipaal- ja riigikoolid)
- Erineva suurusega koolid
- Erineva geograafilise asukohaga koolid (ka linna ja maapiirkondade mõttes)
- Erinevat tüüpi koolid ja klassid (erikoolid ja tavakoolid nii tavaklasside kui eriklassidega)
- Erinevate hariduslike erivajadustega õpilasi õpetavad koolid (nii HEV1 ja HEV2 kui ka täpsemate HEV kategooriate lõikes)

**Koolijuhte, õpetajaid, tugispetsialiste, Rajaleidja keskuste eksperte** nõustamiskomisjonide alal ja seal töötavaid juhtumihaldajaid-tugispetsialiste intervjuueriti esmalt üks-ühele. Intervjuudest koostati uurijate tarbeks kokkuvõtted. Kogutud infot arvesse võttes koostati uuringu II etapis elektrooniline küsitlus. Koolitöötajate küsitlusankeet oli eesti ja vene keeles, teistele vastajatele eesti keeles. Küsitluse valimi kohta on täpsem info teemaraportis „Kaasamise tähenduslikkus“.

**Õpetajakoolituse ekspertidel** on uuringu perspektiivist süvateadmised kahes olulises küsimuses: õpetajate ja eripedagoogide haridus ning kaasava hariduskorralduse rakendamise võtmekohad. Sõltuvalt eksperdist võib kompetents olla pigem ühes või teises valdkonnas, mistõttu ekspertide valik on oluline. Delphisse kaasati nii Tartu kui ka Tallinna Ülikooli kasvatusteadlased, et tagada erinevate koolkondade ja perspektiividega ekspertide osalus. Ekspertidega konsulteeriti selles osas, millised meetmed oleks nende arvates efektiivseimad uuringus kaardistatud kitsaskohtade lahendamiseks. Sh uuriti, kuidas peaks edendama õpetajate baas- ja täiendkoolitust. Delphi tulemusel kaardistati ekspertide konsensus ja punktid, mille osas esinesid eriarvamused. Kokku oli Delphi intervjuus kuus õpetajakoolituse eksperti, neist kolm TÜ-st ja kolm TLÜ-st. Neli inimest olid pigem eripedagoogilise tausta ja kaks üldhariduse taustaga.

## 2 Kaasava hariduskorralduse peamised põhimõtted ja rakendamine Euroopas

Seoses ÜRO puuetega inimeste konventsiooni (ÜRO poolt vastu võetud 2006. aastal ja Eestis ratifitseeritud 2012. aastal) ratifitseerimisega on arusaam kaasava hariduse rakendamise vajalikkusest levinud kiirelt paljudesse riikidesse. Kaasava hariduse kontseptsioon ise ja sellega kaasnev praktiline hariduskorraldus on arenenud riikides olnud pidevas muutuses. Järgnevalt toome lühidalt välja kaasava hariduse algsed lähtekohad ning tänased põhimõtted, tuginedes teoreetilisele kirjandusele. Siiski käsitletakse kaasavat haridust riigiti üsna erinevalt ning sellel peatume pikemalt ülejäärmises alapeatükis, kus keskendutakse kaasava hariduskorralduse rahvusvahelistele suundumustele.

### 2.1 HEV õpilased ja kaasava hariduse areng

Lihtsustatult on kaasava hariduskorralduse eesmärk kõigile õpilastele kodulähedases tavakoolis õppimise võimaluse pakkumine. Selle eesmärgi täitmiseks tuleb eraldi tähelepanu pöörata just neile, kes vajaliku abi puudumisel edasijõudmatuse tõttu kaaslastest eraldatakse. Kui varasemalt peeti erivajadusega õpilasteks just diagnoositud füüsilise või vaimse tervisehäirega lapsi ja noori, siis ajapikku on **erivajaduse mõiste** laienenud. Piir „tavaõpilaste“ ja erivajadusega õpilaste vahel on aegamisi nihkunud ning mõned riigid nagu Rootsi on liikunud ka täielikult õpilaste kategoriseerimist välistavale käsitlusele (Mitchell 2010). Selline lähenemine eeldab, et kõik õpilased on võrdsed ning igapäev võib olla kas ajutisi või püsivaid erivajadusi õppeprotsessis ehk lihtsustatult on kõik õpilased HEV õpilased. Sõna „kaasamine“ viitabki sellele, et kõik õpilased ühinevad õppimises ühtseks kogukonnaks.<sup>2</sup>

Enamik riike eristab riiklikul tasandil puudega õpilasi ja teisi. Riikides, kus kaasava hariduskorralduse rakendamine on alles algusjärgus, on kategoriseerimine säilinud kui traditsioonilise hariduskorralduse osa, ent kategooriaid on aja jooksul laiendatud ka ajutistele õpiraskustele ja muudele vähem ressursse nõudvatele erivajadustele. HEV kategooriate laiendamine mängib rolli uute meetmete kavandamisel, aidates välja selgitada eritüübilisi erivajadusi ja nende levikut, et kaasava hariduse põhimõtteid järk-järgult ellu viia. Eestis on defineeritud hariduslike erivajadusi järgnevalt (Kõrgesaar 2010):

**„[...] mõnikord erinevad õppijad oma võimetelt, taustalt ja isiksuse omaduselt sedavõrd, et nende õppimisvajadusi on raske rahuldada harjumuspärasel ja kergesti kättesaadaval viisil, sealhulgas nii-öelda tavalises õpikeskkonnas. Sellisel viisil avalduvaid erinevusi nimetataksegi hariduslikeks erivajadusteks, laiemas kontekstis lühemalt, erivajadusteks.“** (Kõrgesaar 2010:3-4)

Kõrgesaare definitsioon annab üsna lihtsal viisil arusaama haridusliku erivajaduse sisulisest tähendusest, mis seisneb selles, et osa õpilasi vajab õppides erinevat lähenemist võrreldes traditsioonilise õppemetoodikaga. Selle kõrval on praktilises hariduskorralduses kasutusel veidi kohmakam PGSis toodud definitsioon:

„Haridusliku erivajadusega õpilane on õpilane, kelle andekus, õpiraskused, tervises seisund, puue, käitumis- ja tundeühäired, pikemaajaline õppes eemalviibimine või kooli õppekeele ebapiisav valdamine toob kaasa vajaduse teha muudatusi või kohandusi õppe sisus, õppeprotsessis, õppe kestuses, õppekoormuses, õppekeskkonnas (nagu õppevahendid, õpperuumid, suhtluskeel, sealhulgas viipekeel või muud alternatiivsed suhtlusvahendid, tugipersonal, spetsiaalse

---

<sup>2</sup> Terminit „kaasamine“ on kritiseeritud, kuna see viitab semantiliselt normatiivsele tervikule, kuhu nn HEV õpilased juurde kaasatakse. Selliselt teisestatakse HEV õpilasi ja normatiivselt kehtestatakse HEV-ita õpilane kui „tavaline“ õpilane (täpsemalt vt nt Graham & Slee 2008). Samas puudub sellele terminile hea ja laialdaselt mõistetav alternatiiv, mis võimaldaks siiski rõhutada kaasamise edendamiseks vajalikke hariduskorralduse aspekte.

ettevalmistusega õpetajad), taotletavates õpitulemustes või õpetaja poolt klassiga töötamiseks koostatud töökavas.“

Definitsioonide küsimus tõstatub eriti teravalt riikide võrdlemisel, kui soovitakse võrrelda poliitikameetmete efektiivsust. Ka sarnaste meetmete puhul võib poliitika sihtrühm ehk toetatavate HEV õpilaste grupp olla väga erinev. Meedet võidakse pakkuda kõigile õpilastele või ainult kindla meditsiinilise diagnoosi või ametlike õppekorralduslike muudatuste soovitusel õpilasele. Sihtrühma piiritlemine mõjutab nii meetme üldist efektiivsust kaasamise perspektiivist kui ka nt rahastusotsuseid ja vajalikku osapoolte vahelist koostööd. HEV mõiste võimalikku erinevat sisustamist ilmestab hästi OECD (2007) poolt kasutusele võetud klassifikatsioon, mis ühtlasi näitlikustab HEV termini tähenduse laienemist üle aja:

- **Kategooria A – Puudega:** puuetega või tervisehäiretega õpilased, kelle häireid peetakse meditsiiniliselt orgaanilisteks patoloogiateks. Nende õpilaste hariduslikud erivajadused tulenevad peamiselt konkreetsetest häiretest.
- **Kategooria B – Raskustega:** käitumis- ja emotsionaalsete häiretega või ajutiste õpiraskustega õpilased, kelle erivajaduste allikana käsitletakse peamiselt õpilase ja hariduskorralduse interaktsiooni.
- **Kategooria C – Ebasoodsas olukorras:** Sotsiaalmajanduslikest, kultuurilistest ja/või keelelistest faktoritest tulenevalt ebasoodsas olukorras olevad õpilased. Nende õpilaste hariduslik erivajadus tuleneb vajadusest kompenseerida puudujääke, mis tulenevad nimetatud teguritest.

Pöörates tähelepanu viimasele kategooriale, näeme, et kaasava hariduse põhimõtete rakendamisel tuleb arvestada lisaks meditsiiniliste diagnoosidega õpilastele ka nendega, kes muudest teguritest tulenevalt on sattunud ebasoodsasse olukorda, mis ei võimalda saada neil haridust teiste õpilastega võrdväärset tasemel.

Pikka aega on erivajadusega laste üldhariduse omandamist korraldatud eraldiseisvalt tavakoolidest ja -klassidest. Arusaam, et traditsiooniline hariduskorraldus vajab erivajadusega laste jaoks muutusi, tugineb mitmetele rahvusvahelistele kokkulepetele nagu ÜRO Puuetega inimeste konventsioon (2006)<sup>3</sup>. See sätestab, et kõigil on õigus võrdsetele võimalustele, mh hariduses. 1994. aastal Salamancas peetud UNESCO erihariduse konverentsil võtsid 92 riigi esindajad vastu deklaratsiooni, kus juhtprintsipiina sätestati HEV õpilaste kaasamine hariduses kui norm. See tähendab, et hariduspoliitika peab lähtuma HEV õpilaste õigusest õppida koolis, kus nad õpiksid erivajaduse puudumisel.

Kaasava hariduse põhimõtted lähtuvad kolmest peamisest argumendist (Mitchell 2010):

1. Haridus on põhiõigus.
2. Keskendumine ei peaks mitte inimese puudustele, vaid sellele, kuidas sotsiaalne keskkond inimest toetab.
3. Kuna erivajadusega ja erivajaduseta õpilaste vahele on keeruline täpset piiri tõmmata, siis ei ole põhjendatud ka eristav haridus.

Pöörates tähelepanu meditsiiniliselt diagnoosilt lapse tegelikele vajadustele ja võimalustele ühiskonda sotsialiseeruda ja edaspidi eduka ühiskonnaliikmena toimida, on jõutud vajaduseni senist hariduskorraldust muuta. Nende tõdemusteni jõudmine viis laiema diskussioonini senise hariduskorralduse puudustest ja kaasava hariduse kui alternatiivi tekkimiseni. **Kaasav hariduskorraldus tähendab erivajadustega õpilaste kuulumist eakohasesse klassi kodulähedases koolis koos asjakohaste abivahendite ja tugiteenustega** (Lipsky & Gartner 1996, 1999 nagu tsit Mitchell 2010). Kaasav haridus ei piirdu HEV ja nn tavaõpilaste õpetamisega füüsiliselt ühes kohas, kaasava hariduse võtmeks on tavahariduse muutmine mitmekesisust

<sup>3</sup> Eesti ratifitseeris selle alles aastal 2012. Täpsemat infot leiab Haukanõmm & Kamber 2013, konventsiooni leiab: <https://www.riigiteataja.ee/akt/204042012006> (30.09.2016)

väärtustavaks nii koolikultuuris kui ka praktikas (Mitchell 2010: 128). Selleks, et kaasav haridus oleks võimalik, on vaja muutusi ühiskonna kõigil tasanditel (Oliver 1996 nagu tsit. Mitchell 2010:129).

Kaasava hariduse kontseptsioon on olnud läbi aastakümnete vaidluse objektiks ja sõltuvalt ajast ja kohast on sellest eelistatud erinevaid versioone. Eriti tuliseks vaidluspunktiks on olnud raske ja sügava puudega õpilased ning nende kaasamise võimalikkus, kuid ka õppimis- või käitumisraskustega õpilaste osas on olnud vastakaid arvamusi (nt Kavale & Forness 2000). Lacey ja Skull (2015) toovad välja, et raskete<sup>4</sup>, sügavate ning liituvate õpiraskustega (ingl k *severe, profound and multiple learning difficulties*) õpilaste õpetamisel võib kaaluda kaasamist tavaklassi, kuid kaasamisest olulisem on see, millist õpet suudetakse sellistele suurte erivajadustega õpilastele pakkuda. Selliste õpilaste õpetamine võrreldes senise tavaklassi õpetamisega eeldab suuri muudatusi õppe korralduses ja õpetamise meetodites. Samuti on mahukate erivajadustega õpilaste õpetamiseks vaja ühe õpetaja kohta väikest arvu õpilasi või isegi üks-ühele õpet. Seega ei pruugi olla võimalik sellistele õpilastele sobiva õppe pakkumiseks kaasata neid tavaklassi õppesse. Kuigi kaasamine ideena on üldiselt aktsepteeritud, siis täiskaasamise kui sisutu eesmärgi vastu argumenteerivad mitmed autorid (vt nt Hornby 2014, Cooper and Jacobs 2011 nagu tsit Farrell 2017: 4). Seda seetõttu, et alati jääb mingi hulk selliste erivajadustega õpilasi, keda ei saa edukalt kaasata. Kaasates formaalselt sellised õpilased tavaklassi, kui neid ei ole võimalik sisukalt hariduslikult ja sotsiaalselt kaasata, on tegelikult kaasamise nime all hoopis õpilased silmakirjalikult eraldatud.

Hiljutised käsitlused rõhutavad lisaks kaasatusele õppeprotsessis ka vajadust tagada erivajadusega õpilastele võimalused saavutada õppele seatud õpiväljundeid tavaklassi keskkonnas (Euroopa Komisjon 2009 nagu tsit D'Alessio & Donnelly 2013). See tähendab, et lisaks tavakoolis õppimisele peaks igal õpilasel olema võimalus omandada ka tavapäraseid õpiväljundeid ehk lõpetada õppeaste tavaõppekava väljundite saavutamiseks. McLeskey ja Wladron (2011) näitavad suure hulga varasemate uuringute analüüsi põhjal, et parima kaasamise ja õpiväljundite kombinatsiooni saavutamiseks on osade HEV õpilaste jaoks optimaalne õppekorraldus selline, kus oluline osa õppes toimub kaasatuna tavaklassi ja vastavalt vajadusele õpetatakse haridusliku erivajadusega õpilasi ka kontsentreeritult konkreetsete väljundite saavutamiseks väikestes gruppides. Iga õpilase kaasamisel peab kaaluma tema jaoks optimaalset lahendust, mis tagaks sisuka kaasatuse ja parimad õpiväljundid.

Eesmärk suurendada kogu ühiskonna tasandil mitmekesisuste väärtustamist ning võrdsete võimaluste pakkumist kõikidele võib näida ülemäära ambitsioonikas, ent hariduskorraldus kätkeb endas paratamatult ka normiloomet ja normide taastootmist, mistõttu käib haridusliku kaasamisega käsikäes ka ühiskondlike hoiakute kujundamine. Täpsemalt on kaasava hariduskorralduse jooni kirjeldanud Booth & Ainscow (2002: 3), kelle sõnul tähendab kaasatus hariduses:

- Kõigi õpilaste ja koolitöötajate võrdset väärtustamist.
- Õpilaste osaluse suurendamist (ja eraldatuse vähendamist) kohaliku kooli kultuuris, õppekavas ja kogukonnas.

---

<sup>4</sup> Raske õpiraskusena defineeritakse intellekti või kognitiivsed kahjustused, millel on oluline mõju õppekava omandamisele ilma kõrvalise abita. Neil võivad olla ka liikumis-, koordineerimis-, suhtlemise või tajumise ja eneseteenindamisega probleemid. Neil on vaja abi kõigi õppekavade osade omandamisel. Mõned õpilased kasutavad suhtlemiseks märke ja sümboliteid, kuid enamik suudavad lihtsas vestluses osaleda. Sügava ning liituvate õpiraskuste korral on keerukad õpivajadused, millele lisaks on õpilasel muud olulised erivajadused nagu liikumispuue, sensoorne häire või keeruline meditsiiniline konditsioon. Õpilasel on vaja täiskasvanutelt suurt abi nii õppimisel kui eneseteenindamisel. Neil on vajalik õppekava väga väikesteks osadeks tegemine. Osad õpilased suhtlevad vaid silmade liigutamise, žestide või sümbolite kaudu ja osad suudavad vaid väga lihtsas keeles suhelda. (Lacey ja Skull 2015)

- Koolikultuuri, -poliitika ja praktikate restruktureerimist selliselt, et need vastaksid kohalike õpilaste mitmekesisusele.
- Õppimise ja osalemisega seotud takistuste vähendamist kõigi õpilaste jaoks, mitte ainult puudega või haridusliku erivajadusega laste jaoks.
- Õppida raskuste ületamisest õpilaste osalemisel, et teha muudatusi kõigi õpilaste hüvanguks.
- Õpilaste vaheliste erinevuste käsitlemist õppimist toetava ressursina, mitte lahendamist vajava probleemina.
- Õpilaste õiguse tunnustamist kodulähedasele haridusele.
- Koolide parendamist nii õpilaste kui ka töötajate jaoks.
- Koolide rolli rõhutamist nii kogukonna ehitamises ja väärtustunnetuse arendamisel kui ka õpilaste saavutuste julgustamisel.
- Koolide ja kogukondade vaheliste vastastikku jätkusuutlike suhete soodustamist.
- Mõistmist, et kaasav haridus on vaid üks aspekt kaasavast ühiskonnast.

Kaasava hariduse rakendamine on tihedalt seotud hoiakute ja väärtuste muutumisega, sest kaasamiseks ei piisa HEV õpilase füüsilisest paiknemisest tavaõpilastega samas klassis. Kaasav haridus eeldab kõigi õpilaste ühesugust aktsepteerimist ja ka sotsiaalset integratsiooni nii klassis ja koolis kui ka kogukonnas laiemalt – ent kuidas sellise abstraktse idee rakendumist mõõta? Kaasavate arengusuundade toetamiseks koolides töötasid Booth ja Ainscow (2002) välja indikaatorid koolide enesehindamiseks. Indikaatorid mõõdavad kolme võtmedimensiooni, mis on kaasava hariduskorralduse juurdumise aluseks koolis:

- Kaasava hariduse **väärtuste** rõhutamine nii koolikultuuris kui ka väljaspool.
- **Poliitika** väljatöötamine kaasava hariduse põhimõtete läbivaks rakendamiseks koolikorralduses.
- Kaasava **praktika** kujundamine, mis peegeldab koolikultuuri ja -poliitikaid.

Kaasava hariduse rakendamine ei seisne seega vaid hariduslike erivajadustega õpilaste paigutamises tavakoolidesse, see eeldab muutusi nii koolikultuuris, -korralduses kui ka igapäevases tegevuses.

Kaasava hariduse edendamisele on oma poolehoidu väljendanud ka haridusliku erivajadusega noored. Spetsiaalsel Euroopa noorteparlamendi istungil arutlesid noored üle Euroopa, mis on kaasamine, miks see on oluline ja kuidas seda edendada. Peamise sõnumi võttis elegantselt kokku üks osalejatest: „**Küsimus ei ole ainult selles, et õppida tavakoolis; küsimus on selles, et olla osa ühiskonnast**“ (EEKHA 2012: 10). Kaasava hariduse probleemkohtadena toodi välja õpetajate ebapiisavad teadmised ja oskused ning ühiskonnas (sh kaasõpilaste seas) levinud kaasamise vastased mõttemallid. Praktelistest probleemidest rõhutati koolihoonete füüsilist ligipääsetavust, sobiva õpikeskkonna puudumist ja suuremat vajadust kohandatud õppematerjalide järele. Kohtumisel osalenud HEV-ita noored nimetasid kaasamise positiivsete külgedena mõtlemise avarustumist ja stereotüüpide lõhkumist.

Kaasav haridus on kasvulavaks kaasavale ühiskonnale, kus kõigile inimestele on tagatud võimalused eneseteostuseks. Selliselt ilmnevad kaasava hariduse tulemused ka väljaspool kooliharidust, andes HEV õpilastele paremad võimalused ühiskonnas ja tööturul toimetulekuks. Seda toetab nii HEV õpilaste endi parem sotsialiseerumine ja areng kui ka teiste õpilaste seas mitmekesisuse väärtustamine. See on kindlasti miski, mis on Eesti ühiskonnas veel arengukohaks. Näiteks käimasoleva töövõimereformi taustauuringutes toodi välja, et tööandjad tunnevad end ebakindlalt piiratud töövõimega inimeste palkamisel, kuna neil puudub varasem kokkupuude ja teadmised puuetega inimestega töötamisel (CentAR 2015).

**Kaasava hariduse nõrkustena** toovad senised uuringud välja selle praktilise rakendamisega seotud raskusi. **Juhul kui HEV õpilaste kaasamisel tavaklassi ei kaasne muutusi õpetamisviisides ega hoiakutes, siis võib see omada HEV õpilasele hoopis negatiivset mõju** (Lindsay 2013; Kavale & Mostert 2003 nagu tsit Michell 2010). Puuetega Inimeste Koda on koondanud puuetega laste tavakoolis ja erikoolis õppimise eelised ja



väljakutsed Eestis, milles üheks oluliseks küsimuseks on tavakooli tingimuste ja õppevahendite vastavus lapse vajadustele.

Lyons *et al* (2016) koondasid kaasamise võtmeelemendid järgmiselt:

- Selge visioon ja ühine eesmärgile pühendumine
- Õpetaja vastutus kaasamise eest
- Meeskonnapõhine lähenemine koos vanemate kaasamise ja tugimeetmetega
- Juhtkonna eestvedamine

Kaasavatest pedagoogilistest võtetest peetakse kõige olulisemateks diferentseeritud õpet, koosõpetamist, kaasõpilaste toel õppimist ning käitumuslikult positiivseid sekkumisi ja tuge (Lyons *et al.* 2016).

Enamik uuringuid on leidnud, et kaasav haridus mõjutab kõigi õpilaste õppeedukust positiivselt või ei mõjuta üldse (Canadian Council on Learning 2009, Cole 2006, Kalambouka *et al.* 2007, McDonnell *et al.* 2003, Dyson *et al.* 2004, Peetsma *et al.* 2001, Persson 2013, Timmons & Wagner 2009). Siiski on paljud kaasamist puudutavad uuringud väga kontekstispetsiifilised ja sageli on tulemused üksteisele vasturääkivad (Dyssegaard & Larssen 2013). Lindsay (2007) toob välja, et seni tehtud uuringute põhjal ei saa lugeda kaasamist selgelt tõendus põhiselt õpiväljundite osas paremaid tulemusi andvaks poliitikaks ja et kaasava õppe edendamist saab põhjendada pigem laste õiguste kaitsmisega.

Kuigi uuringutes on leitud kaasava hariduse efektiivsuse osas ka negatiivseid tulemusi, siis mitmed uuringud on näidanud, et kaasamise efektiivsuse **määravaks teguriks on HEV õpilase toetamine kaasatud keskkonnas**. Toetusviis sõltub konkreetse õpilase vajadustest ja selleks võib olla abiõpetaja rakendamine, täiendava õpiabi pakkumine väljaspool tunde või õpilasele teistsuguste õppematerjalide ja abivahendite pakkumine. Kaasamine ilma asjakohase toetuseta ei too positiivseid muutuseid (Ofsted 2006, Kluwin & Moores 1989).

Seega on kaasava hariduskorralduse rakendamisel oluline lisaks laiemale hoiakute muutumisele ka igapäevase õppetöö tasandil asjakohaste abivahendite ja tugiteenuste kättesaadavus ning parimate õpetamismeetodite rakendamine, mis muudab HEV õpilase tavaklassi kaasamise edukaks. Vajalikud abivahendid ja tugiteenused sõltuvad sellest, mida õppur õppetöös edukaks osalemiseks vajab. Sealjuures ei tohiks lähtuda vaid õpilase meditsiinilisest diagnoosist, mis ei pruugi adekvaatselt peegeldada õpilase tegelikke vajadusi kooli kontekstis.

## 2.2 Kaasava hariduskorralduse suundumused Euroopas

Kaasava hariduskorralduse üle on arutletud juba aastakümneid, ent aktiivsemaid samme kaasava hariduse üldiseks rakendamiseks hakati Euroopas astuma 1990-ndatel. Mõnedes riikides oli kaasamine juba enne seda levinud (nt Itaalia), aga eriti idabloki riikides oli erivajadusega laste täielik eraldamine tavaline praktika. 1996. aastal loodi taanlaste eestvedamisel Euroopa Eripedagoogika ja Kaasava Hariduse Agentuur (EEKHA), Euroopa riikide haridusministeeriumite sõltumatu koostööplatvorm, mille eesmärk on aidata kujundada efektiivset hariduspoliitikat ja praktikat puudega ja muude erivajadustega õpilaste toetamiseks. Agentuuri kuulub 29 liikmesriiki. Agentuur julgustab teadmiste ja kogemuste vahetamist ning kogub perioodiliselt infot riiklike hariduskorralduste ja HEV õpilaste kohta. EEKHA avaldas 2016. aasta alguses seisukohavõtu, milles sõnastas liikmesriikide ühised taotlused liikuda kaasavama hariduskorralduse poole kõikjal Euroopas (EEKHA 2016). Sellest hoolimata on riikidevahelised erinevused siiani väga suured ja ka kaasava hariduse rakendamisele on lähenetud erinevatel viisidel, mistõttu ei ole ka riikidevaheliste võrdluste tegemine võimalik. Järgnevalt analüüsime lühidalt riikide erisusi esmalt nii palju, kui andmed võimaldavad statistiliselt ning seejärel analüüsime erinevuste ja sarnasuste allikaid, toetudes varasematele

uurimustele ja dokumentidele. Valitud Euroopa riikide kaasava hariduskorralduse näidetega saab tutvuda lisas 1.

## 2.2.1 Kaasava hariduskorralduse üldiste põhimõtete rakendamine Euroopa riikides

Rääkides kaasava hariduskorralduse suundumustest Euroopas, peab selle panema üldisesse hariduspoliitilisse konteksti. Pärast 2000 esimese kümnendi lõpus aset leidnud majanduslangust ja sellega kaasnenud noorte töötuse kasvu võeti üldine hariduspoliitiline suund loomaks haridussüsteemi, mis suurendab Euroopa majanduse konkurentsivõimet. See tähendab, et rõhuasetus suunati praktilisema haridusväljundi saavutamisele: „Liikmesriigid peaksid tegema vajalikke investeeringuid kõikidesse haridus- ja koolitussüsteemidesse, et suurendada nende tõhusust ja tulemuslikkust tööjõu oskuste ja pädevuste suurendamisel, võimaldades seeläbi töötajatel paremini muutusteks ette valmistuda ja kohaneda dünaamilise tööturu kiiresti muutuvate vajadustega üha digitaalsemaks muutuva majanduse tingimustes ning tehnoloogiliste, keskkonnaga seotud ja demograafiliste muutuste olukorras.“ (ELT 2015/C 417/04). Rahvusvahelise konkurentsi kasvu kontekstis suunatakse pingutused sealjuures eelkõige kõrge oskustasemega spetsialistide ettevalmistamisele. Majandusedule suunatud rõhuasetus Euroopa Liidu uutes haridussuunistes põhjustab erivajadustega inimeste esindajate seas muret, kuna eelkirjeldatud suundumused võivad viia ressursside kokkuhoidmisele HEV õpilaste pealt ning seega kaasamise arendamist pidurdada (Piggot 2015).

Lisaks majanduslikule väljundile on oluliseks põhimõtteks Euroopas ka see, et kvaliteetne haridus peab olema võrdselt kättesaadav kõigile - lisaks majandusedule on selgelt väljendatud suundumuseks võrdsete võimaluste suurendamine. Täpsemalt keskendutakse perioodil 2016-2020 vastavalt Euroopa Komisjoni programmi Euroopa 2020 haridusega seotud eesmärkides järgmistele kitsamatele teemadele:

- erinevatel põhjustel haridussüsteemist kõrvalejääjate/väljalangejate hulga vähendamine;
- HEV C kategooria – sotsiaalsetel põhjustel ebasoodsas olukorras olevatele lastele kõrgetasemelise hariduse tagamine (nt 1,5-kordne pearaha koefitsient sotsiaalselt ebasoodsas olukorras olevate õpilaste hariduse rahastamiseks Belgias);
- (uus)immigrantide sujuv integreerimine haridussüsteemi (nt digitaalne õppekeskkond kohaliku kooliprogrammi omandamiseks ja riigikeele õppimiseks – Norra; lisarahastus keeleõppe tundideks, progressi ja sotsiaalse sulandumise hõlbustamine ja monitoorimine - nt Sloveenia) on läbivaks teemaks migratsiooni sihtriikides (Vahemereäärsed ja Skandinaavia riigid, aga ka Saksamaa, Prantsusmaa, Belgia jt).

Hinnates Euroopa riikide viimaste aastate suundumusi kaasava hariduse valdkonnas Euroopa Komisjoni Eurydice portaalis (Eurydice 2016c)<sup>5</sup> kajastatud hariduspoliitika arendamise ja käimasolevate reformide kirjelduse põhjal ilmneb, et kaasav haridus kõigile – tervisest tulenevate hariduslike erivajaduste mõttes - on samuti jätkuvalt aktuaalne teema paljudes riikides ja riigid püüdleval selle ideaali saavutamise poole.

**Seega üldine suundumus kaasava hariduse suunas on üldkehtiv, samas on praktilise rakendamise osas tulenevalt senisest arengutrajektoorist (sellest, milline on riigi hariduskorraldus, traditsioonid ning HEV õpilaste kaasamise senine olukord) riikidel ka erinevad väljakutsed.** Rajasõltuvust kui kaasava hariduse rakendamise peamist takistust on Saksamaa näitel rõhutanud ka Blanck *et al.* 2013. Suuremahuline reform on käimas näiteks Tšehhis, kus kaasava hariduse käsitlemist alles viiakse õigusaktidesse. Madalmaades, kus on pikem kaasamise traditsioon, on ümberkorraldamisel koolide rahastamine ja HEV õpilaste kooli

---

<sup>5</sup> Euroopa Komisjoni võrgustik Eurydice koondab infot Euroopa riikide haridussüsteemide kohta, hõlmates kõiki haridustasemeid ning erinevaid tahke nende kohta alates finantseerimisest ja lõpetades õigusaktide muutuste kajastamisega.

suunamise süsteem, kus minnakse üle piirkondlikele koolide konsortsiumitele. **Ühtse joonena on erinevad riigid suunanud pingutused õpetajaskonna teadmiste ja oskuste parandamiseks, seda nii õpetajahariduse (nt Rootsis), õpetajate täiendõppe ja nõustamise (nt Inglismaal, Iirimaa) kui ka suurema hulga abiõpetajate palkamise (nt Prantsusmaa, Iirimaa, Rootsi) näol.** Kaasava hariduse rakendamisel nähakse võtmerolli õpetajaharidusel ja õpetamiseks pühendatud ressurssidel laiemalt. Enamik riike töötavad ühel või teisel moel õpetajakoolituse parandamise suunas, et suurendada õpilaste kaasamise võimalusi.

Seoses põgenike suure juurdevooluga Euroopa riikidesse on 2015. ja 2016. aastal paljude riikide hariduspoliitilised reformid ja uuendused suunatud uusimmigrantide toetamisele. Uusimmigrantide kaasamise takistuseks on nii õppekeeleoskus, riiklike haridussüsteemide erinevused kui ka kultuurišokk. Seetõttu eraldatakse ressursse keeleõppeks ja õpilaste tavakooli integreerimiseks, mh esmaste oskustasemete hindamiseks ning õppekavade planeerimiseks (nt Soome, Läti, Tšehhi, Rootsi jt). Kuigi Eestis on uusimmigrante veel vähe, on kaasava hariduse perspektiivist kahtlemata oluline pöörata tähelepanu ka sellele käesolevast uuringust kõrvale jäävale õpilaste grupile.

Kaasava hariduse printsiipi tähtsustades tuleb silmas pidada selle võimalikke negatiivseid mõjusid. Nagu eelpool mainitud, on hetkel olulisimaks suundumuseks Euroopa haridusmaastikul just surve hariduse tulemuslikkuse tõstmiseks. **Olukorras, kus ressursid on piiratud, on raske edendada kaasavat haridust ja suurendada samas üldist akadeemilist saavutustaset.** Näiteks on seisukohti, et Rootsis, aga ka teistes Skandinaavia riikides, on lapsedõbraliku ja kaasava hariduse ideaalide poole püüdlemisel ohvriks toodud üldine akadeemilise tulemuslikkuse tase. Põhinedes kuue Rootsi haridussüsteemi haldusala esindajate intervjuudele toob Hjörne (2015) esile kõigi osalejate mure Rootsi PISA testide ja rahvuslike tasemetestide tulemuste märkimisväärse languse pärast viimasel kümnendil. PISA uurimuses osalevad pea kõik Euroopa riigid, mistõttu on võimalik analüüsida kaasava hariduskorralduse mõju akadeemilisele saavutusvõimekusele. Kuna kaasavas õppes osalevate õpilaste osakaalu statistika kogumine varieerub riigiti olulisel määral, siis eelistame võrrelda erikoolidesse ja -klassidesse paigutatud õpilaste osakaalu õpilaskonnast kui robustsemat näitajat. Korrelatsioon 2012. aasta PISA testide keskmise skoori ja segregeeritud õppesse paigutatud õpilaste osakaalu vahel on statistiliselt oluline ja positiivne ( $r_s = 0,58$ ;  $p = 0,002$ ;  $N = 25$ ), mis tähendab, et mida enam on HEV õpilased segregeeritud, seda kõrgem oli riigi keskmine PISA skoor. Samas on uuringuid, mis näitavad detailsema analüüsiga Islandi ja Saksamaa näitel, et kaasatud õppes paraneb HEV õpilaste sooritus (Gebhardt *et al.* 2015) ja erinevused õpilaste saavutustes vähenevad (Halldórsson & Sältzer 2014).

Mõistagi mõjutavad riigi PISA skoori muutki näitajad peale HEV õpilaste kaasamise. Nt OECD riikide puhul selgitab vanemate haridustase 23%, SKP 12% ja hariduse rahastamise maht 17% PISA matemaatika testi tulemuste OECD riikide vahelisest varieeruvusest (OECD 2014). Ka Soome õpilaste edukuse üheks allikaks on peetud HEV õpilastele pakutavat kõrgetasemelist tuge (Mitchell 2014). Samas on leitud ka vastupidiseid seoseid kaasamise indikaatorite ja PISA tulemuste vahel (Montt 2012). Nimelt haridussüsteemides, kus alla 15% koolidest grupeerivad õpilasi vastavalt nende võimekusele, on keskmine PISA lugemistesti skoor oluliselt kõrgem kui vähem kaasavates süsteemides. Samuti on süsteemides, kus alla 20% koolidest suunab madalama võimekusega lapsi teistesse koolidesse, keskmine PISA lugemistesti skoor märkimisväärselt kõrgem (OECD 2012). Kaasava hariduse mõju akadeemilistele tulemustele tuleb käsitleda seega erinevate gruppide kontekstis: väiksema võimekusega, hariduslike erivajadustega õpilaste koos õppimisel tavaõpilastega võib olla mõju nii nende õpilaste, kes muidu õppisid eraldi, kui ka tavaklassis õppivate õpilaste edukusele. Sellisel juhul tuleks kaaluda, kas ühe grupi akadeemilise edukuse kasv kaalub üles teises grupis tekkiva languse. Efektiivne oleks kaasamine juhul, kui kummagi grupi edukus ei lange ning eelistatult võiks vähemalt ühel grupil tõusta.

Rootsi näitel ilmneb Hjörne (2015) uurimusest, et isegi riigisiselt võib esineda erimeelsusi erinevate tasandite arusaamades, kuidas akadeemilise tulemuslikkuse osas olukorda parandada. Nimelt, riiklikul tasandil arvatakse, et lahenduseks on õpetajate kvalifikatsiooni tõstmine, täiendõpe ja vähem individuaalne lähenemine, et tagada parimate praktikate kasutamine kõigi õpilaste puhul. Samas hariduse hindamist korraldava asutuse esindaja leidis, et õpetaja võimekus jooksvalt kõigi õpilaste võimekust hinnata ja vastavalt sellele individuaalselt kohandatud õpetamist rakendada tagab võimalikult paljude kaasatud õpilaste normide saavutamise. Kooli tasandil leitakse omakorda, et üldise akadeemilise õppeedukuse tõstmise eesmärgistamine viib segregeerumise suurenemisele ja eriklasside süsteemi juurde tagasipöördumisele. Seega üldised suundumused toetada kaasava hariduse süvendamist võistlevad kohati soovidega tagada parimat võimalikku haridust, sest mõlema eesmärgi saavutamine nõuab märkimisväärseid ressursse. Samaaegselt mõlema eesmärgi poole püüdlamiseks on Euroopa riigid valinud viimastel aastatel prioriteediks õpetajakoolituse arendamise ja abiõpetajate hulga suurendamise.

## 2.2.2 HEV õpilaste kaasamine

Euroopa riikides HEV õpilaste kaasamisest ülevaate andmiseks on vajalik ühtselt määratleda HEV õpilased, kelle kaasamist mõeldakse ning kelle kohta ka riigiti andmeid kogutakse. See ülesanne on aga keerulisem kui esmapilgul tundub. Põhjuseks on nii HEV-i erinev määratlemine riigiti kui ka andmete kogumise ja hariduskorralduse erisused.

HEV õpilaste definitsioonid varieeruvad riikide vahel oluliselt, raskendades võrdlevate uurimuste läbiviimist (OECD 2005 annab detailse ülevaate eri riikides kasutatavatest HEV kategooriatest ja nende kirjeldused). Kui osades riikides hõlmab HEV mõiste vaid puudega õpilasi, siis teise äärmusena on gruppi kaasatud kõik, kellel mingil põhjusel on hariduse omandamine raskendatud, sealhulgas ka sotsiaalsete probleemidega ning etnilisi vähemusi esindavad õpilased. Eelmises peatükis kirjeldatud OECD (2007) poolt soovitatud HEV jaotuse puhul on erinevates uurimustes ilmnenu, et kõige lihtsam on koguda andmeid klassifikatsiooni esimese grupi, puudega õpilaste kohta, kuna enamasti on andmed olemas. Kuid ka puudega laste alamkategooriate osas esineb märkimisväärne rahvusvaheline varieerumine, ulatudes kahest grupist Inglismaal kuni 19 grupini Šveitsis. Enamikus riikides on vähemalt 9 alamkategooriat (Mitchell 2010).

Sageli erineb riigiti ka HEV õpilaste kategoriseerimise viis. Näiteks Tšehhis eristatakse kolme gruppi, millest esimene hõlmab õppimisraskuseid, käitumis- ja emotsionaalsed häireid, ent mitte terviseriskiga lapsi – olles seega osaline versioon B kategooriast, mis hõlmab ajutisi õpiraskusi (vt eelpool klassifikatsiooni OECD 2007). Esineb ka riike, kus kategooriaid on enam, näiteks Belgia hollandikeelses piirkonnas Flandrias eristatakse kaheksat eri tüüpi hariduslikku erivajadust (EEKHA 2012 andmestik). Eraldi rühma moodustavad riigid, kus peetakse arvet vaid raske puudega (osa kategooriast A) laste üle, ülejäänud HEV õpilasi õpetatakse tavakoolides, kus kõik saavad vastavalt vajadusele erinevat tüüpi tuge (nt Rootsi ja Itaalia). Juhul, kui selline süsteem toimib, siis võiks see olla ideaalilähedane olukord, kus haridussüsteemis arvestatakse laste eripäradega ja HEV õpilased on peaaegu täielikult kaasatud. Oluline on seejuures muidugi, et kaasamine oleks ka tähenduslik, mitte vaid formaalne õppimine tavaklassis.

Euroopa riikide HEV õpilaste ja kaasava õppega seotud infot kogub alates 1996. aastast EEKHA. Alljärgnev ülevaade Euroopa riikide HEV õpilaste ja kaasava õppega seotud statistikast põhineb EEKHA uusimatel 2012/2013 aastal kogutud andmetel käsitledes õpilaste arvu, nende eri tüüpi õppeviise (tavakoolid, erikoolid või eriklassid) ja riikide asjakohast taustainfot. Kuigi agentuur on püüdnud statistika kogumise meetodikat ühtlustada, on Euroopa riikides siiski säilinud ajaloolised erinevused HEV kategoriseerimisel ja arvestamisel, mistõttu eri riikide poolt raporteeritud HEV õpilaste osakaal erineb enam kui 10-kordselt. **HEV õpilased, kelle kohta EEKHA andmeid kogub, on defineeritud kui õpilased, kes ametliku otsusega vajavad hariduse omandamisel lisaressursse.** (Kõigis riikides on komisjonid, mis annavad soovitusi laste õpitoe

vajaduse, määra ja viisi kohta.) Järgneva ülevaate puhul peab silmas pidama, et eri riikides antakse ametlik otsus õpitoe vajaduse kohta erinevatele sihtrühmadele, mis on lühidalt kokku võetud alljärgnevas tabelis.

Tabel 2. HEV õpilaste määratluse erinevused riigiti

Riik	HEV õpilaste hulka kuuluvad:				
	Puudega	Õpiraskustega	Andekad	Ebasoodsas sotsiaalses olukorras	Kooli-kohustuslikust east vanemad
Belgia (hollandikeelne)	X	X	X		
Küpros	X	X	X		X
Tšehhi	X	X	X	X	X
Eesti	X	X	X		
Soome	X	X	X	X	
Prantsusmaa	X	X	X	X	
Saksamaa	X	X	X		
Ungari	X	X	X		
Island	X	X	X		
Läti	X	X	X		
Leedu	X	X			
Luksemburg	X	X			
Malta	X	X			
Madalmaad	X	X			
Norra	X	X			
Poola	X	X		X	
Portugal	X		X		
Slovakkia	X		X		
Sloveenia	X		X		X
Hispaania	X				
UK (Inglismaa)	X				
UK (Põhja-Iirimaa)	X			X	
UK (Šotimaa)	X				
Belgia (prantsuskeelne)	X				X
Taani	X				
Rootsi	X				
Šveits	X				
Iirimaa	X				

Allikas: EEKHA, 2016a, EEKHA riikide informatsioon

HEV õpilaste EEKHA statistilise ülevaate tarbeks esitasid kõik riigid puudega ja enamik ka õpiraskustega laste arvu. Paljudes riikides loeti HEV õpilaste hulka ka andekad, kuna neile osutatakse mingit tüüpi ressursikulukat tuge. Vaid üksikutes riikides hõlmab HEV õpilaste arv sotsiaalsetel põhjustel õpituge vajavaid õpilasi (Tšehhi, Soome, Prantsusmaa, Poola, Põhja-Iirimaa). **Eestiga samade üldiste kategooriate kohta raporteerivad HEV õpilaste arve Belgia (hollandikeelne), Saksamaa, Ungari, Island ja Läti** (tabelis märgitud sinisega). Arvestades andekate laste tüüpiliselt väikest osakaalu erivajadustega õpilastest võib suhteliselt sarnaseks pidada ka Leedut, Luksemburgi, Maltat, Madalmaid, Norrat ja Poolat (tabelis oranžid).

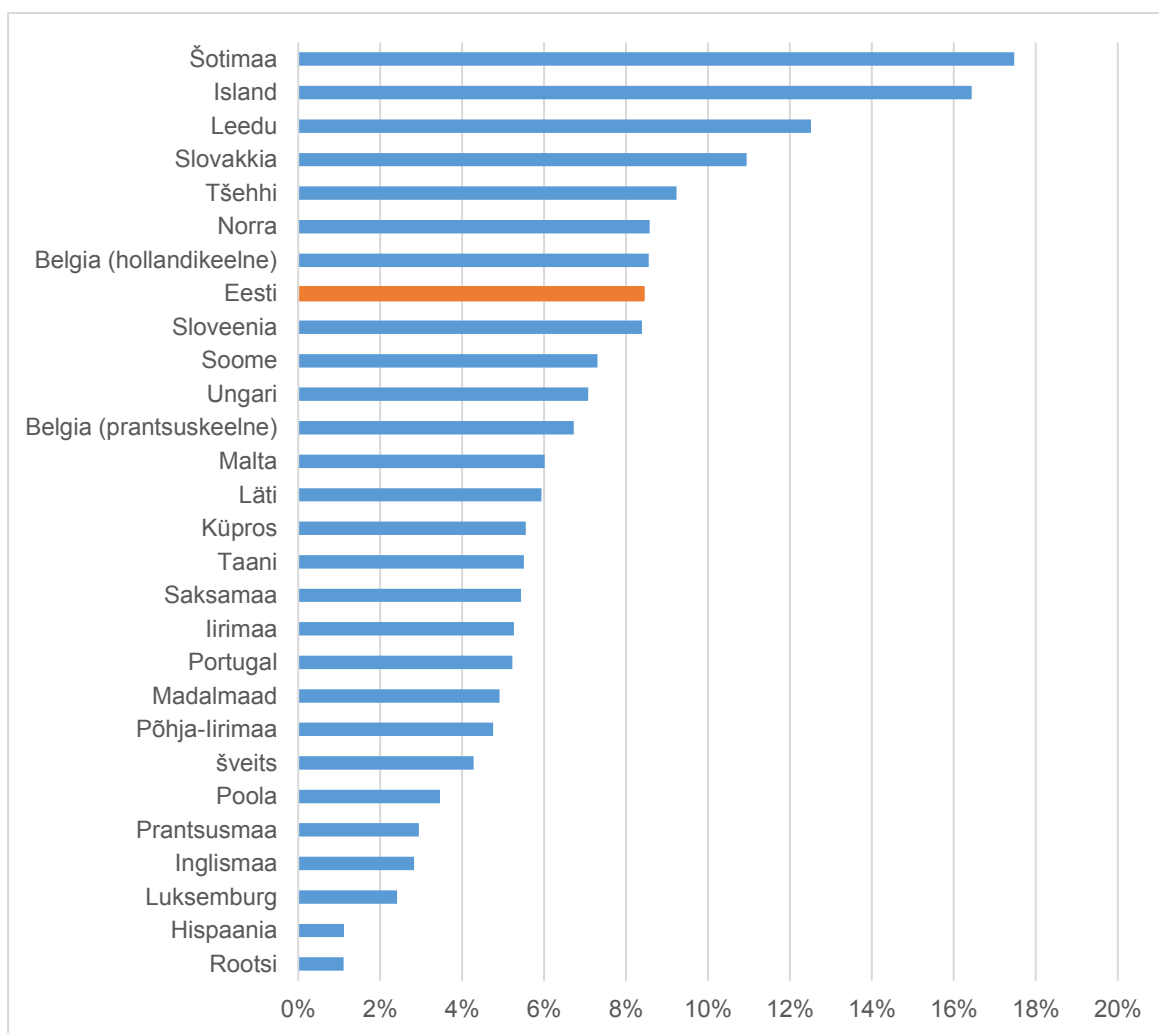
Siiski tuleb arvestada, et isegi kui kategooriad, kelle kohta andmeid avaldatakse, on võrreldavad, siis kategooria sees on täpne HEV määratlus riigiti ikkagi erinev.

Eelneva tabeli alusel määratletud HEV õpilaste osakaal kõigist õppuritest varieerub Euroopas alates 1,1%-st Rootsis ja Hispaanias kuni 17,5%-ni Šotimaal. Suurima HEV õpilaste osakaaluga riikide, Šotimaa ja Islandi puhul ulatub HEV õpilaste osakaal õpilaskonnast üle 15%. Mõlema riigi puhul on toetuse saajate hulka loetud ka lühiajaliselt ja sotsiaalsetel põhjustel õpitoe saajad. Eestis oleks võrreldav osakaal, arvestades kõiki EHISes märgitud HEV kategooriaid, enam kui viiendik kõikidest õpilastest. Hispaanias on HEV õpilaste osakaal väiksem ning HEV õpilaste grupp on palju kitsamalt piiritletud - välja jäetakse andekad ja kergemate õpiraskustega õpilased ning raporteeritud info hõlmab vaid puuetega ja tõsise käitumishäirega õpilasi (EEKHA 2016b). Rootsi puhul antakse samuti ametlik otsus HEV kohta vaid keerulisematel juhtumitel.

Lisaks definitsioonidest tulenevatele erinevustele tuleb arvestada ka sellega, et riigiti võib koolihariduse korraldamisel erineda ka piirkondlik autonoomia. Näiteks Saksamaal on hariduskorraldus täielikult iga liidumaa enda pädevuses ning piirkondlikest erinevustest tulenevalt on see väga erinev. Põhjapoolseima Schleswig-Holsteini liidumaa hariduspoliitikat on oluliselt mõjutanud skandinaavialik arusaam kaasamisest, mistõttu seal on kaasavat haridust edendatud juba alates 70ndatest ning erikoolis õppijate osakaal 2011. aastal oli viis korda madalam kui lõunapoolses Bayeris, kus on kaasamise suhtunud valdavalt skeptiliselt (Blanck *et al.* 2013).

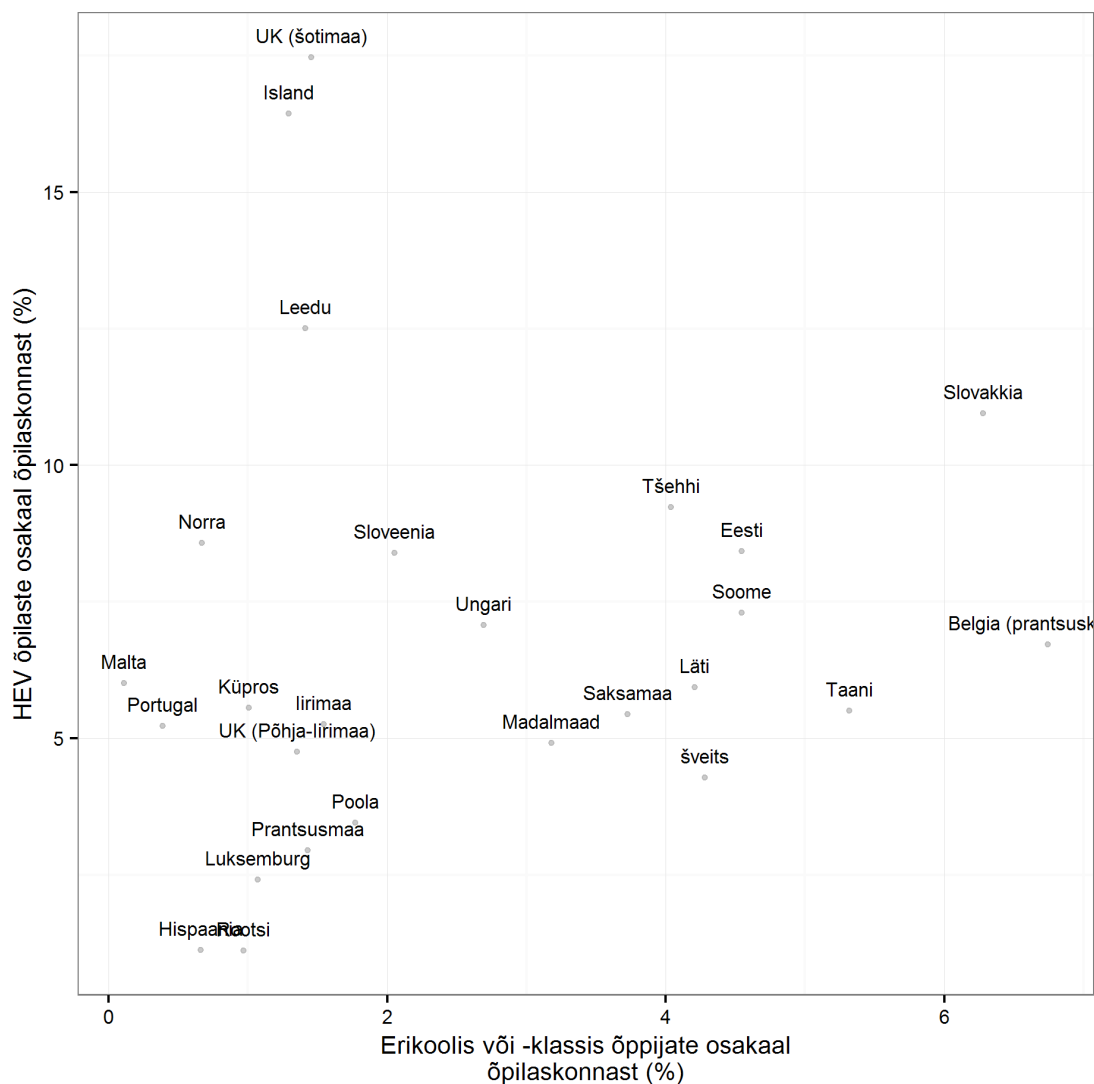
Võimalikke põhjuseid, miks HEV õpilaste (defineeritud kui hariduse omandamiseks lisaressursse vajavad õpilased) osakaal riigiti varieerub, on peale andmete kogumise eripärade veel teisi. OECD 2005 HEV õpilaste statistiline ülevaade loetleb rea võimalusi, miks riikide raporteeritud näitajad HEVide sageduse kohta erinevad:

- Erinev puude esinemissagedus – erinevate diagnooside esinemissagedusi uurides ilmneb, et need on riigiti erinevad. Näiteks kurtide ja kuulmislangusega õpilaste osakaal kõigist eakaaslastest algkoolis jääb Kreekas ja Koreas alla 0,05%, kuid Hispaanias on näitaja ligi 0,2% (OECD 2005). Tavaliselt on puude esinemise sagedus kuni 4% õpilastest kõigil haridustasemetel.
- Riigid panustavad lisaressursse eri tüüpi HEV õpilaste toetamise – kuna siinne statistika kajastab HEV õpilaste hulka, kellele kulutatakse lisaressursse, siis eelpool mainitud definitsioonide ja klassifikatsioonide rohkus teeb võrdlemise keeruliseks.
- HEV õpilaste osakaal õpilaskonnast peegeldab riikide erinevaid poliitilisi suundumusi valdkonnas.
- Erinev õppekavade tase riikide lõikes – õpiraskustega lapsi on vähe või pole üldse riikides, kus õppekava õpiväljundite saavutamise standardid on madalamad. Näiteks Maltal on baasõppekava tase suhteliselt madal, gümnaasiumisse pääsevad vaid õpilased, kes on täitnud õppekava 2. või 3. taseme (Eurydice 2014b).
- Kõigi või osade õpiraskustega laste lisarahastus on organiseeritud nii, et saajate arvu pole võimalik hinnata, nt Rootsi.
- Sotsiaalsetel põhjustel toetust vajavate HEV õpilaste erinev osakaal – suuremates migratsiooni sihtriikides või suurema vaesuses elavate laste hulgaga riikides on sellesse gruppi kuuluvaid potentsiaalselt enam.
- Osades riikides pole ebasoodsa sotsiaalse taustaga HEV õpilastel põhjust saada haridussüsteemist lisatoetust, kuna see on tagatud muul viisil.
- Sotsiaalsetel põhjustel HEV õpilaste üle ei peeta alati täpselt arvet. Nt uusimmigrantide lapsed võidakse automaatselt hinnata HEV õpilaseks hoolimata tegelikust vajadusest (nt immigrandist õpilane juba oskab sihtriigi keelt ja ei vaja kohalikku koolisüsteemi kaasamiseks keeleõppe lisatunde).



Joonis 1. HEV õpilaste osakaal õpilaskonnast õppeaastal 2012/13 erinevates Euroopa riikides  
Allikas: EEKHA 2016g

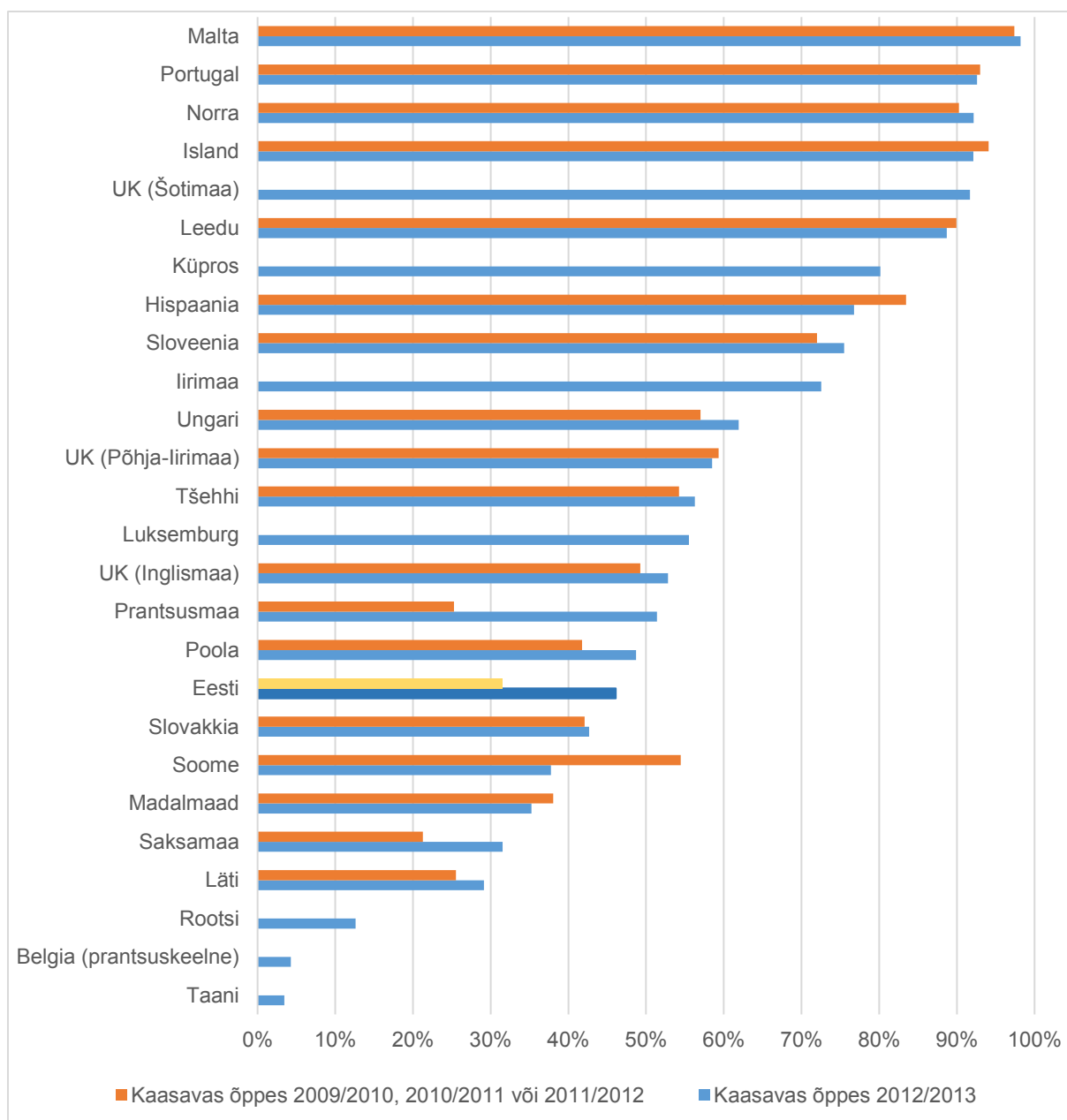
Vaadates riikide raporteeritud HEV õpilaste kaasamise määra 2012/2013 ilmneb väga suur erinevus riikide vahel, ulatudes vähem kui 10%-st kuni ligi 100%-lise kaasatuseni. Kaasatud olemise kriteeriumiks on EEKHA 2012/2013 andmete kogumise meetoodika kohaselt hariduse omandamine tavaklassi keskkonnas 80% või enam kogu õpiajast. Riikidevaheliste erinevuste tagamaad võib jagada kaheks: 1) sisulised – ajaloolised ja poliitilised põhjused, nt tugeva erikoolide ja -klasside võrgustikuga riikides, on HEV õpilased endiselt sagedamini segregeeritud tingimustes; 2) andmete standardiseerimatusest tulenevad põhjused, s.h eri riikide erinev HEV definitsioon, info kogumise eripärad riigiti (nt mõnedesdes riikides ei ole teada, kui suure osa ajast HEV õpilased õpivad tavaklassis) jm. Näiteks riikides, kus HEV määratlus on laiem, hõlmates ka ajutisi ja sotsiaalsetest põhjustest tulenevaid õpiraskusi ja seetõttu on HEV õpilaste osakaal õpilaskonnast suurem, on HEV õpilaste kaasamine sageli ulatuslikum ning erikoolides ja klassides õppivate HEV õpilaste osakaal suurem (Joonis 2).



Joonis 2. Erikoolis- ja klassis õppivate õpilaste osakaal õpilaskonnast ja HEV õpilaste osakaal õpilaskonnast.  
Allikas: EEKHA, 2016a, autorite arvutused

Kõige suurema kaasatuse määraga riik on Malta. Maltal on ligi sada protsenti HEV õpilastest kaasavas õppes, HEV tähendab seal nii puudega kui õpiraskustega õpilasi ja kaasatud õpilased veedavad vähem kui 20% ajast tavaklassist eraldi. Siinkohal tuleb aga olla ka kriitiline Malta andmete osas, kuna tegelikult puuduvad neil täpsed andmed kaasatuse osakaalu kohta, mistõttu võib tegelikkus olla pisut teistsugune. Malta vähesed erikoolid toimivad kui ressursikeskused tavakoolidele, kaasamisel kasutatakse erinevaid tugimeetmeid ja raskemakujulise HEV puhul on tavaklassis abipersonal, nt viipekeelee tõlk. Teise skaala ülaosas asuva riigi, Norra, puhul on kaasatud õppes olevate HEV õpilaste kohta antud selliste õpilaste arv, kes õpivad koos teistega üle 50% ajast. Täpsemat hinnangut üle 80% ajast tavaklassis õppivate laste kohta pole kogutud, seega on siin tegemist andmete kogumise eripärast tuleneva ülehinnanguga.





Joonis 3. Kaasavas õppes osalevate HEV õpilaste osakaal

Märkus: õppeaastal 2009/2010 (Ungari, Luksemburg, Hispaania), 2010/2011 (Küpros, Belgia, Soome, Prantsusmaa, Saksamaa, Island, Iirimaa, Itaalia, Norra, Poola, Rootsi, Šveits, UK (Inglismaa)) või 2011/2012 (Tšehhi, Läti, Leedu, Malta, Madalmaad, Portugal, Slovakkia, Sloveenia, UK (Põhja-Iirimaa), UK (Šotimaa)) ja 2012/13 erinevates Euroopa riikides.

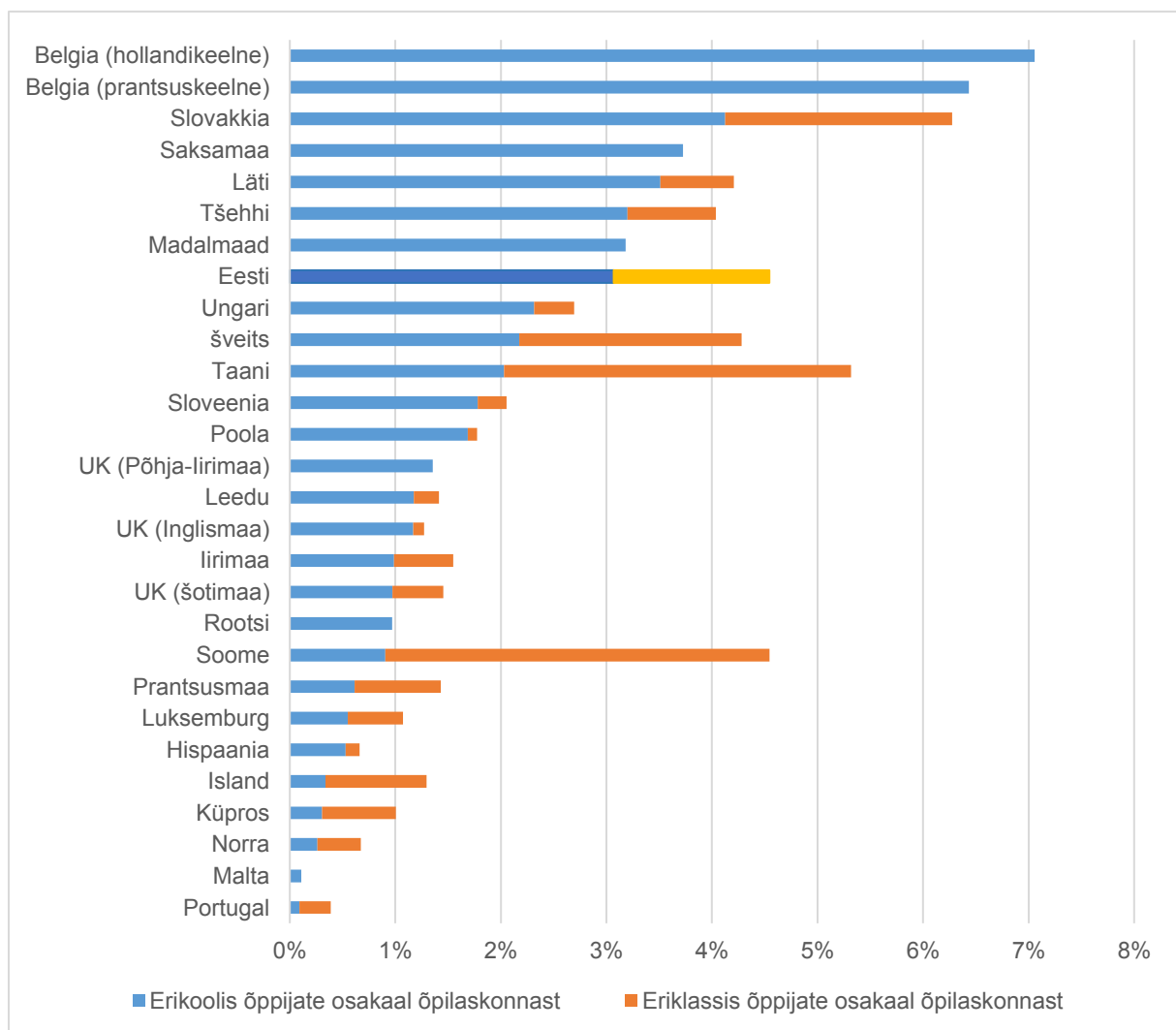
Allikas: EEKHA 2012 ja 2016g, autorite arvutused

Üllatavalt madal kaasatuse osakaal, alla 20%, on statistika põhjal Rootsis. Rootsi madal näitaja tuleneb HEV kohta kogutava statistika eripäradest, nimelt kajastuvad Rootsi HEV õpilaste arvus vaid raske puudega õpilased, kellest enamus vajab erikoolis õppimist. Kergemate õpiraskustega õpilaste üle Rootsis arvet ei peeta, tugimeetmete vajaduse hindab ja rahuldab kool. Samas Taanis, kus on kaasatud väikseim osakaal HEV õpilastest, kajastab see erinevalt Rootsist tõepoolest kaasava õppe väiksemat kasutamist. Taani statistikas on HEV õpilastena arvel ka õpiraskustega lapsed, kuid suur osa neist suunatakse endiselt erikoolidesse ja –klassidesse. Hoolimata 1990-ndate algusest kaasamisele suunatud poliitikast ei ole õnnestunud süsteemi tööle saada eelkõige õppemeetodite ja -vahendite puuduse tõttu tavakoolis. Madal on kaasatus ka Belgias, kus on tugevalt väljaarenenud erikoolide võrk. Tõenäoliselt on kodulähedase

erikooli võimaluse olemasolu ka põhjus, miks lapsevanemate poolt pole väga suurt survet, et tavakooli kaasavale õppele üle minna. Seda toetab 15 riigi haridussüsteemide põhjal teostatud makroanalüüs, mis näitas, et õpilaste segregatsioon on tugevas korrelatsioonis riigi asustustihedusega, suure asustustihedusega riikides on HEV õpilased sagemini suunatud erikoolidesse või -klassidesse (Meijer & De Jager 2001).

Joonisel 3 torkab veel silma Soome, kus on kahe perioodi vahel üsna suur hüpe toimunud. Kaasatud õpilaste osakaalu langus perioodil 2012/2013 võrreldes varasema perioodiga tuleneb nende ajavahemike kaasatuse erinevatest definitsioonidest. EEKHA määratleb kaasatuks sellised HEV õpilased, kes viibivad 80% ja enam ajast tavaklassis. Soomes aga ei kogutud kuni 2011/12 õppeaastani infot selle kohta, kui palju aega kaasatud õpilane tavaklassis veetis, mistõttu määratleti kaasatutena kõik, kes õppisid seal vähemalt mingi osa ajast. 2012/13 on tulenevalt andmekogumise muutusest Soomes kaasatud HEV õpilasteks määratletud kõik, kes õppisid tavaklassis 51-99% või 100% ajast.

Vaadates kaasatuse osakaalu suundumusi paari viimase aasta jooksul on näha, et tavaklassides haridust omandavate õpilaste osakaal on enamikes riikides suurenenud. Vähenemist on märgata vaid üksikutel juhtudel ja tuleb meeles pidada, et viimaste EEKHA andmete kogumine toimus uuendatud metoodikat kasutades, seega võivad väikesed kõikumised tuleneda ka sellest.



Joonis 4. Erikoolides ja -klassides õppijate osakaal õpilaskonnast Euroopa riikides 2012/2013  
Allikas: EEKHA, autorite arvutused

Riikide antud hinnangud HEV õpilaste kaasatuse määrale ei anna head ja võrreldavat ülevaadet tegelikust olukorrast riikides, robustsem indikaator on erikoolides ja -klassides haridust omandavate HEV õpilaste osakaal õpilaskonnast (Joonis 4). Mida väiksem osakaal õppureid õpib eriklassi või -kooli tingimustes, seda enam on ka HEV õpilased kaasatud.

### **2.2.3 Tugimeetmete kättesaadavus**

Efektiivseks kaasamiseks on vajalik tugimeetmete olemasolu koolis või võimalus neid kasutada tugistruktuuridest. Järgnevas tabelis on toodud ülevaade erinevate tugimeetmete pakkumisest Euroopa riikides. Ülevaade on koostatud riikide EEKHA-le raporteeritud ülevaadete põhjal (EEKHA 2013), kuid puudub täpne hinnang, kuivõrd need on kättesaadavad kõigile HEV õpilastele. Paljudes riikides on HEV õpilaste hariduse korraldus tagatud regionaalsel tasandil ning riiklikul tasandil ei pruugi kasutatavate meetmete kohta täielikku ülevaadet olla (Saksamaa, Rootsi). Piirkondade ressursilisest ebavõrdsusest tingitud ebavõrdse kohtlemise vältimiseks on mõnel pool üle mindud kas kogu hariduse (nt Ungari; Eurydice 2016) või HEV õpilaste tsentraliseeritumale toetamisele (Madalmaad).

Tugimeetmetest on kõigis Euroopa riikides mainitud koolides erinevate spetsiaalse ettevalmistusega õpetajate, nt eripedagoog, sotsiaalpedagoog või HEV õppe koordinaator, olemasolu. Tegemist võib olla kas ühe eriharidusega õpetajaga või mitmeliikmelise meeskonnaga. Samuti on kõigi riikide puhul mainitud spetsialistide kaasamist, enamasti on kas koolis kohapeal või piirkonnakeskuses psühholoog, logopeed ja/või muud tüüpi eripedagoogiline tugi.

Sageduselt teisena nimetatakse tugimeetmena riikliku õppekava modifitseerimist lähtuvalt HEV õpilase võimetest. Osades riikides (nt Inglismaal) koostab vastav nõukogu õpilasele plaani, mis hõlmab nii õppekava muudatusi kui rehabilitatsiooniplaani. Kuid nt Luksemburgis peavad kõik tavakoolis õppivad lapsed õppima ühtse riikliku õppekava alusel, kohandatud õppekavasid rakendatakse vaid eriklassides ja -koolides õppivatele lastele. Ka Põhja-Iirimaal peavad kõik tavakooli õpilased järgima ühtset riiklikku õppekava, siiski tehakse erandeid raske puudega õpilastele nii, et nemad ei pea läbima kohustuslikke tasemeeksameid või vabastatakse nad osadest õppeainetest.

Spetsiifilisi tehnilisi ja didaktilisi abivahendeid vajavad eeskätt puudega õpilased ja enamikes riikides on need tagatud. Riikide puhul, kus spetsiifilisi abivahendeid pole abimeetmena nimetatud, on võimalik, et nende olemasolu on peetud enesestmõistetavaks ja tugimeetmete kirjelduses eraldi ei mainita. Samuti võib abivahendite pakkumine olla reguleeritud läbi sotsiaalsüsteemi.

Tabel 3 Kaasavas hariduses kasutatavad tugimeetmed Euroopa riikides

Tugimeede	Riik																										
	Belgia	Eesti	Hispaania	Iirimaa	Island	Itaalia	Küpros	Leedu	Luksemburg	Läti	Madalmaad	Malta	Norra	Poola	Portugal	Prantsusmaa	Rootsi	Slovakkia	Sloveenia	Soome	Šveits	Taani	Tšehhi	UK (Inglismaa)	UK (Põhja-Iirimaa)	UK (Šotimaa)	Ungari
Eripedagoog, sotsiaalpedagoog või HEV õppe koordinaator koolis	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Psühholoogiline, logopeediline jm eripedagoogiline abi (koolis või piirkonnakeskuses)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Individuaalne õppekava	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	
Tehnilised vahendid	x	x	x	x	x	x	x		x				x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x		
Tugiisik		x		x	x	x	x	x		x		x	x			x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	
Lisaõpiaeg - lisatunnid	x	x		x	x		x			x		x		x			x		x	x		x					x
Väikeklass		x	x	x						x			x	x					x		x		x	x		x	x
Individuaalne rehabilitatsiooniplaan	x	x				x			x						x		x		x		x			x	x	x	x
Abiõpetaja (klassis)					x		x		x				x			x	x			x	x	x	x				
Tasuta transport kooli	x			x	x	x			x																x	x	
Lisapearaha koolidele, kus õpivad HEV õpilased	x	x			x			x			x																
Lisaõpiaeg - lisa-aasta	x	x							x																		
Individuaalplaani ja/või HEV hinnangu ülevaatamise sagedus (aastates)	2	1	1		1		2					3	1		1	1				1		1	1	1	1	1	

Allikas: EEKHA

Edukaks kaasamiseks on HEV õpilasel ja koolil vaja tuge ka koolivälisest allikatest: lapsevanematelt, kogukonnalt ja spetsiifilistest asutustest, nt eripedagoogilised ressursikeskused või erikoolid, rehabilitatsiooniteenuseid pakkuvad asutused, erinevad puuetega inimeste tugivõrgustikud ja liidud jne. Mida raskemat tüüpi HEV-iga on tegemist, seda enam on lapsel tavakoolis hariduse omandamiseks vaja **erinevate spetsialistide koostööd** (EEKHA, 2013 ref Ainscow *et al.* 2006). Oluline on just tugisüsteemi osade omavaheline koostöö piisava kommunikatsiooni ja selgelt jaotatud rollidega, et vältida vastutuse hajumist. EEKHA (2013) temaatilises kirjandusülevaates rõhutatakse eri tüüpi partnerluste, võrgustike ning koolide omavahelise koostöö toetavat mõju kaasamise efektiivsusele. Ka Mitchell (2010) järeldeb, et Euroopa riikide HEV õpilasi kaasavad õpetajad saavad tuge erinevatest koostöövormidest, eriti koostööst lapsevanemate ja eri tüüpi spetsialistidega. Järgnevalt toome konkreetseid näiteid erinevatest koostöö praktikatest erinevates Euroopa riikides (Mitchell 2010):

*Hispaania.* HEV õpilastele vajalikku õpituge annab koolis põhikohaga töötav tugiõpetaja (ingl. k *support teacher*). Tugiõpetaja, õpilane ja õpetaja planeerivad koostöös õppekava modifitseerimise ja selle rakendamise erisused. Samuti arendab tugiõpetaja koostöös lapsevanemate ja vajalike tugispetsialistidega. Teiseks oluliseks tugimeetmeks on Hispaania põhikoolides nn. järeleaitamisõpetaja, kes osutab abi õppimisel. Kolmandaks tugimeetmeks on kohalik pedagoogilis-psühholoogiline nõustamismeeskond, kes tegeleb HEV õpilaste progressi hindamise ning vanemate, õpetajate ja muude koolitöötajate nõustamisega selles osas, kuidas lähtuvalt õpilase senisest arengust edaspidist õpetamist korraldada.

*Rootsi.* Peamiselt osutab HEV õpilastele tuge koolis töötav eripedagoog.. Kohalikud omavalitsused vastutavad koolide tugiteenuste ja HEV õpilastele vajalike rahaliste vahendite eraldamise eest. Vajadusel saavad kohalikud omavalitsused toetust taotleda läbi Rootsi HEV õppe instituudi (ingl. k *Swedish Institute for Special Needs Education*).

*Taani.* HEV õpilasi toetab koolis töötav eripedagoog. Osaliselt assisteerib eripedagoog õpetajaid tundide andmisel või toetab HEV õpilasi klassiväliselt väiksemates temaatilistes gruppides. Teiseks abimeetmeks on Taanis piirkondlik pedagoogilis-psühholoogiline nõustaja, kes hindab HEV õpilaste vajadusi, koostab koostöös kooliga õpijuhised ning nõustab kooli nende rakendamisel.

*Inglismaa ja Wales.* Koolides on HEV õppe koordinaatorid, kes organiseerivad kõikvõimalikud tugimeetmed, jälgivad õpilase progressi, suhtlevad lapsevanematega ning koolivälisest asutustega ning nõustavad kooli töötajaid. HEV õppe tugi on olemas ka koolivälisest asutuste näol, kes tegelevad pigem koolitöötajate nõustamisega, mitte õpilastega (EEKHA 2015).

*Soome.* Peamiselt toetab HEV õpilasi koolis töötav eripedagoog. Nõustav õpetaja (ingl. k *counselling teacher*), kooli sotsiaaltöötaja või kooliõde võib toetada kooli, õpetajaid või otse HEV õpilast. Kaasavas õppes kasutatava individuaalse õppekava koostamiseks moodustatakse meeskond, kuhu kuuluvad: õpilane, lapsevanemad, kõik õpetajad ja muud tugispetsialistid.

### **2.2.3 Kaasava hariduse rahastamine**

Ajalooliselt on HEV õpilaste õpetamist finantseeritud eraldiseisvalt muust haridussüsteemist, kuna teatud erivajadused tähendavad oluliselt suuremate ressursside eraldamise vajadust. Näiteks Islandil hinnatakse kulusid HEV õpilastele kuni 10 korda suuremaks kui tavaõpilastele (Marínósson & Bjarnason 2014). HEV mõiste laienedes on taoline hoiak laienenud ka kergemate hariduslike erivajadustega õpilastele, kelle õppimise toetamiseks on vaja lisakulutusi, kuid oluliselt väiksemas määras, kui võrrelda raskete hariduslike erivajadustega õpilastega. Viimastel aastakümnetel on osades riikides püütud HEV õpilaste õppe finantseerimisskeeme ümber vaadata, sest varasem süsteem ei viinud soovitud tulemusteni, muutus väga kulukaks ning järjest kergekäelisemalt hakati lapsi suunama nn eriharidusse (Mitchell 2010). Mitchell (2010) järgi saab erinevates riikides kasutatavad finantseerimisskeemide alused jagada laias laastus

kolmeks: a) nõudlus b) pakkumine 3) tulemused (*output*). Kuna igaühel neist on omad puudused, siis kasutatakse enamasti segastrateegiaid.

- 1) **Nõudlusel baseeruva finantseerimise** ehk astmelise rahastuse (Mitchell 2010 ref. Ferrier *et al.* 2007) puhul rahastatakse HEV õpilasi vastavalt nende diagnoositud puude või õpiraskuse raskusastmele, keerulisemad juhtumid saavad suurema pearaha. Selle süsteemi puudused on järgmised:
  - a) toetuse saajatel tekib võimalus rahastusskeemi pahatahtlikult enese huvides ära kasutada;
  - b) pettusega suurema toetuse saajad kurnavad süsteemi nii, et päriselt abivajajatele jääb vähem ressursi;
  - c) tugev fookus puude raskusastmel, erinevusel ja puudujääkidel tekitab toetuse vajajates alaväärsuse ja eraldatuse tunnet ning töötab seega vastu kaasamise elluviimisele;
  - d) viib lisarahastuse tagamiseks väiksemategi õpihäirete diagnoosipõhise kirjeldamiseni (Marinósson & Bjarnason 2014).

Taolistes õpilase ja tema diagnoosiga seotud vajaduste astmelise rahastamise süsteemiga riikides nagu Inglismaal, Prantsusmaal ja Luksemburgis esineb enam vanemate ning koolide strateegilist käitumist tagamaks suuremaid toetuste summasid (Meijer 1999; Riddell *et al.* 2006). Eelnimetatud strateegilise käitumise vältimiseks asendati näiteks Madalmaades 2014. aastast alates individuaalne finantseerimine regionaalsete konsortiumide rahastamisega, mis omakorda jaotavad HEV õpilastele mõeldud ressursid vastavalt piirkonna koolide vajadustele (Eurydice 2016a). Konsortiumide rahastamisega loodetakse vähendada laste sildistamist ning astmelise rahastuse süsteemi ärakasutamist koolide ja vanemate poolt. Islandil on osad maakonnad suurendanud koolide baasrahastamist sõltuvalt hinnangulisest lisarahastuse vajadusest, mitte HEV õpilase individuaalse rahastamise arvelt, kuna koolid püüavad lisarahastuse saamiseks n.ö sildistada rohkem õpilasi (Marinósson & Bjarnason 2014). Samas ilmneb ka suundumusi, kus nõudmisel põhinevat finantseerimist hoopis suurendatakse. Nt. Inglismaal juurutati hiljuti (2014) valitsuse programmi “Erivajadustega laste võimaluste suurendamine ja toetuse parendamine” raames personaalne rahastus HEV noortele ja nende peredele, et need saaksid valida endale sobivaimad teenused (Eurydice 2016b).

Diagnoosipõhise astmelise rahastamise puhul on lisaprobleemiks see, et üha suuremaid kulutusi tehakse diagnoosi tõestamiseks (nt mitme spetsialisti kinnitus), et vältida valediagnooside abil toetuste väljapetmist (Mitchell 2010). Kaasava hariduse seisukohast on diagnooside rõhutamine negatiivse mõjuga, riikidevahelises võrdluses on isegi leitud, et lapsega kaasas käiv eelarve vähendab kaasamist (Beek 2002, Mitchell 2010).

- 2) **Pakkumisel põhineva HEV õpilaste finantseerimise mudeli** puhul ei kaasne iga indiviidiga (koos tema diagnoosidel põhineva vajaduste loeteluga) eraldi rahastust, vaid rahastus antakse koolidele, eeldades erineva raskusastmega HEV õpilaste konstantset osakaalu kõigist õppuritest. Seega ei diferentseerita ka rahastust diagnoosipõhiselt, vaid antakse kindel summa, mille kasutamise üle kool ise otsustab. See strateegia küll piirab süsteemi ärakasutamise võimalusi, kuid samas tekitab rahulolematust ning ebavõrdsust piirkondades, kus HEV õpilasi on rohkem. Samuti on sellise rahastamise puhul oht, et osad tuge vajavad lapsed jäävad sellest ressursside puudumise tõttu ilma. Standardiseeritud rahastamine vähendab sildistamist ja see peaks mõjuma kaasamisele positiivselt. Samas on leitud (Mitchell 2010 ref. Evans *et al.* 1997), et taolise rahastamise puhul ei vähenenud HEV õpilaste õpetamise kulukus ega erikoolidesse ja –klassidesse suunamise sagedus.

Pakkumisel põhinevat rahastust kasutatakse näiteks Rootsis, individuaalselt diagnoosipõhiselt rahastatakse vaid erikoolides käivaid raske puudega lapsi. Taoline süsteem vähendab ka nn HEV ülediagnoosimist.

- 3) **Tulemuspõhine rahastamine** on teoreetiline skeem, mis n.ö tasub eduka ja efektiivse koolitamisega kulud tagantjärele. Ilmselt saab selline skeem toimida vaid koos mingi muu rahastusskeemiga, näiteks pakkumisel põhinevaga, sest vastasel korral eeldab see koolidelt esialgu toetusmeetmete rakendamist olematu või lapsevanemate poolt finantseeritud eelarvega. Probleemidena nähakse siin, et taoline süsteem võib teoreetiliselt viia olukorrani, kus eriti efektiivsed koolid ei kvalifitseerugi lisatoetusele, näiteks kui toetatakse tulemuste paranemist, siis see saavutab tõenäoliselt mingil hetkel lae. Samuti kasvatab see koolidevahelist konkurentsi ja tekib oht, et keskmist tulemust alla viivad õpilased püütakse suunata muudesse koolidesse. Küll aga arvatakse (Shaddock *et al.* 2009), et tulemuspõhisus võiks olla osa finantseerimissüsteemist, kuna õpiprogress on lihtsasti mõõdetav erinevalt nõudlusel baseeruva skeemi aluseks olevast õpilase vajaduste hindamisest.

Kokkuvõttes võib öelda, et HEV õpilaste kaasava hariduse finantseerimine on keeruline. Kuna erinevatel strateegiatel on omad plussid ja miinused, siis soovitatakse kasutada kombinatsioone eri strateegiatest. Silmas tuleks pidada, et kaasamise filosoofia juurutamise seisukohalt on **oluline pigem toetada tavaharidust selliselt, et oleks võimalik enam kaasata HEV õpilasi, mitte arendada HEV õpilaste haridussüsteemi eraldiseisva rahastamisskeemiga.**

### 3 Kaasav hariduskorraldus Eestis

Olles tutvunud kaasava hariduskorralduse põhimõtete ja rakendamispraktikatega, saame paigutada Eesti hariduskorralduse samasse raamistikku ning analüüsida, mil määral on Eesti kehtiv hariduskorraldus kooskõlas kaasava hariduse põhimõtete ja parimate praktikatega. Hariduspoliitika komponentidest vaadatakse olulisimatena õigusakte ja rahastamissüsteemi. Eraldi tähelepanu väärivad Eestile iseloomulikud eripärad, mh lihtsustatud ja tavaõppekava ning HEV õpilaste kategoriseerimise süsteemi mõju kaasava hariduse rakendamisele.

#### 3.1 Kaasava hariduskorralduse areng ja põhimõtted õigusaktides

Kaasava hariduse mõiste toodi seadusesse aastast 2010, kus § 47 kohaselt määratletakse haridusliku erivajadusega õpilase õppe korraldamine järgnevalt:

(1) Haridusliku erivajadusega õpilase õppe korraldamisel lähtutakse **kaasava õppe põhimõtetest**, mille kohaselt üldjuhul õpib haridusliku erivajadusega õpilane elukohajärgse kooli tavaklassis.

2013. aastal vastuvõetud **HEV õpilaste õppekorralduse kontseptsioonis** määratleti täpsemalt põhimõtted ja suundumused HEV õpilaste õppekorralduse parandamiseks, osapoolte vastutusalad ja eesmärgid. Erivajadusega õpilaste õppekorralduse põhimõttena sõnastatakse kontseptsioonis HEV õpilastele kodulähedases koolis õppimise võimaldamine ning vajadusel vastavate tingimuste loomine. Keerulisemate erivajadustega õpilastel peab vajadusel olema võimalik õppida erikoolis või eriklassis, mille ülalpidamise ja rahastamise eest vastutab üldjuhul riik. Samas on öeldud, et otsuse elukohajärgse kooli ja erikooli vahel teeb lapsevanem. Kontseptsiooni kohaselt on Eesti HEV õpilaste õppekorralduse korraldamisel eeskujuks rahvusvaheliselt tunnustatud ja EL liikmesriikide poolt heakskiidetud juhtpõhimõtted.

2014. aastal võeti vastu praegu kehtiv haridus- ja teadusministri määrus nr 67 „Hariduslike erivajadustega õpilaste klassides ja rühmades õppe ja kasvatuse korraldamise alused ning õpilaste klassi või rühma vastuvõtmise või üleviimise, klassist või rühmast väljaarvamise ning ühe õpilase õpetamisele keskendatud õppe rakendamise tingimused ja kord“. Sellega sätestati, et eriklassi vastuvõtmise ja üleviimise aluseks on lihtsamate või selgelt arsti diagnoositud puude või raske somaatilise haiguse korral kooli otsus ning keerukamatel juhtudel maakondliku või üleriigilise nõustamiskomisjoni soovitus.

Kaasava õppe peamiseks mõõdikuks on HEV õpilaste tavaklassis õppimise osakaal õppetööst ja Eestis on Haridus- ja Teadusministeeriumi spetsialistid pidanud mõistlikuks õppimist tavaklassis 60% õppeajast. Võrreldes EEKHA ühiste eesmärkidega on see 20 protsendipunkti võrra madalam, kuna meie õppekavas on suur osa eesti keelel ja matemaatikaal, mida õpetatakse eriklassi õpilastele valdavalt tavaklassist eraldi. Samas ei ole Eesti üheski strateegilises dokumendis kaasava hariduse eesmäärke numbriliselt sätestanud.

##### 3.1.1 HEV-i mõiste ja määramine

Haridusliku erivajaduse mõiste on laim, ent Eestis on enim kasutusel PGS-i definitsioon, mis sätestab:

Haridusliku erivajadusega õpilane on õpilane, kelle andekus, õpiraskused, tervises seisund, puue, käitumis- ja tundealhäired, pikemaajaline õppes eemalviibimine või kooli õppekeele ebapiisav valdamine toob kaasa vajaduse teha muudatusi või kohandusi õppe sisus, õppeprotsessis, õppe kestuses, õppekoormuses, õppekeskkonnas (nagu õppevahendid, õpperuumid, suhtluskeel, sealhulgas viipekeel või muud alternatiivsed suhtlusvahendid, tugipersonal, spetsiaalse ettevalmistusega õpetajad), taotletavates õpitulemustes või õpetaja poolt klassiga töötamiseks koostatud töökavas. (PGS § 46 lg 1)

Lihtsustatult tähendab see, et HEV õpilane on iga õpilane, kelle õpetamisel on vajalik rakendada täiendavaid ressursse, et toetada tema koolis käimist ja õpiväljundite saavutamist. Sarnaselt on selle kokku



võtnud ka **HEV õpilaste õppekorralduse kontseptsioon**, mis defineerib HEV õpilast kui õpilast, kes vajab riiklikus õppekavas või temale koostatud individuaalses õppekavas püstitatud õpitulemuste saavutamiseks täiendavate tugimeetmete rakendamist või eriõppe korraldust. Tulenevalt üsna ebamäärasest ja laiaast HEV definitsioonist on peetud kontseptsioonis vajalikuks täpsustada erinevat tüüpi HEV õpilasi lähtuvalt ressursside hulgast, mida konkreetne õpilane vajab. Seetõttu jagab HEV õpilaste õppekorralduse kontseptsioon õpilased kahte alakategooriasse:

**HEV<sub>1</sub>** – täiendavaid tugimeetmeid ja tingimusi vajavad õpilased, kes tulenevalt õpiraskustest **vajavad tavakoolis täiendavaid tugimeetmeid, eriõppe korraldust või tugispetsialistide teenuseid** (õpiraskus, düsleksia, düsgraafia, lihtsustatud õpe, käitumisprobleemid jne).

**HEV<sub>2</sub>** – spetsiifilist õppekorraldust ja ressursimahukaid tugimeetmeid vajavad õpilased, kes tulenevalt puudest või muust häirest **vajavad spetsiifilist eriõppekorraldust ja ressursimahukate tugimeetmete rakendamist** (raske nägemis-, kõne- või kuulmispuue, toimetuleku- ja hooldusõpe, lihtsustatud õpe kaasuva puudega, liikumispuue kaasuva puudega, raske psüühikahäire, kasvatuseritingimusi vajavad õpilased).

Kontseptsioon, nagu ka PGS, jätab kõrvale andekuse kui erivajaduse ja OECD liigituses toodud C kategooria ehk ebasoodsas olukorras õpilased, kui neil puuduvad HEV1 ja HEV2 määratluses toodud häired<sup>6</sup>.

Kolmanda klassifikatsioonina on koolide igapäevases töös kasutusel EHISe klassifikaator, mille järgi õpilastele koolis HEV-e omistatakse. **Haridusliku erivajaduse määratlemine toimub kas arsti, NÕK soovitusel või koolis tehtud vaatluste, hindamiste ja analüüside põhjal, aga EHISesse märgitakse tulemus sõltumata sellest, mille põhjal otsus tehakse, kooli poolt. HEV märkimine EHISesse on koolide igapäevase õppetöö korraldamise osa.**

Kehtiv EHISe klassifikaator eristab erivajadusi järgnevalt:

- |   |   |
|---|---|
| 1. Õpiraskus                                  | 14. Raske, krooniline või püsiv psüühikahäire                           |
| 2. Ajutine õpiraskus                          | 15. Raske krooniline somaatiline haigus                                 |
| 3. Kirjutamis-, lugemis- ja/või arvutusraskus | 16. Liitpuue  |
| 4. Düsleksia                                  | 17. Tervislikud põhjused  |
| 5. Düsgraafia                                 | 18. Käitumisprobleemid  |
| 6. Düskalkuulia                               | 19. Aktiivsus- ja tähelepanuhäire                                       |
| 7. Kerge intellektipuu                        | 20. Sõltuvushäire   |
| 8. Mõõdukas intellektipuu                     | 21. Andekus   |
| 9. Raske või sügav intellektipuu              | 22. Õppimine välisriigis (pikemaajaline õpest eemalviibimine)           |
| 10. Liikumispuu                               | 23. Õppekeelest erineva koduse keelega või välisriigist naasnud õpilane |
| 11. Kõnepuu                                   | 24. Uussisserändaja   |
| 12. Nägemispuu                                | 25. Muu erivajadus  |
| 13. Kuulmispuu                                |   |

Alates 2014. aastast ei kuulu klassifikaatorisse enam „psüühilised erivajadused“ ning võrreldes varasemate aastatega on muudetud ka muid kategooriate nimetusi ja koondatud või laiendatud erinevaid kategooriaid.

<sup>6</sup> Eesti keeles on kasutusel ka termin „erivajadusega õpilane“, millel võib olla ajalooliselt meditsiiniline või diagnostiline konnotatsioon. Seetõttu on eelistatud hariduslike erivajadustega õpilaste termin, kusjuures võib sobimatuks pidada õpilaste nimetamist lühemalt HEV-ideks (ilma viiteta lastele või õpilastele).

### 3.1.2 HEV õpilaste õppe korraldus

#### 3.1.2.1 Klasside, koolide, õppekava ja tugimeetmete valik ning määramine

Eesti hariduskorraldus on ülesehitatud selliselt, et lõplik otsus lapse haridustee osas kuulub lapsevanemale või lapse eestkostjale. HEV õpilaste puhul annab see lapsevanemale õiguse rääkida kaasa nii lapse kooli- ja klassivaliku kui ka õppekava ja muude tugiteenuste rakendamise osas. Sealjuures on lapsevanemat ja kooli nõustavas rollis **laste nõustamiskomisjonid (maakondlikud ja riiklik)** (PGS §49-50), mis teevad soovitusi HEV õpilastele tugimeetmete rakendamiseks ja klassi valikuks. Kuigi NÕK tegevuseks on soovitude andmine ja lõpliku otsuse teeb lapsevanem koos kooliga, on praktikas nõ NÕK soovitus eeltingimuseks enamike eriklasside tingimustes õppe rakendamisel. Maakondlikke nõustamiskomisjone pidasid varasemalt kõik piirkonnad ise, ent alates 2014. aastast võttis kogu nõustamiskomisjonide töö koordineerimise üle SA Innove. NÕKi otsusest teavitatakse nii lapsevanemat kui ka kooli ja lapsevanema nõusolekul on soovitude rakendamine kooli kohustus.

Tabel 4. Nõustamiskomisjonide pädevused HEV õpilastele soovitude tegemiseks vastavalt PGSi-le

<b>Maakondlik NÕK</b> teeb soovitusi:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- koolikohustuse täitmise edasilükkamiseks ühe õppeaasta võrra;</li> <li>- tervislikel põhjustel koduõppe rakendamiseks;</li> <li>- riiklikus õppekavas sätestatud õpitulemuste asendamiseks või vähendamiseks, kohustusliku õppeaine õppimisest vabastamiseks;</li> <li>- lihtsustatud, toimetuleku- või hooldusõppe rakendamiseks ja õppeks vajalike tingimuste loomiseks vastavas eriklassis;</li> <li>- õpiraskustega, tundeelu- ja käitumishäiretega, liitpuuetega, kasvatusraskustega õpilaste klassi tingimustes õppe korraldamiseks või vajalike tingimuste rakendamiseks;</li> <li>- koolikohustuslikule õpilasele mittestatsionaarse õppevormi rakendamiseks.</li> </ul>
<b>Üleriigiline NÕK</b> teeb soovitusi:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- õpilasele väikeklassi tingimustes õppe rakendamiseks;</li> <li>- ühe õpilase õpetamisele keskendatud õppe rakendamiseks.</li> </ul>

Allikas: Innove Rajaleidja koduleht

Innove juhtimisel on NÕKide töö koondunud maakondlikesse Rajaleidja keskustesse ning varasem taotlusepõhine menetlemine on viidud põhjalikumale nõustamiskesksele protsessile. Nüüd juba kaks aastat töötanud süsteem põhineb juhtumikorralduse põhimõttel. Erivajadusega lapse pöördumisel Rajaleidja keskusesse suunatakse pere esmasesse nõustamisse kas sotsiaalpedagoogi, eripedagoogi, psühholoogi või logopeedi juurde, seda sõltuvalt esialgsest infost lapse erivajaduste kohta. Esmane nõustaja saab lapse juhtumihaldajaks, kes suunab lapse vajadusel teiste spetsialistide vastuvõtule ning suhtleb ka kooliga võimalike tugimeetmete osas. Vajadusel nõustavad juhtumihaldajad ka kooli ning NÕKi soovitude taotlemisel koondavad kõik vajalikud dokumendid ja teevad esmase põhjendatud soovitude ettepaneku.

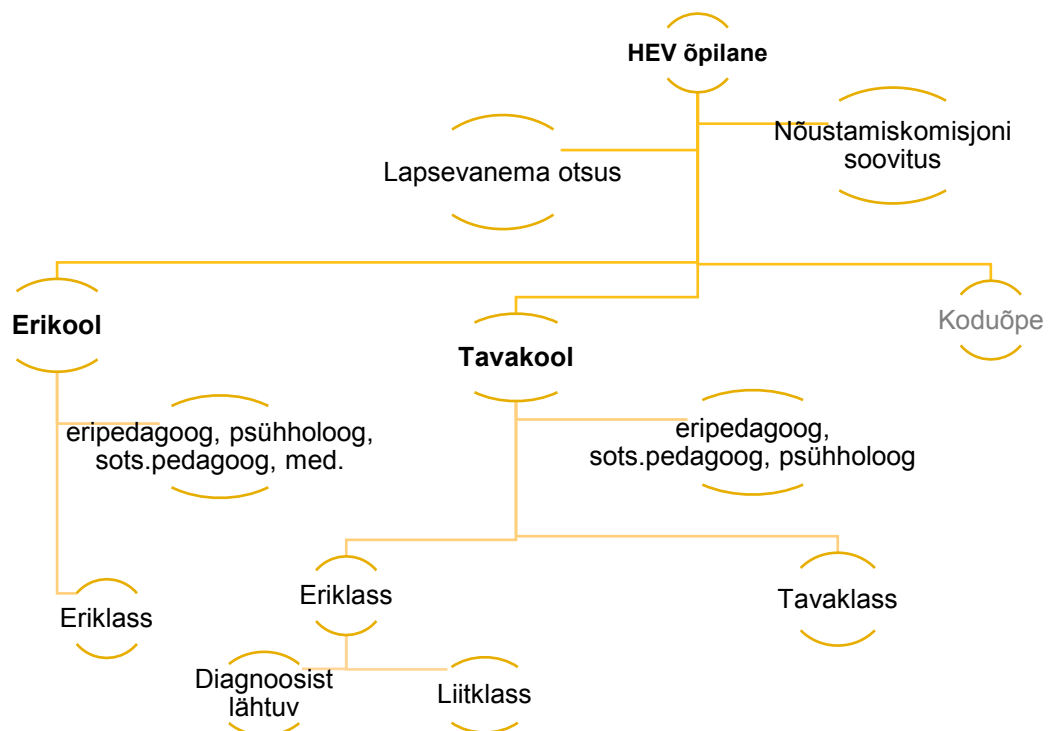
Rajaleidja keskuse töö on korraldatud kaasava hariduse põhimõtteid järgivalt. See tähendab, et nõustamisprotsessis ei keskenduta vaid lapse diagnoosile, vaid võetakse aluseks ka lapse käitumine ja toimetulek kodus ja koolis. Nõustamise käigus selgitatakse välja, millised on lapse hariduslikud erivajadused ja mida ta vajab oma toimetuleku parandamiseks. Kui õpilast on võimalik aidata koolikorralduslike meetmetega, siis teda NÕKi ei suunata. NÕKi kuuluvad erinevate valdkondade spetsialistid, samuti KOVi esindaja ning komisjoni jaoks ei ole juhtumihaldaja soovitus siduv. Komisjoni istungil on kohal ka lapsevanem, kes kuulab kogu arutelu ning saab võimaluse sõna sekka öelda. NÕKi otsus edastatakse kirjalikult nii lapsevanemale kui ka kooli, ent soovitatud meetmete rakendamiseks koolis peab lapsevanem tegema taotluse. Nõustamiskomisjon soovitab eriklassi suunamist vastavalt PGSi § 51-52 toodud eriklassi tüüpidele. Näiteks võib soovitus olla sõnastatud selliselt: „Soovitada õpilasele õpet

väikeklassis kuni põhihariduse omandamiseni. Lisaks soovib komisjon nimetatud meetme rakendamisel tagada õpilasele süsteemne eripedagoogiline ja psühholoogiline tugi, hinnata arengudünaamikat ning integreerida sobivasse suuremasse kollektiivi.“

**Vähemalt kord aastas analüüsib HEV õppe koordinaator õpilasele soovitatud (ja rakendatud) õppekorralduse või meetmete rakendamise mõju** õpilase arengule ja toimetulekule ning teeb selle põhjal ettepanekud edasiseks tegevuseks (PGS §49 lg 2).

**HEV õpilased võivad õppida tavakoolis (kas tavaklassis või eriklassis) või erikoolis** (kus on kõik eriklassid). Tavakooli all peetakse siin silmas enamikke üldhariduskooli Eestis, kus valdavalt toimub õpe riikliku õppekava alusel tavaasuurusega klassides ning enamik õpilasi on haridusliku erivajaduseta. Erikoolid on koolid, mis on loodud suuri ressursse nõudvate erivajadustega toimetulekuks, st kaasaegse käsitluse järgi peaks see keskenduma keerulise haridusliku erivajadusega õpilastele, kellel on meditsiinilised erivajadused, mida tavakool ei suuda katta. Erikooli on Eestis kritiseeritud selle poolest, et sinna satuvad liiga sageli sotsiaalsete probleemidega peredest käitumishäiretega lapsed, kes ei vaja arstiabi ega taastusravi ning peaksid tegelikult õppima tavakoolis (PRAXIS 2011).

Vanema soovil või juhtudel, kui tervislik seisund ei võimalda õppida koolis, on võimalik viia õpilane **koduõppele** (sh haiglaõppele), ent õpilane peab siiski olema mõne tava- või erikooli nimekirjas, kus kontrollitakse ka õpiväljundite saavutamist. Vanema soovil koduõppel oleva lapse õpet finantseerib ja korraldab lapsevanem, kes vastutab ka õpiväljundite saavutamise eest (Haridus- ja teaduministri määrus nr 40 2010 „Koduõppe ja haiglaõppe tingimused ja kord“).



Joonis 5. HEV õpilaste võimalused kooli, klassi ja õppevormi osas

Lisaks õppekeskkonnale sõltub HEV õpilase õppekorralduses palju konkreetsest **õppekavast**, mille järgi õpilane õpib. Reeglina õpivad üldhariduskoolide õpilased Eestis riikliku õppekava (RÕK) alusel. **Nii tava-**

kui erikoolis võib HEV õpilane õppida põhikooli riikliku õppekava asemel **põhikooli lihtsustatud riiklikul õppekaval (PLÕK)**, mis jaotub omakorda:

- **Lihtsustatud õpe** - selle põhiülesanne on suunata **kerge intellektipuudega** õpilase arengut ja aidata kujuneda isiksusel, kes tuleb eluga toime võimalikult iseseisvalt, teeb võimetekohast tööd ning määratleb end oma rahva liikmena ja riigi kodanikuna. (Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava (VV määrus nr 182 viimane red. RT I, 20.09.2011, 8) lisa 1)
- **Toimetulekuõpe** - selle põhiülesanne on toetada **mõõduka intellektipuudega** õpilase arengut ning tema kujunemist Eesti kodanikuks, kes tuleb eluga toime tuttavates tingimustes, teeb võimetekohast praktilist tööd ja teab oma kuulumisest oma rahva ja Eesti kodanike hulka. (Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava (VV määrus nr 182 viimane red. RT I, 20.09.2011, 8) lisa 2)
- **Hooldusõpe** - selle põhiülesanne on **sügava ja raske intellektipuudega** lapsel olemasolevate funktsioonide ja oskuste säilitamine ja arendamine, et tagada harjumuspäras keskkonnas tema potentsiaalile vastav järjest iseseisvam toimimine. Arendamise eesmärk on aidata kujuneda kodanikul, kes vastavalt oma arengutasemele õpib tajuma oma keha, märkab ja oskab õpitud moel märku anda oma põhivajadustest ja soovidest ning oskab oma võimete piires neid kas iseseisvalt või teiste abiga rahuldada ning omandab ja oskab kasutada verbaalseid, mitteverbaalseid ja/või alternatiivseid kommunikatsioonivahendeid oma võimete piires. (Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava (VV määrus nr 182 viimane red. RT I, 20.09.2011, 8) lisa 3)

Kui õpilase toetamisel mistahes kooli poolt tehtavate muudatuste või kohandustega kaasneb nädalakoormuse või õppe intensiivsuse oluline muutus võrreldes kooli õppekavaga või riiklikes õppekavades sätestatud õpitulemuste vähendamine või asendamine, tuleb õpilasele koostada **individuaalne õppekava (IÕK)**. Individuaalse õppekava aluseks on alati üks eelnevalt toodud riiklikest õppekavadest, ent õpilase hariduslike erivajadustega toimetulemise eesmärgil on tehtud kohandusi õpilase õpetamises, mis sätestatakse individuaalses õppekavas. Õppides toimetuleku- või hooldusõppe koostatakse õpilasele igal juhul ka individuaalne õppekava (PGS § 18). Samuti talitatakse nii lihtsustatud õppe õppimise korral, kui õpilane on muidu riikliku õppekava järgi õppivate laste klassis (Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava § 5 lg 2). Individuaalse õppekava koostamine peab põhinema NÕKi soovitusel, kui haridusliku erivajadusega õpilasele koostatud individuaalse õppekavaga nähakse ette riiklikus õppekavas sätestatud õpitulemuste vähendamine või asendamine või kohustusliku õppeaine õppimisest vabastamine. IÕK koostamiseks puudub ühtne vorm, ent 2013. aastal valmis SA Innove juhendmaterjal individuaalse õppekava rakendamiseks (vt Kontor *et al.* 2013).

HEV õpilastel on vastavalt NÕK soovitusele võimalik õppida ka tavakooli **eriklassis**, kus õpilasele on võrreldes ülejäänud klassiga individuaalsem lähenemine. Eriklassi liigitatakse vastavalt PGS § 51 lg 1, mille põhjal saab kokku välja tuua 17 erinevat hetkel kasutusel olevat klassiliiki.

Tabel 5. Klassiliikide muutumine 2010. aasta PGSigna

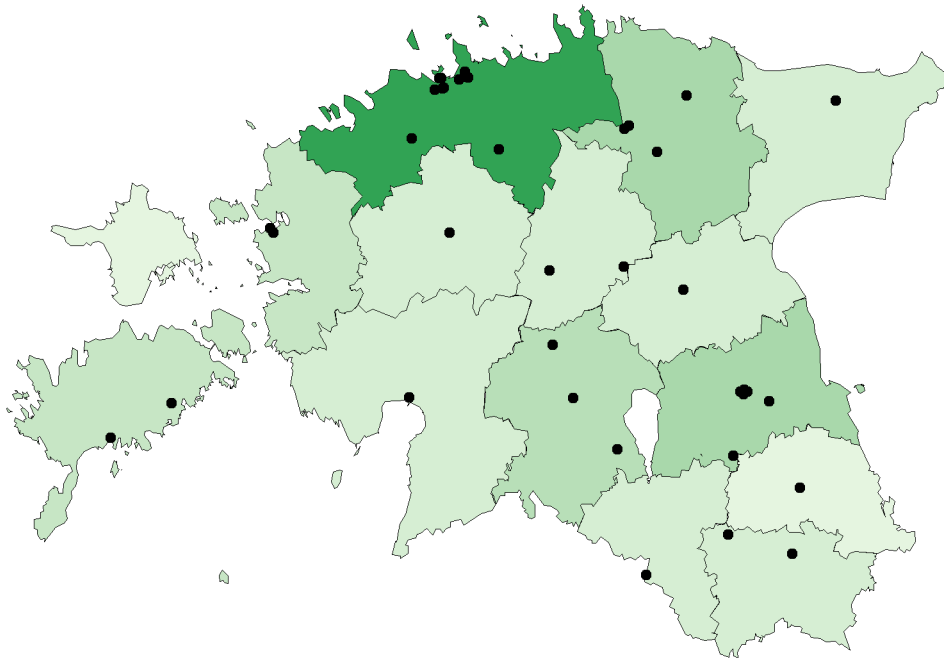
Klassi liik kuni 2010	Klassi liik alates 2010
tavaklass	tavaklass
keelekümblusklass	keelekümblusklass
lihtsustatud õppega õpilaste klass	lihtsustatud õppe olevate õpilaste klass
tasandusklass	õpiraskustega põhiharidust omandavate õpilaste klass
kuulmispuudega õpilaste klass	kuulmispuudega õpilaste klass
nägemispuudega õpilaste klass	nägemispuudega õpilaste klass
kõnehäiretega õpilaste klass	kõnepuudega õpilaste klass
kehapuudega õpilaste klass	liikumispuudega õpilaste klass

<b>kasvatusraskustega õpilaste klass</b>	kasvatusraskustega õpilaste klass
	käitumisprobleemidega laste klass
<b>sanatoorne klass</b>	raskete somaatiliste haigustega õpilaste klass
	tundeelu- ja käitumishäiretega põhiharidust omandavate õpilaste klass
<b>liitpuudega õpilaste klass</b>	liitpuuetega õpilaste klass
<b>toimetulekuklass</b>	toimetulekuõppel olevate õpilaste klass
<b>hooldusklass</b>	hooldusõppel olevate õpilaste klass
<b>pervasiivsete arenguhäiretega laste klass</b>	-
<b>psüühiliste erivajadustega õpilaste klass</b>	-
-	väikeklass
-	ühe õpilase õpetamisele keskendatud õpe

PGS § 51 lg 4 kohaselt võib erinevaid klasse koondada liitklassiks, kus õpib kuni 12 õpilast. Kanep (2008) leidis EHISE statistika põhjal, et eriklassides õpivad sageli õpilased, kellele ei ole määratud klassi liigile vastavat erivajadust. Nt 65% kehapuudega klassi õpilastele ei ole erivajadusena märgitud kehalist puuet. See tähendab, et HEV on kas jäetud märkimata või tegelikkuses on erinevate vajadustega õpilased ühes klassis. See tõstatab küsimuse, kuivõrd asjakohane ja mõttekas on sellisel juhul diagnoosist lähtuv klasside eristamine. Ka intervjuud koolides näitasid, et HEV õpilaste vähesuse tõttu määratakse samasse klassi sageli erinevate HEV-idega õpilasi. Väheste õpilaste tõttu moodustatakse lisaks erinevatele erivajadustele liitklasse ka erinevate klassiastmete (nt 1. ja 2. klassi) õpilastest. Liitklasse moodustatakse nii tava- kui erikoolides ja mida väiksem kool on, seda tõenäolisemalt esineb seal klassiastmete üleseid liitklasse. Erinevate HEV-idega õpilaste liitklasse esineb hoolimata kooli suurusest, kuna reeglina on eraldi klasside pidamiseks ühes koolis liiga vähe õpilasi.

Väikeklassi ja ühe õpilase õpetamisele keskendatud õpet **rakendatakse tähtajaliselt**, mille määrab üleriigiline NÕK. Kui määratud tähtaja möödumisel ilmneb vajadus jätkata väikeklassi või ühe õpilase õpetamisele keskendatud õpet, siis esitab vanem või vanema nõusolekul kool üleriigilisele nõustamiskomisjonile põhjendatud taotluse tähtaja pikendamiseks.

**Erikoole** on Eestis sel õppeaastal 39, maakonna kohta teeb see keskmiselt ligi 3 erikooli. Samas on ilmne, et paljudel õpilastel ei õnnestu kodu lähedal endale sobivat kooli leida, kuna erikoolid on enamasti spetsialiseerunud konkreetsete hariduslike erivajadustega õpilastele. Samuti on erikoolid tüüpiliselt väikesed, mistõttu ei pruugi lähimas koolis kohti olla. Järgneval kaardil on kuvatud erikoolide paiknemine Eestis. Hiiumaal ei ole näiteks ühtegi erikooli, samas kui Harjumaal on neid 11, neist 9 Tallinnas. Erikoolele on ligipääs selgelt kehvem ka Ida-Virumaal ja Pärnumaal, sõltuvalt kodukohast võib aga erikool jääda kaugeks paljudes Eestimaa kohtades.



Joonis 6. Erikoolide (ja nende filiaalide) paiknemine Eestis  
Allikas: koolide koordinaadid Haridus- ja Teadusministeeriumist

Lisaks kooli, klassi ja õppekava valikule on võimalik HEV õpilaste õppimist Eestis toetada **erinevate tugimeetmetega**. Ilma nõustamiskomisjoni otsuseta võib direktori otsusega rakendada tugispetsialisti teenust (logopeed, õpiabi õpetaja, psühholoog, sotsiaalpedagoog); pikapäevarühma vastuvõtmist ja koduõpet vanema/eestkostja taotluse alusel. Tugispetsialistide konkreetsed pädevused võivad kooliti ka varieeruda, ent Rajaleidja keskused on võtnud peamiste tugispetsialistide funktsioonid kokku nii (Rajaleidja koduleht (30.05.2016):

**Eripedagoog** selgitab välja lapse vajadused ja õpitaseme ning nõustab täiskasvanut lapse arendamiseks ja toimetuleku toetamiseks vajalike tugiteenuste, võimetekohase õppekava ja -vormi ning õpikeskkonna võimaluste leidmiseks.

**Logopeed** selgitab välja lapse kõnearengu taseme ja kommunikatsioonioskuse ning nõustab täiskasvanut lapse arendamise võimaluste leidmiseks.

**Psühholoog** selgitab välja lapse vajadused, arengutingimused ja lapse toetamise võimalused ning nõustab täiskasvanut lapse arengu-, suhtlemis- ja käitumisprobleemide lahendamiseks.

**Sotsiaalpedagoog** selgitab välja lapse toimetulekut mõjutavad tegurid ning nõustab täiskasvanut lapse heaolu tagamise ning toimetulekuraskuste ennetamiseks ja lahendamiseks.

Tugimeetmetena käsitletakse lisaks eelnevale ka õpiabirühmi ja tugiisikuid, sõltuvalt kasutatavast definitsioonist võib tugiteenuseks lugeda ka nt koduõpet ja individuaalset õppekava. Selliselt liigitab näiteks tugiteenuseid klassifikaator EHISes<sup>7</sup>:

- Õpiabirühm
- Õpiabirühm logopeedilist abi vajavatele õpilastele

<sup>7</sup> Klassifikaatorisse kuulub lisaks õppimine välismaal, mis ei ole seotud õpilase hariduslike erivajadustega.

- E2/eesti keel teise keelena/ õpe
- Tugiisik SoM määruse kohaselt
- Tugiisik koolikorraldusliku mõjutusmeetmena
- Individuaalne õppekava
- Koduõpe (eristatakse tervislikel põhjustel, psühhiaatriaiglas, lastehaiglas ja vanemate soovil)

### 3.1.2.2 HEV õpilaste hindamine ja koolilõpetamise tingimused

Tugimeetmete rakendamise kõrval on oluline, kuidas lapse edasijõudmist vastavalt tema õppekavale jälgitakse ja hinnatakse. Nii RÕKil kui lihtsustatud õppes õppivate õpilaste puhul lähtutakse PRÕKis sätestatud hindamis põhimõtetest, mis baseeruvad viiepalliskaalal. Koolidel on siiski õigus sätestada hindamiskord ja hinded teisiti, ent sealjuures peab säilima võimalus teised hinded traditsioonilisele skaalale. Toimetuleku- ja hooldusõppel oleva õpilase arengut hinnatakse aga hinnangutega „tuleb toime”, „tuleb toime abiga” ja „ei tule toime” (Põhikooli lihtsustatud õppekava (VV määrus nr 182) Lisa 2 ja 3).

**Põhikooli lõpetamise** tingimustes on samuti mõningaid mööndusi HEV õpilastele. PRÕK § 23. sätestab, et põhikooli lõpetamiseks on vajalik

- õppeainete viimased aastahinded on vähemalt „rahuldavad”
- kolmandas kooliastmes on sooritanud loovtöö
- on sooritanud vähemalt rahuldava tulemusega eesti keele eksami, matemaatikaeksami ning ühe eksami omal valikul.

HEV õpilastel, kellel on kooli õppekavaga või nõustamiskomisjoni soovitusel individuaalse õppekavaga vähendatud või asendatud taotletavaid õpitulemusi, on lõpetamise aluseks kooli või individuaalses õppekavas määratud õpitulemuste saavutus. HEV õpilasel on täiendavalt õigus sooritada põhikooli lõpueksamid eritingimustel vastavalt Haridus- ja Teadusministri määrusega kehtestatud lõpueksamite korraldamise tingimustele ja korrale. Kui RÕK järgi õppivad õpilased peavad sooritama kolm ühtsete ülesannetega põhikooli eksamit, siis lihtsustatud õppel sooritatakse koolieksamid. Ühtsete ülesannetega põhikooli eksam koostatakse kõigile RÕK järgi õppivatele õpilastele eksameid koordineeriva SA Innove poolt. Eksamite hindamine täpsustatakse vastavates juhendites ning eksameid analüüsitakse põhjalikult. Koolieksamit valmistab ette kool ise ning ka hindamine käib koolis loodud komisjonis, mis tähendab, et koolieksamil on võimalik võtta arvesse õpilase vähendatud õppe mahtu jm IÕKis määratletud erisusi. Koolieksam võib olla kirjalikus, suulises või kirjalikus ja suulises vormis ning lihtsustatud õppel olevate õpilaste puhul ka praktilise töö vormis.

RT I, 18.12.2015, 12 § 16. sätestab, et HEV õpilastele on võimalik ühtsete põhikooli lõpueksamite läbiviimisel rakendada järgnevat erisusi:

Koolidirektori otsusel	Eksameid korraldava asutuse nõusolekul
1) lisaiega kuni 15 min ühe astronoomilise tunni kohta; 2) viia eksam läbi eraldi ruumis; 3) kasutada puhkepausi kuni 10 min ühe astronoomilise tunni kohta; 4) lubada vastuse üleskirjutamist tugiisiku poolt, kui õpilane ei saa kirjutada; 5) lubada nägemispuudega või spetsiifilise lugemishäirega (düsleksia) õpilasele	1) kasutada ilma õigekirjakontrolli programmita arvutit õpilasel, kes ei saa kirjutada või kelle käekiri on erivajadusest tingituna raskesti loetav; 2) muuta nägemispuudega õpilasele eksamitöö kirja suurust või koostada eksamitöö punktkirjas; 3) viia kuulmispuudega õpilasele eksamitöö läbi ilma kuulamis- ja suulise osata;



eksamiküsimuste ja teksti ettelugemist; 6) anda kuulmispuudega õpilasele eksami toimumise korralduse kohta kirjalikke juhtnööre; 7) kasutada õpiraskustega õpilasel täiendavaid õppevahendeid (sõnaraamatud, abivalemid); 8) selgitada õpiraskustega õpilasele töökorraldusi ning eksamiülesannete teksti täpsemalt ja põhjalikumalt; 9) hinnata spetsiifilise õigekirjahäirega (düsgraafia) õpilase emakeele eksamitööd diferentseeritult; 10) kasutada kuulmispuudega õpilasel viipekeele tõlki.	4) viia raske kõnepuudega õpilasele eksamitöö läbi ilma suulise osata.
---	--

Üldiselt rakendatakse meetmeid õpilasele, kes on sarnaseid meetmeid saanud ka õppe jooksul.

**Hooldus- ja toimetulekuõppel** olevad õpilased ei pea põhikooli lõpetamiseks riigieksameid sooritama. Samuti on neil võimalik õppeaega pikendada vanema taotlusel kuni 2 aasta võrra<sup>8</sup>. Põhikooli lõputunnistus väljastatakse neile õppenõukogu otsuse alusel kui õpilane on läbinud temale koostatud individuaalse õppekava (PLÕK).

**Põhikooli lihtsustatud riiklikul õppekaval õppinud õpilastel võib olla keeruline minna edasi õppima koos RÕKi lõpetanud õpilastega**, mistõttu õppekavade erinevusest tuleneva puudujäägi kompenseerimiseks võimaldatakse LÕK järgi õppinutele täiendavat õppeaega pärast kooli lõpetamist. Lisaõpet on LÕKi järgi õppinud õpilasel võimalik saada ühe aasta ulatuses.

#### PGS § 54 Lisaõpe põhikooli lihtsustatud riikliku õppekava järgi lõpetanutele

(1) Kooli pidaja otsusel võib põhikoolis pakkuda lisaõpet lihtsustatud riikliku õppekava järgi põhikooli lõpetanutele, mille eesmärk on pakkuda täiendavat ettevalmistust ja tuge õppe sujuvaks jätkamiseks või üleminekuks tööturule.

(2) Lisaõppesse võetakse õpilasi, kes on saanud põhikooli lõputunnistuse samal aastal ning kes ei ole valmis õpinguid jätkama või tööturule suunduma või kes ei pääsenud soovitud õppeasutusse. Lisaõppes osalevate õpilaste suhtes kohaldatakse õigusaktides statsionaarses õppes põhiharidust omandavate õpilaste kohta sätestatud käesolevast paragrahvist tulenevate erisustega.

(3) Lisaõppe kestus on üks õppeaasta. Lisaõppes osalejale võimaldatakse juhendatud õpet 1050 õppetunni ulatuses, millest 525 õppetundi moodustab üldhariduslik õpe ja 525 õppetundi kutsealane ettevalmistus ning sotsiaalsete ja enesekohaste oskuste arendamine. Kutsealast ettevalmistust tehakse koostöös kohase kutseõppeasutuse või tööandjaga.

(4) Igale õpilasele koostatakse ülemineku plaan, kus määratakse selle õpilase konkreetne õppe sisu ja päevakava. Ülemineku plaani koostamisel arvestatakse õpilase teadmisi ja oskusi, õpilase ja vanema soove ja vajadusi ning kooli võimalusi.

<sup>8</sup> EHISe andmetes on teatud perioodil märgitud ka kolmeaastast õppe pikendamist, mis tõenäoliselt hõlmab endas lisaõppeaastal õppimist.



### 3.1.2.3 Õpetajad ja tugispetsialistid

Kaasava hariduse elluviimisel on võtmerollid õpetajatel ja tugispetsialistidel, kelle koostööst ja kompetentsusest sõltub HEV õpilase kaasamise õnnestumine. Tugispetsialistid on selles kontekstis peamiselt pedagoogiline tugipersonal: eripedagoogid, sotsiaalpedagoogid ja psühholoogid. Raskemate tervisehäiretega õpilaste jaoks võib vajalik olla ka psühhiaatriline või medõe tugi.

Viimase TALIS uuringu andmetel leidsid poolte Eesti koolide direktorid, et kooli võimekust hästi õpetada piirab kvalifitseeritud ja/või tulemuslikult töötavate õpetajate puudus. 61% koolijuhtidest väitis, et puudus on erivajadustega õpilaste õpetamiseks vajalike oskustega õpetajatest (Übius *et al.* 2014). Kuigi võrreldes eelmise TALIS uuringuga on vähenenud nende Eesti õpetajate osakaal, kes tunnevad puudust HEV õpilaste õpetamise alasest enesetäiendamisest, on see endiselt valdkond, kus õpetajatel on vajadus täiendkoolituse järele. Eriti tunnevad seda tarvidust nooremad õpetajad (Übius *et al.* 2014). See tähendab, et nii koolijuhid kui ka õpetajad mõistavad, et olemasolevatest kompetentsidest HEV õpilaste efektiivseks kaasamiseks koolis ei piisa. Santiago *et al.* (2016) leidsid, et see viitab võimalikele puudustele õpetajate hariduses ja täiendkoolituses.

Eesti koolide omapärana saab veel välja tuua, et meil ei ole traditsiooniliselt abiõpetajaid või õpetajaabisid, kes assisteeriks õpetajaid õppetöö ettevalmistamisel ja läbiviimisel.

Igas üldhariduskoolis peab alates 2011. aasta 1. septembrist olema **HEV õppe koordinaator** (lühemalt HEV koordinaator), kelleks võib olla õpetaja, koolijuht või tugispetsialist. Lähtuvalt PGS § 47 lg 3 määrab HEV koordinaatori koolidirektor. HEV õppe koordinaatori ülesandeks on haridusliku erivajadusega õpilase õppe ja arengu toetamiseks vajaliku koostöö korraldamine tugispetsialistide, andekate õpilaste juhendajate ja õpetajate vahel.

HEV õpilasele määratud tugimeetmete rakendamise perioodi lõpul hindab HEV õppe koordineerija koostöös õpetajate ja tugispetsialistidega meetme tulemuslikkust ning teeb ettepanekud vanemale ja vajaduse korral kooli direktorile edasisteks tegevusteks: meetme rakendamise lõpetamine; meetme rakendamise jätkamine samal või tõhustatud viisil; meetme vahetamine või muu meetme lisamine; täiendavate uuringute teostamine, eriarsti, erispetsialisti või nõustamiskomisjoni poole pöördumise soovimine.

Haridus- ja teaduministri 2014. aasta määrus 7 sätestab **riigi poolt pakutavate tugispetsialistide teenused** ja nende osutamise korra. Selle kohaselt pakub riik põhikoolidele ja gümnaasiumitele eripedagoogi ja psühholoogi teenust. Teenuse osutajaks on sealjuures SA Innove läbi Rajaleidja keskuste. Tugispetsialistide teenuste kasutamiseks sõlmitakse leping kooli ja teenuse osutaja vahel.

Tuginedes HTMi andmetele oli 2013/2014 õa eripedagoog igas neljandas ja psühholoog igas kolmandas üldhariduskoolis (nagu viidatud Santiago *et al.* 2016). Hariduse tugitöötajatest on väga levinud logopeedid, mis on teatud mõttes jäänud varasemast domineerivast meditsiinilisest HEV käsitlusest. Sellele on tähelepanu pööranud ka näiteks emeriitdotsent Ene Mägi:

„Logopeedist pole ingliskeelse maailma koolides eriti midagi kuulda, eripedagooge on, aga juhtiv tegelane on *education psychologist*, kellel on õigus testida ja järeldusi teha, ta teab, kuidas individuaalseid õppekavasid koostada. ././ Kui võtame külalisi vastu ja räägime aina logopeedist, siis mõeldakse, et meil on siin mingi taud lahti. Need unikaalsed oskused, mida logopeed valdab, tuleks edasi anda klassiõpetajatele, sest see, mis on hea erivajadusega lapsele, on hea ka tavalisele õpilasele.“ (Õpetajate leht 17.01.2014)

**Eesti tänane lähenemine PGSi ja EHISE klassifikaatorite tasandil on pigem „meditsiiniline“ ehk lähtub põhimõttest, et diagnoosi põhjal on võimalik määratleda vajadused.** Näiteks moodustatakse eriklasse lähtuvalt diagnoosist, mitte tingimata õpilase individuaalseid vajadusi arvestades. Seda tõi välja juba Kanep (2008). Samas on Innove nõustamiskeskustes uus lähenemine (intervjuu, määrus 67 RT I, 25.07.2014, 13.),

mis põhineb meditsiinilise diagnoosi ning kodus ja koolis hakkamasaamise analüüsil ning mille eesmärgiks on täpselt välja selgitada, mida laps edukaks toimetulekuks vajab.

### 3.1.3 Kaasava hariduskorralduse rahastamine

#### 3.1.3.1 Üldised rahastamise põhimõtted

Kaasava hariduskorralduse rahastamine tähendab HEV õpilaste klasside ja koolide, abivahendite ja tugiteenuste rahastamist.

Koolide rahastamine sõltub osaliselt koolipidajast – kas tegu on riigi-, munitsipaal- või erakooliga ja tava- või erikooliga. Riigikoolide rahastus tuleb otse HTMist (PGS §82 lg 9) ja enamike erikoolide pidajaks on riik. Munitsipaal- ja erakoolide pidajad (v.a eraomanduses olevad erikoolid) saavad riigilt toetust, mille kasutusotstarve kirjutatakse ette VV määrusega (nr 16 vastu võetud 06.02.2015). Suurim osa sellest on antud õpetajate palgaraha maksmiseks, aga ka direktorite, õppealajuhatajate tööjõukulud, täiendkoolitus, õppekirjandus ja koolilõuna toetatakse riigi poolt antava toetusega. Muud kulud peavad munitsipaal- ja erakoolipidajad katma vastavalt omavalitsuse eelarvest või erakoolis läbi kooli enda finantsvahendite.

Tabel 6. Riigi ja KOV vastutus HEV õpilaste õppekorralduses

	<b>Riik</b>	<b>KOV</b>
Rahastus	Eraldab KOV-ile ja erakoolile VV poolt paika pandud jaotuspõhimõtete alusel haridustoetuse, mis sisaldab täiendavaid ressursse eriõpet vajavate HEV õpilaste õppeks.	Tagab HEV õpilastele hariduse omandamise võimalused NÕK soovitude kohaselt.
Tugispetsialistid	Tagab piirkondlike nõustamiskeskuste kaudu eripedagoogilise, logopeedilise, psühholoogilise ja sotsiaalpedagoogilise nõustamisteenuse kättesaadavuse ning loob võimaluse tellida kooli tasandil rakendatava eripedagoogi ja psühholoogi teenust.	Tagab oma koolivõrgus õppivatele õpilastele tugispetsialistide (eripedagoogi/logopeedi, psühholoogi ja sotsiaalpedagoogi) teenuste kättesaadavuse.
Eri/tavakool	Peab HEV2 erikooli või tagab HEV2 õpilastele vajalikud õppekohad erikoolis.	Tagab HEV2 õpilastele õppimisvõimalused, kui lapsevanem teeb valiku paigutada laps elukohajärgsesse kooli.
Õpilaskodu	Eraldab õpilaskodu riiklikku kohatoetust toimetulekuraskustes olevatele HEV1 ja HEV2 õpilastele.	Tagab ja korraldab õpilaskodu teenuse kättesaadavuse nendele HEV õpilastele, kellele ei rakendu riiklik kohatoetus.
Transport	Korraldab kooliskäimiseks vajaliku transpordi või hüvitab sõidukulud riigi erikoolis õppivatele HEV õpilastele.	Arveldab teiste KOV-idega HEV õpilaste osas, kui elukohajärgses koolis ei ole võimalik õpet läbi viia, ja korraldab kooliskäimiseks vajaliku transpordi või hüvitab sõidukulud.

Allikas: HEV õpilaste õppekorralduse kontseptsioon

Munitsipaal- ja erakoolid saavad riigilt rahalist toetust ühtemoodi nii tavakoolide kui ka erikoolide ülalpidamiseks. Määrusega „Riigieelarve seaduses kohaliku omavalitsuse üksustele määratud toetusfondi vahendite jaotamise ja kasutamise tingimused ja kord“ (VV määrus nr 16, vastu võetud 06.02.2016, RTI, 10.02.2015) pannakse igal aastal paika määrad, millega toetatakse omavalitsusi üldhariduskoolide

üalpidamisel. Määruse § 1 lg 1 nimetab toetuse eesmärgi: üldhariduskoolide pidamiseks antavat toetust antakse kohaliku omavalitsuse üksustele üldhariduskoolide õpetajate, direktorite ja õppealajuhatajate töajökuludeks ja täienduskoollituseks, õppekirjanduseks ja koollilõunaks. Toetuse suurus sõltub enamasti õpilaste arvust omavalitsuses.

Suurima osa toetusest moodustab õpetajate töajökulude toetus<sup>9</sup>, mida arvutatakse korrutades õpilaste arv määruse lisas õppevormi ja -liigiti toodud kohaliku omavalitsuse üksuse põhise koefitsiendi ja toetuse määraga (1229,18 euroga 2016. aastal). Iga omavalitsus saab toetust seega sõltuvalt oma koefitsiendist, mis varieerub tüüpiliselt 1 ja 2 vahel. Madalaimad koefitsiendid on suuremates ja edukamates omavalitsustes nagu Tallinna, Tartu ja Viljandi linn, valdadest nt Viimsi ja Rae. Suurimad koefitsiendid on väiksemates omavalitsustes nagu 2,04 Õrus, mille lasteaeal-gkoolis õpib 2015/2016 õa 15 õpilast. Üle kahe on koefitsient ka nt Vormsil ja Ruhnus. HEV õpilaste jaoks kehtivad eraldi koefitsiendid, mis on kõrgemad kui tavaõpilaste koefitsient. HEV õpilaste koefitsientide arvutuse aluseks on ühe eriklassi õpilaste arv ja neile antavate tundide arv (võttes arvesse ka rühmatunde suurematel klassidel), mille tulemusel peaks kõigis klassiliikides olema tagatud vajalik õpetaja töajökulu toetamine.

Tabel 7. Toetuskoefitsiendid

Õppevorm	Õppe liik ja klassitõitumus	Koefitsient
HEV õpilaste õpe	Klassitõitumuse piirnormiga 12 õpilast klassis ja tavaklassis lihtsustatud õppel olevad õpilased	1,79 (kui KOV koefitsient on kõrgem, siis kasutatakse seda)
	Klassitõitumuse piirnormiga 8 õpilast klassis	2,43
	Klassitõitumuse piirnormiga 6 õpilast klassis ja tavaklassis toimetulekuõppel olevad õpilased	3,40
	Klassitõitumuse piirnormiga 4 õpilast klassis	3,58
	Ühe õpilase õpetamisele keskendatud õpe	14,30
Mittestatsionaarne õpe	Tava	1,00
	Ekstern	0,31
	Üksikaine	0,06
Koduõpe	Tervislikel põhjustel	5,78
	Vanema soovil	0,53

Allikas: Määruse „Riigieelarve seaduses kohaliku omavalitsuse üksustele määratud toetusfondi vahendite jaotamise ja kasutamise tingimused ja kord“ lisa

Kuigi määrus seda ei sõtasta, on alates 2015. aastast toetusfondist suuremat koefitsienti arvestatud ka tavaklassi või keelekõmblusklassi koosseisus RÕK alusel õppivate kuulmis-, nägemis- ja liitpuudega ning vastavalt aastale kas tundeelu- ja käitumishõirega või raske, kroonilise või püsiva psüühikahõirega õpilasele. Koefitsiendi määramisel on nende õpilaste puhul lähtutud vastava HEV kategooria nimetusega klassi liigi tõituvusnormile (vastavalt PGS §51) kehtestatud koefitsiendist. Toetust ei ole makstud teiste HEV tüüpide korral, milleks on dõsgraafia, dõsleksia, dõskalkuulia, ajutine ja püsiv õpiraskus, käitumishõire,

<sup>9</sup> Lg 4: Õpetajate töajökulude toetust kasutatakse eraldi põhikooli ja gümnaasiumi õpetajate töö tasustamiseks. Kohaliku omavalitsuse üksus võib põhikooli õpetajate töajökulude toetust kasutada gümnaasiumiastme õpetajate töö tasustamiseks volikogu iga-aastase otsuse alusel. Otsuses põhjendatakse, kui suures ulatuses ja millistest kohaliku omavalitsuse üksuse koollivõrgu kujundamise otsustest tulenevatel asjaoludel kaetakse gümnaasiumiastme õpetajate töajökulusid põhikooli õpetajate töajökulude toetuse arvelt.

aktiivsus- ja tähelepanuhäired, kõnepuue, liikumispuue, jm erivajaduste korral. Selline valikuliste erivajadustega õpilaste toetamine tavaklassis õppides ei ole kooskõlas võrdse kohtlemise põhimõttega ja tuleks seetõttu korrastada. Kuna tavaklassis õppides on erikoefitsiendi kasutamine määruses ette kirjutatud vaid õppekava, mitte erivajaduse liigi alusel, siis ei ole selline tavaklassides erivajadustega õpilaste toetamine praegusel juhul otseselt regulatsioonist tuletatav. Juhul, kui on määratud riiklik toetus teatud õpilaste suuremaks toetamiseks, siis oleks loogiline, et selle toetuse olemasolust on teadlik ka koolipidaja ja kool. Praegusel juhul aga ei tea koolid sellise toetuse olemasolust ja seda pole võimalik regulatsioonist välja lugeda. Seetõttu ei tea koolid, et neil on õigus koolipidajalt täiendavaid ressursse küsida ja nii ei saa toetus jõuda HEV õpilasele, et tagada tema sobivam õpe.

Lisaks tööjõukuludele moodustub riiklik toetus veel järgnevatest **sihtotstarbelistest toetustest** (2016. aasta määrad):

- Direktorite ja õppealajuhatajate tööjõukulude toetuseks antakse 92 eurot õpilase kohta.
- Õpetajate, direktorite ja õppealajuhatajate täienduskoolituse toetuseks antakse 12 eurot õpilase kohta. Kui õpetajate, õppealajuhatajate ja direktorite täienduskoolituse vajadus on kaetud, võib toetust kasutada nende tööjõukuludeks.
- Õppekirjanduse toetuseks antakse 57 eurot õpilase kohta. Eksternõppe ja üksikainete õppijate toetamiseks antakse toetust 1/5 sellest määrast.
- Koolilõuna toetust antakse 136,5 eurot statsionaarse õppe õpilase kohta.

Lähtuvalt OECD poolt läbiviidud uuringust erineb omavalitsuseti viis, kuidas raha koolidele jagatakse. Suuremad omavalitsused nagu Tallinn on kujundanud oma valemi, mis lähtuvalt õpilaste arvust jagab raha konkreetsete koolide vahel. Samas lähtutakse väiksemates omavalitsustes pigem ajaloolistest tavadest ja aastast aastasse on KOVi muudatused eelarves väiksed (Santiago *et al.* 2016). Riigikontrolli audit (2016) näitas, et mitme kooliga omavalitsustes lähtutakse raha jagamisel koolide vahel reeglina õpilaste arvust või õpetajate ametikohtade jaotusest.

Selle audit omavalitsuste haridustoetuse kasutamisest uuris omavalitsuste tegevust raha kasutamisel, mis on riigieelarvest eraldatud munitsipaalkoolide toetamiseks, ning riigi loodud õigusliku raamistiku piisavust, et tagada toetuse kasutamine riigi seatud eesmärgil. Auditi tulemusel leiti, et enamasti kasutavad omavalitsused haridustoetust sihtotstarbeliselt, kuigi esines ka õpetajate palgarahaks ettenähtud vahendite kasutamist direktorite tasustamisel (Riigikontroll 2016). Riigikontrolli audit leidis, et tänane rahastusmudel on ebaotstarbekas, sest on kohati vastuolus koolivõrgu korrastamise plaanidega, soodustades kõrgete koefitsientidega hoopis tänase olukorra säilimist. Auditiaruandes rõhutati samuti, et haridustoetuse otstarbe range määratlemine piirab kohalike omavalitsuste otsustusvabadust.

„Kui toetusraha kasutusviis on niivõrd rangelt ette kirjutatud, viib see selleni, et raha lihtsalt kulutatakse ette määratud asjadele ja tegevustele, kuigi see ei pruugi olla pikemas vaates mõistlik. On väidetud, et kui KOVidel oleks vabamad käed otsustada, mida toetusrahaga teha, kasutatakse seda ratsionaalsemalt ning see soosiks ühtlasi ka koolivõrgu reformi“ (Riigikontroll 2016)

Lisaks koolivõrgureformile on väga range toetuse kasutamise otstarbe ettekirjutamine ka piirav HEV õpilaste õppekorraldamisel. Andes väga selge otstarbe toetuse kasutamisele, ei ole võimalik koolipidajal tavaklassis õppiva HEV õpilase jaoks eraldatud suuremat toetust kasutada paindlikult HEV õpilase toetamiseks vastavalt õpilase vajadusele. Toetuse andmise reeglitega on ette kirjutatud, et nendest vahenditest on võimalik õpilast toetada vaid täiendavalt õpetajate palkamisega.

Viimastel aastatel on kasvanud väikeklasside loomine tavakoolides, mis võib tuleneda HEV õpilastega seotud kõrgematest koefitsientidest, kuid on vähetõenäoline. Täiendavat toetust eriklasside loomise ja töös hoidmise jaoks ei anta ja koolide sõnul ei kata väiksema piirnormiga klassidesse määratud õpilaste pealt

makstav kõrgema koefitsiendiga saadav toetus tegelikke kulusid, eriti sellega seotud õpetajate ja ruumide vajadust. Haridustoetust ei saagi kasutada õpperuumide finantseerimiseks, aga paljudes koolides on eriklassi loomisel oluliseks kaalukohaks ruumi leidmine, kuna senine kooli ruumide mahutavus ja jaotus ei näe ette täiendavat klassikomplekti. Seega võib täiendava klassikomplekti loomine olla olulise lisakulu allikas. Seetõttu on vähetõenäoline, et väikeklasse loodaks just suuremate rahaliste vahendite saamise pärast.

Riiklikud koefitsiendid (vt eelnev tabel) HEV õpilaste õppetöö rahastamiseks on seatud vastavalt klassi piirmäärale ehk eeldatakse klassi 100% täituvust. Klasside tegelik täituvus (vt Tabel 8) sõltub aga sellest, kui palju on ühte kooli sattunud õpilasi, kes vajavad just vastavat tüüpi klassi ning teisalt kas kõik koolis õppivad eriklassi tingimusi vajavad õpilased sobituvad õppima ühes klassis või mitte. Lähtuvalt klasside tegelikust täituvusest ei ole sageli tagatud toetus isegi õpetaja tööjõukuludeks. Võib väita, et selline süsteem just nagu toetaks kaasamist, kuna eriklassis õppimise kulud ei ole kaetud ja toetus säilib ka HEV õpilase tavaklassis õppimise korral. See aga ei ole mitte paindlikkus õppe korraldamisel, vaid tulemus, mille puhul HEV õpilaste õppe organiseerimisel väiksemates klassides on nii õpilased kui kool halvemas olukorras, olles sunnitud kaasama ka õpilasi, kelle jaoks oleks tegelikult optimaalne lahendus just väikeklass. Toetuse kasutamise otstarve on ette kirjutatud õpetajate palgakulude näol ning seega puudub paindlikkus sisuka kaasamise korraldamiseks vastavalt õpilase vajadustele.

Tabel 8. Klassi tüüpide tegelik täituvus tavakoolides 2015. aastal.

Klassi tüüp	Õpilaste piirmäär	Klasside tegelik täituvus		
		Keskmine	Mood	Mediaan
Tavaklass	24	18,2	24	20
Kasvatusraskused	12	3,4	2	2
Kuulmispuue	12	1,2	1	1
Kõnepuue	12	10,5	12	11
Käitumisprobleemid	12	10,5	12	11
Lihtsustatud õpe	12	2,4	1	1
Liikumispuue	12	1,0	1	1
Tundeelu- ja käitumishäired	8	3,3	1	2
Liitpuuded	6	1,0	1	1
Toimetulekuõpe	6	1,2	1	1
Väikeklass	4	2,0	1	2
Hooldusõpe	4	1,6	1	1

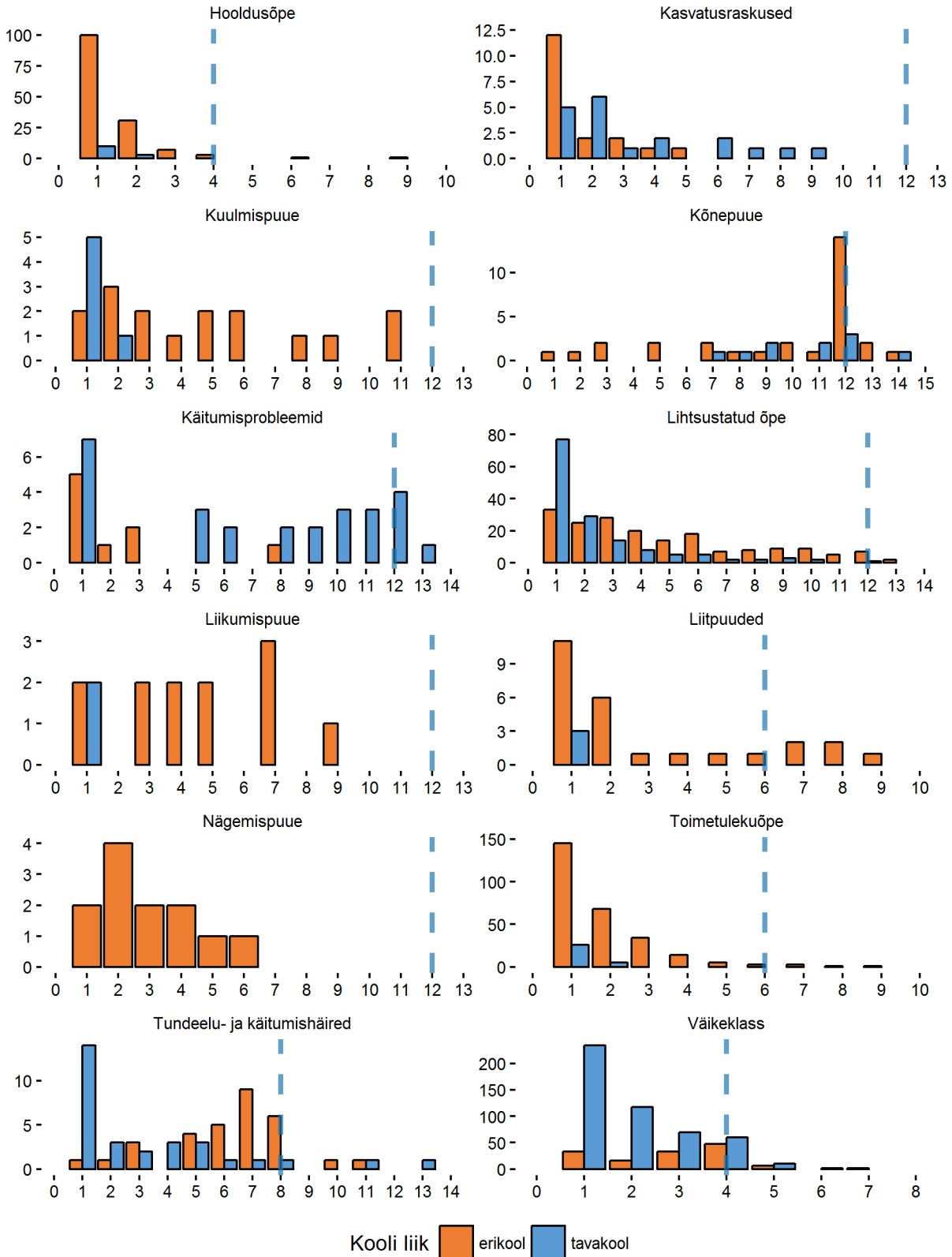
Allikas: EHIS, autorite arvutused

Järgneval joonisel on klassi tüüpide lõikes välja toodud, milline oli erineva suurusega klasside osakaal 2015. aastal<sup>10</sup>. Nagu juba eelnev tabel näitas, on enamasti klassid alatäidetud. Samas esineb mitme klassi tüübi puhul ka ületäitumist, nt kõnepuudega õpilaste klassis ja väikeklassis. Sealjuures esineb üle- ja alatäitumist nii tavakoolides kui ka erikoolides, mis viitab sellele, et klasside komplekteerimine ei valmista muret vaid tavakoolidele, kus eriklasside kasutamine on suhteliselt uus nähtus. Lisaks üldisele õpilaste arvule tuleb HEV õpilastega klasside komplekteerimisel arvestada ka õpilaste hariduslike erivajadustega ja kuidas kõiki klassi õpilasi parimal moel toetada. Sellest lähtuvalt võib kool otsustada, et õpilaste vajadustele vastab paremini n-ö ala- või ületäidetud klass. Näiteks viie väikeklassi soovituseliga HEV õpilasega koolis võib olla

<sup>10</sup> Statistikat võib siin kallutada pisut väiksemate klasside suunas asjaolu, et mõned koolid võivad olla märkinud tavaklassi kaasatud HEV õpilase eriklassis käivaks, et säilitada täiendav rahastus. Selle nähtuse ulatus ei ole selge, tõenäoliselt on tegu üksikute koolidega.

parem koondada ühte klassi viis õpilast, kuna nii tekib parem sotsiaalne keskkond. Teisal võib osutada vajalikuks kahe õpilasega klass, kus on HEV õpilased, kes vajavad eriti palju õpetaja tähelepanu. Sellest lähtuvalt tekib küsimus, mil määral on kehtestatud piirmäärad vajalikud ja HEV õpilasi toetavad.

Siinkohal tasub eraldi välja tuua erikoolide roll, kelle rahastus pärineb enamasti otse riigilt ja kelle eelarve räägitakse eraldi läbi ega sõltu haridustoetusest. Eriklasside täituvus on erikoolides keskmiselt veidi parem kui tavakoolides, ent siiski mitte täielik.

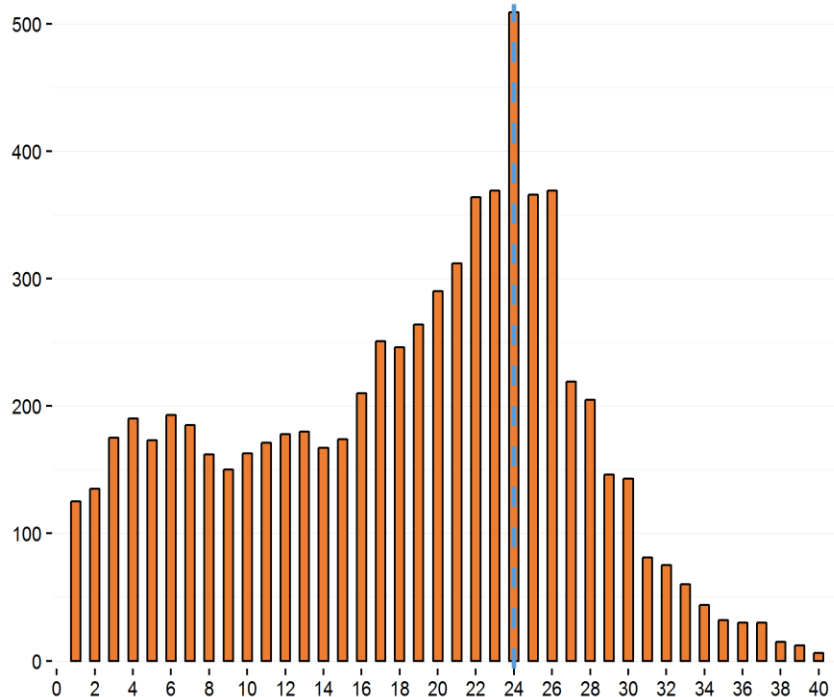


Joonis 7. Põhikooli eriklasside täituvus 2015. a, klassikomplektide arv klassi suuruse järgi (x-teljel on klassis õppivate õpilaste arv ja y-teljel klassikomplektide arv)

Allikas: EHIS, autorite arvutused

Märkus: Katkendlik joon märgib joonisel klassitäituvuse piirmäära lähtuvalt PGS-ist.

Pöörates tähelepanu tavaklasside komplektidele, näeme samuti nii oluliselt ala- kui ka ületäidetud klasse. Enam on klasse, mis on piirmäärast väiksema täituvusega, ent HEV õpilaste õppekorralduse kontekstis on murettekitavam piirmäärast kõrgemate klassikomplektide arvukus. Kui klassis on 28-30 või isegi enam õpilast, siis väheneb oluliselt õpetaja võimekus kõiki õpilasi märgata ja toetada. See puudutab sadu klassikomplekte üle Eesti, kuigi võib eeldada, et suuremaid klassikomplekte on enim suurema elanikkonnaga piirkondades.



Joonis 8. Põhikooli tavaklasside täituvus 2015. a, klassikomplektide arv (y-telg) klassis õppivate õpilaste arvu (x-telg) järgi

Allikas: EHIS, autorite arvutused

**Märkus:** Katkendlik joon märgib joonisel klassitäituvuse piirmäära lähtuvalt PGS-ist.

Erikoolide võrk ei ole piisavalt suur, et võimaldada kõigil õpilastel kodu lähedal õppida, mistõttu on erikoolide õpilaste jaoks olulisteks tugiteenusteks transport kooli<sup>11</sup> ja **kooli õpilaskodu**, kus õppeperioodil elatakse. Määrusega „Õpilaskodutoetuse kasutamise tingimused ja kord ning toetuse jaotus koolide pidajate vahel“ pannakse igal aastal paika summad, mida riik õpilaskodude toetamiseks koolipidajatele (nii omavalitsustele kui eraomanikele) maksab. Õpilaskodutoetust võib kasutada õpilaskodu õpilastega seotud personali- ja majandamiskulude, tugiteenuste ning vaba aja tegevuste kulude katteks ning toetus on õppekohtade põhine, mistõttu toetusega kaetud õppekoht peab olema terve õppeaasta täidetud. 2015. aastal varieerus toetuse kogusuurus koolipidajate hulgas 6000-196 600€ (määruse lisa). Enamik toetuse saajaid sai seda suurusjärgus 30 000-40 000€.

**Erakoolide toetamine** oli kuni 2016. aasta suvel tehtud seaduse muudatuseni korraldatud sarnaselt munitsipaalkoolidele ning omavalitsused toetasid vastavalt erakooli seadusele eraüldhariduskoole

<sup>11</sup> Puuetega õpilaste transpordi korraldamise kohustus lasub vastavalt Sotsiaalhoolekande seadusele kohalikul omavalitsusel. Kohalikul omavalitsusel on samuti kohustus korraldada transport või kompenseerida transpordikulu, kui põhikooli õpilase koolitee on pikem kui kolm kilomeetrit (vastavalt PGS § 10 ja sotsiaalministri määrusele Tervisekaitsenõuded kooli päevakavale ja õppekorraldusele).



sarnaselt munitsipaalkoolidega. Riiklikku haridustoetust saavad erakoolid analoogselt munitsipaalkoolidega (erakooli seadus § 22. (2)):

Lähtudes põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse §-des 42 ja 82 munitsipaalkoolile sätestatud alustest ja tingimustest, nähakse põhikoolile ja gümnaasiumile igal aastal riigieelarves ette sihtotstarbelised toetused erakooli õpetajate, direktorite ja õppealajuhatajate tööjõukulude ja täienduskoolituse, õppekirjanduse, põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 39 lõikes 6 nimetatud õpilaskodu kohtade ning statsionaarses õppes põhi- ja keskharidust omandavate õpilaste koolilõuna toetuseks. Erakooli pidaja ning Haridus- ja Teadusministeerium sõlmivad toetuste kasutamiseks lepingu.

Riiklike toetustega kaetakse seega peamiselt koolide kulutused õpetajate, direktori ja õppealajuhatajate töötasudele, koolitustele, õppekirjandusele ja koolilõunale. Riiklikud toetused ei kata **koolimajade ülalpidamist ehk nn tegevuskulusid, mis on koolipidaja kohustus**. Riik toetab sihtotstarbeliselt suuremaid investeeringuid näiteks koolimajade korrastamiseks.

Omavalitsused peavad kompenseerima teistele koolipidajatele tegevuskulud, kui nende koolides käib selle omavalitsuse õpilasi. Tegevuskulusid kaetakse vastavalt tegevuskuludele õpilase kohta, mille piirmäär kehtestab iga-aastaselt VV. Alates 2011. aastast sätestab erakooliseaduse § 22<sup>2</sup>, et **vald või linn osaleb ka eraüldhariduskooli tegevuskulude katmises proportsionaalselt selles koolis õppivate õpilaste arvuga**, kelle rahvastikuregistri järgne elukoht asub selle valla või linna haldusterritooriumil. Tegevuskulude katmisel lähtutakse põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 83 sätestatud munitsipaalkooli tegevuskulude katmises osalemise tingimustest ja korrast.

2014. aastal otsustas Riigikohus, et riik ei saa omavalitsustele panna kohustust erakoole toetada või peab andma omavalitsustele selle jaoks eraldi raha (Riigikohtu lahend kohtuasjas 3-4-1-26-14). Tulenevalt Riigikohtu otsusest võeti 2016. aasta suvel vastu uus erakooli seaduse muudatus (VV seaduseelnõu 30.07.2015), millega muudeti erakoolide toetamine omavalitsustele vabatahtlikuks. Vastava eelnõu osas on seisukoha võtnud ka õiguskantsler, kelle hinnangul on, hoolimata mõningasest avalikust vastuseisust, planeeritav muudatus põhiseadusega kooskõlas (Õiguskantsler 2015).

Erakooliseaduse jaanuarist kehtima hakkav redaktsioon (RT I, 16.06.2016, 5) sätestab, et riigieelarvest eraldatakse toetust eraüldhariduskooli tegevuskulude katmiseks 2019. aasta 31. detsembrini 75% ulatuses õppekoha tegevuskulu keskmisest maksumusest. § 45 kohaselt eraldatakse riigieelarvest 01.01.2017 seisuga tegutsevate HEV õpilastele suunatud eraüldhariduskoolide tegevuskulude katmiseks toetust kuni 2023. aasta 31. detsembrini, lähtudes koolis õppivate hariduslike erivajadustega õpilaste arvust ja selle kooli õppekoha tegevuskulu arvestuslikust maksumusest ühe haridusliku erivajadusega õpilase kohta.

### 3.1.3.2 Tugispetsialistide rahastamine

HEV õpilaste kaasamise edukus sõltub kriitiliselt sellest, kuivõrd hästi on tagatud õpilastele vajalik täiendav tugi tugispetsialistide ja kohandatud õpetamismetoodika näol. Tugispetsialistid võivad töötada nii koolis kui ka eraldiseisvates nõustamiskeskustes nagu Innove Rajaleidja maakondlikud keskused. **Rajaleidja keskuste** näol on tegu riikliku sihtasutuse teenusepakkujatega, mida finantseeritakse riigieelarvest. Rajaleidja keskustes pakutakse eripedagoogilist, logopeedilist, psühholoogilist ja sotsiaalpedagoogilist nõustamist, ent seal koordineeritakse ka nõustamiskomisjonide tööd. Keskused asuvad kõigi maakondade suuremates linnades: Tallinnas, Kärdlas, Narvas, Jõhvis, Jõgeval, Paides, Rakveres, Haapsalus, Pärnus, Põlvas, Raplas, Kuressaares, Tartus, Valgas, Viljandis ja Võrus. On ilmne, et eriti maapiirkondade õpilaste ja raske tervisehäirega õpilaste jaoks on keskustes kohapeal käimine keeruline ja vajalik võib olla KOVi toetus transpordi pakkumise näol.

Õpilasesõbralikum on **tugispetsialistide abi** saada oma **koolis**, kus õpilane saab mugavalt ja tuttavas keskkonnas tugiteenuseid tarbida. Riiklikus haridustoetuses ei ole eraldi ette nähtud raha tugispetsialistide palkamiseks, mistõttu peaks see osa kooli eelarvest tulema koolipidaja ehk KOVi või erakooli omaniku vahenditest. See põhjustab piirkondlikku ebavõrdsust tugispetsialistide kättesaadavuses (Rääk 2014). Tugispetsialistide palkamisega on eriti raskusi väiksemates koolides (Santiago *et al.* 2016; Räs *et al.* 2014). OECD ülevaate käigus kogutud andmetest ilmnes, et omavalitsustel on tüüpiliselt võimalik eraldada raha tugispetsialistide jaoks koolides, kus on vähemalt 500 õpilast. Seetõttu oodatakse väiksemates koolides õpetajatelt ka võimekust anda psühholoogilist ja logopeedilist abi (Santiago *et al.* 2016).

Kohalikud omavalitsused kulutasid tugispetsialistide palkadele 2015. aastal 9,2 miljonit eurot (Saldoandmik 07.12.2016). Koolidel on alates 2014. aastast võimalik osta teenust sisse Rajaleidja keskustest, mis tähendab, et Rajaleidja töötajad käivad koolis kohapeal teenust osutamas. Logopeed, eripedagoog ja psühholoog maksab koolile 27,9 €/kontakttund (RT I, 03.07.2015, 4). Alla 350 õpilasega omavalitsustele kompenseerib riik osa teenuse maksumusest. Rajaleidja keskuste sissetöötamise perioodil on teenuse ostmise võimalus vaid väikestel koolidel, kuna suuremat töömahtu ei jõuta katta. (Innove veebileht 24.03.2016)

### 3.1.3.3 Projektipõhised toetused kaasava hariduse edendamiseks

Lisaks õigusaktide muutustele on **projektipõhiselt rahastatud kaasava hariduse põhimõtete rakendamist haridusasutuses**. Euroopa Majanduspiirkonna toetuste programmi „Riskilapsed ja -noored“ raames, mille eesmärk on laste ja kuni 26-aastaste noorte heaolu parandamine, anti toetusi üldhariduskoolides ja lasteaedades kaasava hariduse põhimõtte rakendamiseks ja riskirühma kuuluvate laste ja noortega tegelemise suutlikkuse tõstmiseks (ENTK 30.05.2016). Seda eesmärki kandvate projektide toetustaotlusi võtab riigiasutustelt, kohalikelt omavalitsustelt ja nende allasutustelt, vabaihendustelt ning ülikoolidelt vastu Eesti Noorsootöö Keskus. Programmi viib ellu Haridus- ja Teadusministeerium koostöös Eesti Noorsootöö Keskusega, partneriteks on Justiitsministeerium ja Sotsiaalministeerium ning Norra Kohalike ja Regionaalsete Omavalitsuste Liit.

HTM viis 2015. aastal 14 kooliga läbi **projekti „Kaasav kool“**, mille raames said koolid raha erinevate koolitustegevuste, IKT vahendite ning muude õppematerjalide ja vahendite soetamiseks. Rahastatud tegevused varieerusid kooliti sõltuvalt konkreetse kooli spetsiifilistest vajadustest. Näiteks Randvere koolis kasutati toetust järgnevatel otstarvetel (Randvere kooli koduleht 30.05.2016):

- Koolitused (TÜ: eripedagoogika kursus ja LÕK õppekava; Pille Kriisa meeskonnakoolitus: rasked kõnelused)
- Infotehnoloogia (wifi võrk, dokumendikaamerad)
- Inventar (tisleripingid, ühistegevuse ruumide mööbel)
- Õppevahendid (muusikaõpetuse, kehalise kasvatuse, loodusõpetuse, käsitöö, kunsti, matemaatika ja õpiabirühmade õppevahendid ja vahendid pikapäevrühma tegevusteks).

Ridala koolis sisustati toetusega logopeedi tööruum ja õpilaste puhkenurk, soetati töövahendeid keraamikaringi pidamiseks, tahvelarvuteid ja SMART tahvel. Samuti osalesid kooli töötajad kogemusseminaridel ja koolitustel (Ridala Põhikooli koduleht 30.05.2016). Projekti tulemuslikkust ei ole süvitsi analüüsitud, aga intervjuud Randvere kooli töötajatega näitasid, et eripedagoogiliste koolituste vajadus on olnud väga suur. Seega võimaldas projekt täita teatud lünki senises hariduskorralduses.

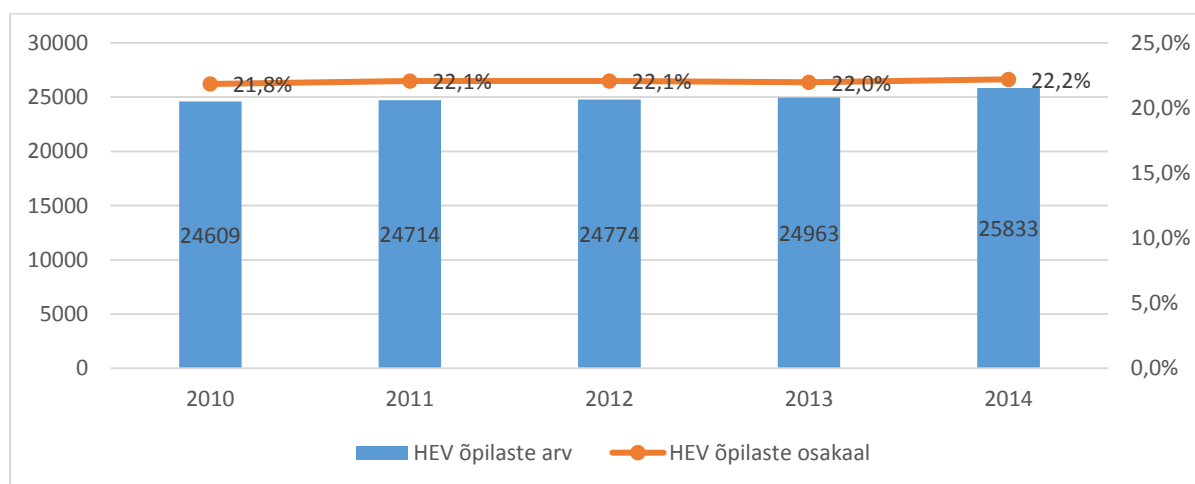
Eraldi on rahastatud **õpivara loomist HEV õpilastele** ESF projekti "HEV õppevara koostajate koolitus" (2005-2007) raames. Selle tulemused on nähtavad veebilehel: <http://hev.edu.ee/>. Haridus- ja Teadusministeeriumi ning Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse algatatud projektis koolitati õppevara koostajaid, koostati mahukas valik matemaatika ja loodusõpetuse töölehti põhikooli 6.-9. klassile lihtsustatud õppekava järgi,

töötati välja HEV õppevara koostamise täiendõppekursus ning loodi nimetatud koduleht. Projekti kaasrahastas Euroopa Liidu Sotsiaalfond ning selle tulemusel loodi lühikese ajaga hulganisti uut õpivara HEV õpilastele ja nende õpetajatele.

## 3.2 Statistiline ülevaade HEV õpilastest ja tugimeetmetest

### 3.2.1 HEV õpilaste arv ja demograafiline jagunemine

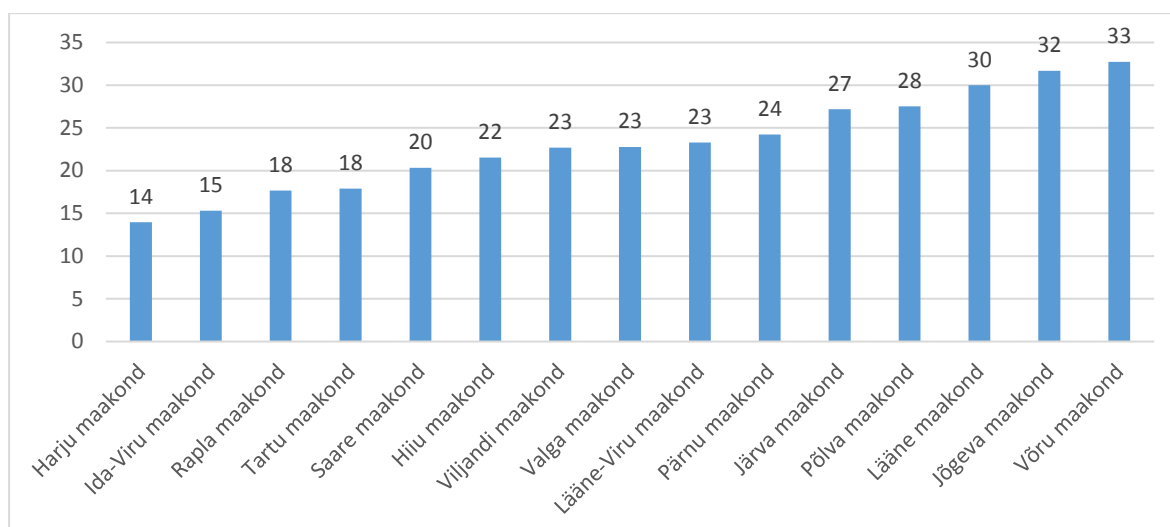
EHISe andmetel on aastatel 2010-2014 HEV õpilaste arv veidi kasvanud, ent osakaal kõikidest õpilastest on püsinud stabiilsena. See näitab, et HEVe ei märgitud 2014. aastal süstemaatiliselt rohkem kui 2010. aastal. Võrreldes vaatlusalust viite aastat 2006. aastaga, mille kohta tegi ülevaate H. Kanep (2008), on HEV õpilaste arv samas suurusjärgus – 2006. aastal 25 189 õpilast (Kanep 2008, lk. 5), 2010-2014 25-26 000. Samas on kasvanud HEV õpilaste osakaal õpilaskonnast (sh gümnaasium) 13,9%-lt 2006. aastal 17,1-18,5% vahemikku uue PGSi järgselt. Seega on viimase viiel aastal võrreldes 2006. aastaga toimunud süstemaatiline muutus HEV sagedasema määramise suunas.



Joonis 9. HEV õpilaste arv (vasak telg) ja osakaal (%) (parem telg) põhikooli õpilastest  
Allikas: EHIS, autorite arvutused

HEV esinemine ei ole erinevates demograafilistes gruppides ühesugune. Poistel on hariduslikke erivajadusi sagedamini kui tüdrukutel (2014. a 27,5 vs 16,6%). Vene keelt emakeelena kõnelevate õpilaste seas on vähem HEV õpilasi kui eesti keelt emakeelena kõnelevate õpilaste hulgas (2014. a 20,16% vs 22,89%). Ka piirkondlikult on HEVi esinemise sageduses olulised erinevused.

Suhteliselt suur piirkondlik erinevus on HEV õpilaste osakaalus isegi siis, kui jätta kõrvale erikoolides õppivad õpilased, kes võivad olla koondunud piirkondadesse, kus on enam erikoole. See viitab süstemaatilistele piirkondlikele erinevustele hariduslike erivajaduste märkimises.



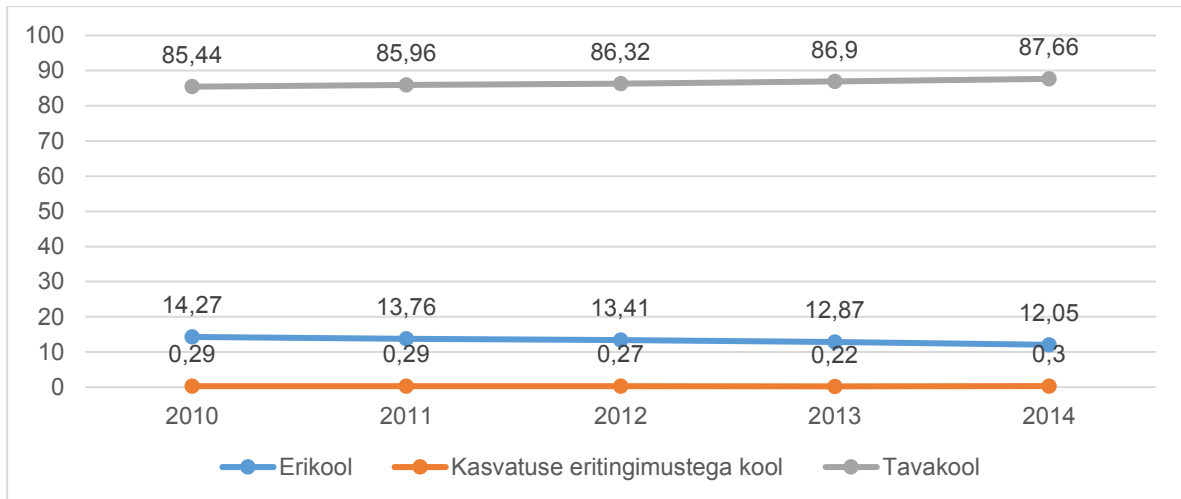
Joonis 10. HEV õpilaste osakaal (% tavakoolide põhikooli õpilastest)

Allikas: EHIS, autorite arvutused

Enamasti on ühele õpilasele määratud üks HEV (64% HEV õpilastest), aga **võib olla määratud kuni 12 HEVi liiki** (ehk kategooriat). 2014. aastal oli erinevate EHIS-es kasutatavate HEVi liikide kombinatsioone kokku 1246. Veerandile HEV õpilastest oli määratud kaks ja kümnendikule rohkem kui kaks HEV liiki. Õpilastel, kellel on vaid üks HEV, on sagedasem arvutamis- kirjutamis- või lugemisraskus, ajutine õpiraskus ja õpiraskus, mida oli kokku 73% ühe HEV määratlusega õpilastest (12180 õpilast). Ka kahe HEVi kombinatsioonina on kõige sagedasemaks kombinatsiooniks arvutamis-, kirjutamis- ja lugemisraskus ja ajutine õpiraskus (2986 õpilast) või esimene kombinatsioonis õpiraskusega (564 õpilast) (erinevate HEVide ja nende kombinatsioonide esinemise sagedust vt temaatilisest statistilise ülevaate raportist). Seega, kuigi EHIS-es registreeritakse umbes kolmkümmend erinevat HEV kategooriat, siis üks eraldiseisev suur grupp on kergemad erivajadused nagu arvutamis- kirjutamis- või lugemisraskus ning ajutine õpiraskus, kuhu kuulub mitmeid tuhandeid õpilasi. Ülejäänud HEV liikide kombinatsioone on väga palju ja ühesuguste kombinatsioonidega õpilaste arvud kujunevad väikesteks. Selline olukord toob välja individuaalse lähenemise tähtsuse hariduslike erivajadustega õpilaste õppe korraldamisel ja kohanduste tegemisel, kuna ühesuguste hariduslike erivajadustega õpilaste arvud on väikesed.

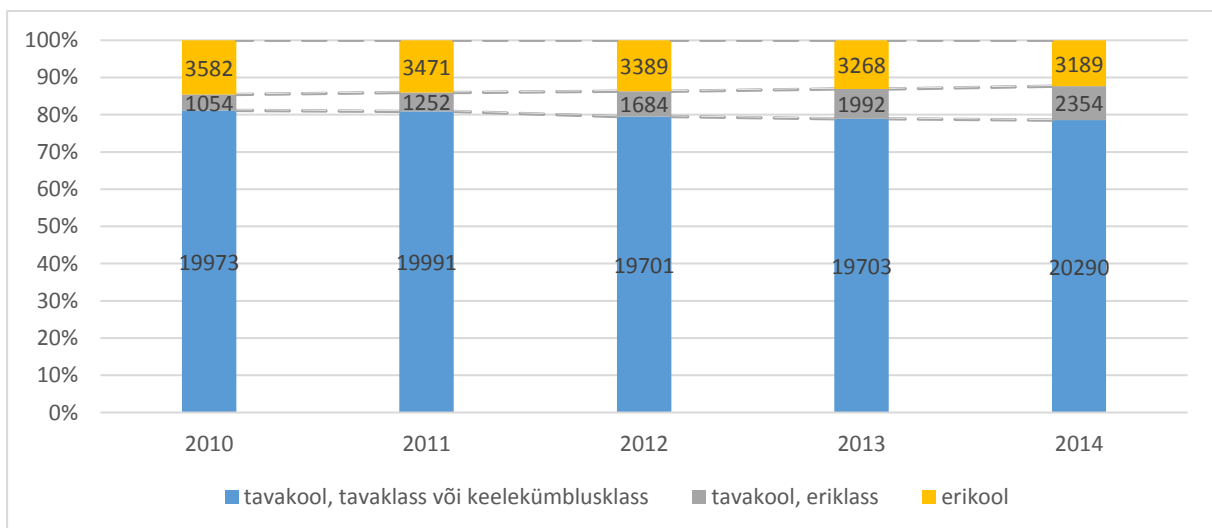
### 3.2.2 HEV õpilaste hariduslik kaasamine statistiliselt

Tavakoolis õppivate HEV õpilaste osakaal kõigist HEV õpilastest on kasvanud (2,2 protsendipunkti) ja 2014. aastal õppis tavakoolis 87,7% HEV õpilastest. Tavakoolis õppivate HEV õpilaste arv on kasvanud veelgi enam, kui vaadata pikemat perioodi. Kanep (2008 lk 16, joonis 1.1) leidis, et 2006. aastal õppis tavakoolis 84,6% HEV õpilastest.



Joonis 11. Põhikooli tasemel tavakoolis õppivate HEV õpilaste osakaal kõikidest HEV õpilastest  
Allikas: EHIS, autorite arvutused

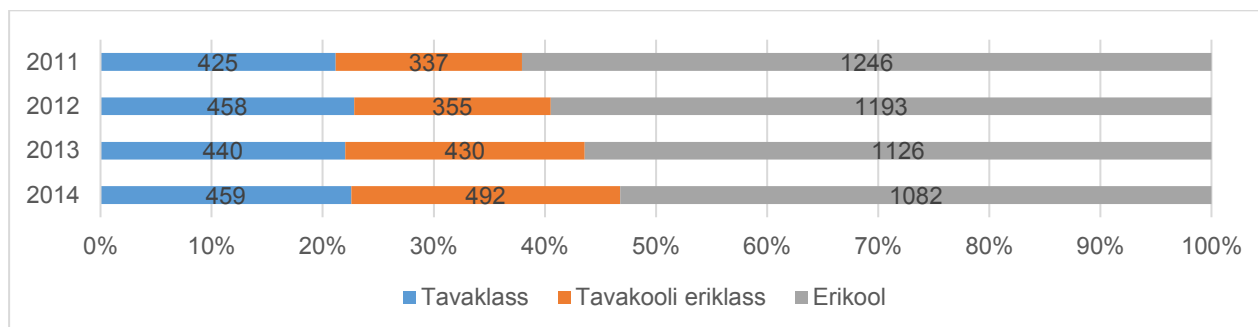
HEV õpilastest nagu kõikidest põhikooli õpilastest õpib suurim osa tavaklassides. Kui keskmiselt õpib tava- ja keelekümbelklassides u 95%, siis HEV õpilastest 79%. Vaatlusaluste aastate jooksul on eriklassis õppivate HEV õpilaste osakaal veidi kasvanud: 2010. aasta 18,8%-lt 21,1%-ni 2014. aastal. Eriklassides õppivate õpilaste arvu kasvuga koos on kasvanud eelkõige just tavakoolide eriklassides õppivate õpilaste arv. Tavakooli eriklasside osakaal on kasvanud nii tavakoolide tavaklassides õppinud HEV õpilaste kui ka erikooli eriklassides õppinud õpilaste osakaalu arvelt. Seega on nähtav suundumus HEV õpilaste õpetamisele tavakoolides, kuid seda eelkõige eriklassides, mitte tavaklassis.



Joonis 12. Põhikoolis õppivate HEV õpilaste jagunemine klassi ja kooli liikide lõikes  
Allikas: EHIS, autorite arvutused

Kaasatuse muutus ei ole ühtne kõikide HEV õpilaste gruppide osas. On grupe, kelle seas on kasvanud tavaklassides õppivate õpilaste osakaal, neid, kelle seas on kasvanud tavakooli eriklassides õppivate osakaal, kui ka selliseid grupe, kelle seas olulisi muutuseid pole toimunud. Tavakooli tavaklassides õppijate osakaal on kasvanud kuulmis- ja liikumispuudega õpilaste seas. Eriklasside osakaal on kasvanud kas tavaklasside või erikoolide või mõlema osakaalu langemise tõttu käitumisraskusega, kõnepuudega ning kerge intellektipuudega õpilaste seas. Seega on erinevate HEV kategooriate lõikes kaasatuse muutumise trendid erinevad.

Õppekavade järgi kaasatust hinnates on märkimisväärseim muutus lihtsustatud õppekaval õppivate õpilaste tavakooli eriklassides õppimise kasv erikoolides õppimise osakaalu languse arvelt. Nende õpilaste jaoks on täielik eraldatus asendunud osalise eraldatusega. Vaatlusalustest aastatest jääb välja alates aastast 2015 tehtud muudatus, mille kohaselt toetatakse riiklikult ka tavaklassis õppivat LÕK ja TÕK õppe õpilast samasuguse toetusega kui eriklassis õppivat. Seetõttu ei ole andmete põhjal võimalik järeldada, kas sellisel toetusel on olnud mõju kaasamisele.



Joonis 13. Hariduslik kaasatus lihtsustatud õppekaval 2011-2014

Allikas: EHIS, autorite arvutused

Huvipakkuv on langus terviselikel põhjustel koduõppel olevate õpilaste arvus 2010 ja 2011. aasta vahel. Põhikooli õpilasi, kes olid 2010. aastal koduõppel ja 2011. aastal enam polnud, oli 391. Neist suurim osa, ligi kolmandik, liikus järgmisel õppeaastal väikeklassi või üks-ühele õppele, mis loodi 2010. aasta PGSi uuendamiseks. Viies 2010. a koduõppel olnutest ei õppinud siis enam põhikoolis, veerand õppisid tavaklassis ja ligi veerand ülejäänud eriklassi liikides. Selline ühekordne suur hüpe viitab sellele, et muutuse põhjustas just seaduse muutus klassiliikide loomise osas. Kuna selle tulemusel liikus märkimisväärne arv õpilasi koduõppelt kooli, siis võib seda pidada õnnestunud meetmeks haridusse kaasamise suurendamiseks.

### 3.2.3 Tugimeetmed

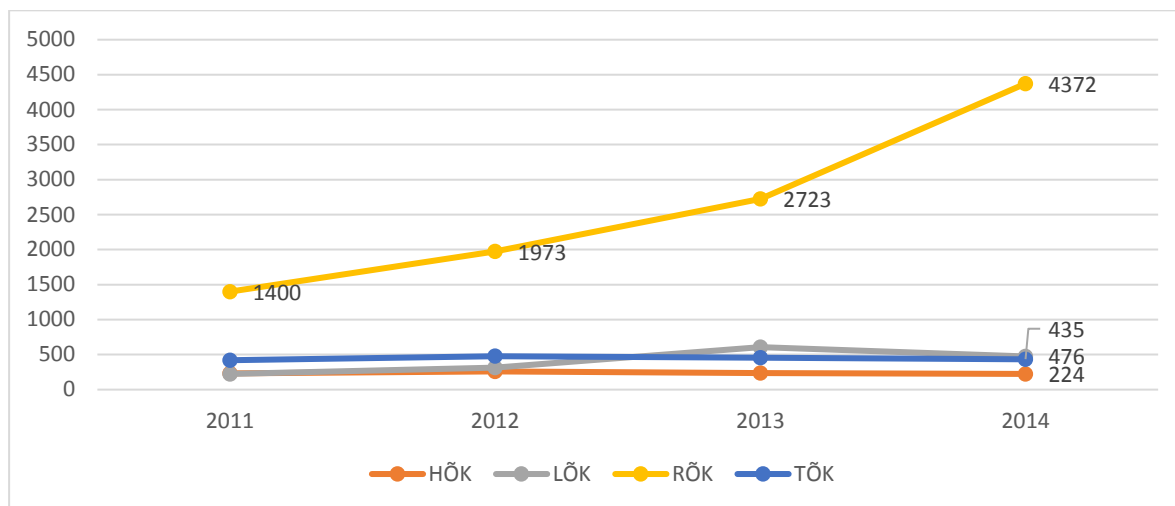
Lisaks HEV õpilaste arvule ja õppimisviisile pakub meile huvi nende rakendatavate tugimeetmete kasutamise sagedus ja nende üldine kättesaadavus. Kahjuks näitab andmeanalüüs, et kuigi EHISes on võimalik eraldi märkida tugimeetme vajadust ja rakendamist, siis tegelikkuses märgitakse vajadus vaid siis, kui meetmed ka rakendatakse. Võimalik, et koolid ei soovi näidata, et nad ei saa või ei taha teatud meetmeid rakendada, või ei peeta täiendavat koormust andmebaasi täitmise näol vajalikuks. Siiski saame ülevaatlilikult hinnata erinevate tugimeetmete rakendamise sagedust.

Ilmneb, et kõikide HEV kategooriate lõikes on küllaltki palju õpilasi, kellele ei ole EHISes andmetel rakendatud ühtegi tugimeetmet, õppekava kohandust ega eriklassis õppimist. HEV1a kategooria all on selliseid õpilasi 1898 (so 11,4%), HEV1b all 508 (15,5%) ja HEV2 all 554 (11,5%). Nende õpilaste osas ei ole teada, kas nad on kaasatud tavaklassi nii, et vajalikud tugiteenused on pakumata ja tegemist on ainult formaalse kaasamisega, või on õpetaja ja kool suutnud tähendusliku kaasamise tagada EHISes registreeritavate tugimeetmete asemel mingite muude vahenditega. Samuti võib olla, et tugimeetmed on lihtsalt registreeritud märkimata.

Kuna kõige levinum HEV on kirjutamis-, arvutamise- või lugemisraskus ja ajutine õpiraskus, on kõige levinumad tugimeetmed õpiabirühmad. Umbes pooled HEV õpilased osalevad logopeedilises ja kolmandik õpivilumustega tegelevas õpiabirühmas.

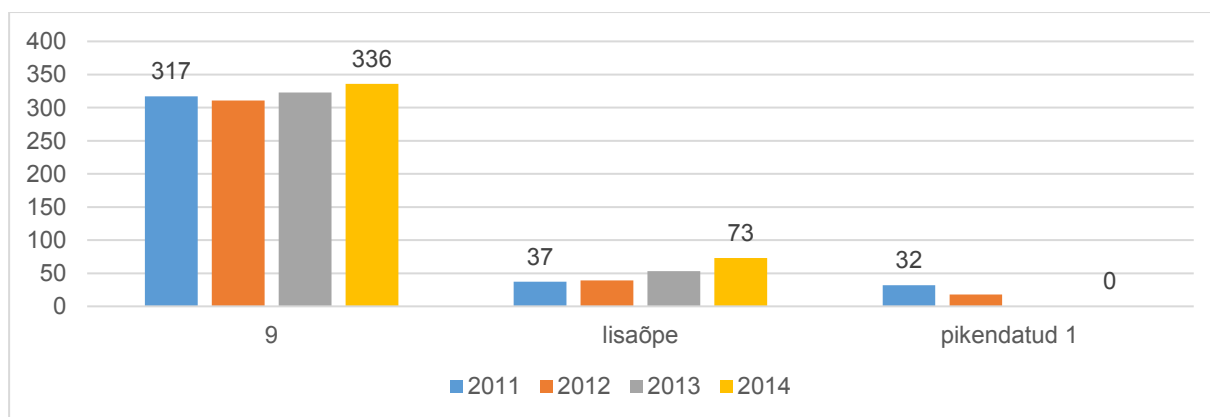
Tugiisik on suhteliselt vähelevinud tugimeede (ligi 500 lapsel on tugiisik), kuid koolikorraldusliku tugiisiku kasutamine on märkimisväärselt kasvanud (32% perioodil 2010-2014).

Individuaalsete õppekavade kasutamine on kasvanud kõikidest tugimeetmetest kõige enam. Kokku on kasv olnud enam kui kolmekordne ning kõikidest HEV õpilastest viiendikul on IÕK. Keskmiselt on individuaalne õppekava tehtud 4,74%le põhikooli õpilastest. RÕKi järgi õppivatest õpilastest on 2014. aastal tehtud IÕK 3,86%le, s.o 4372-le õpilasele. Individuaalsete õppekavade kasv on toimunud just RÕKi järgi õppivatele lastele tehtud IÕKide arvelt, mis on kolmekordistunud. Absoluutmahus on kasvanud ka lihtsustatud õppel olevatele õpilastele tehtud IÕKid, aga suurim kasv on just RÕK alusel õppivate õpilaste arvelt.



Joonis 14. Individuaalse õppekavaga põhikooli õpilaste arv õppekavade ja õpete lõikes  
Allikas: EHIS, autorite arvutused

Pea kõik hooldus- ja toimetulekuõppe õpilastest kasutavad pikendatud õppe võimalust ja ligi pooled kasutavad ära kõik kolm võimalikku õppeaastat. Lihtsustatud õppel õppijad on üha enam hakanud lisaõppeaasta võimalust kasutama (2014. aastal 9. klassis LÕKil õppinutest moodustas lisaõppeaastal osalevate LÕK õpilaste osakaal 22%).



Joonis 15. 9. klassis õppivate, lisaõppeaasta ja pikendatud õppe kasutamise sagedus aastati LÕKil õppivate õpilaste seas  
Allikas: EHIS, autorite arvutused

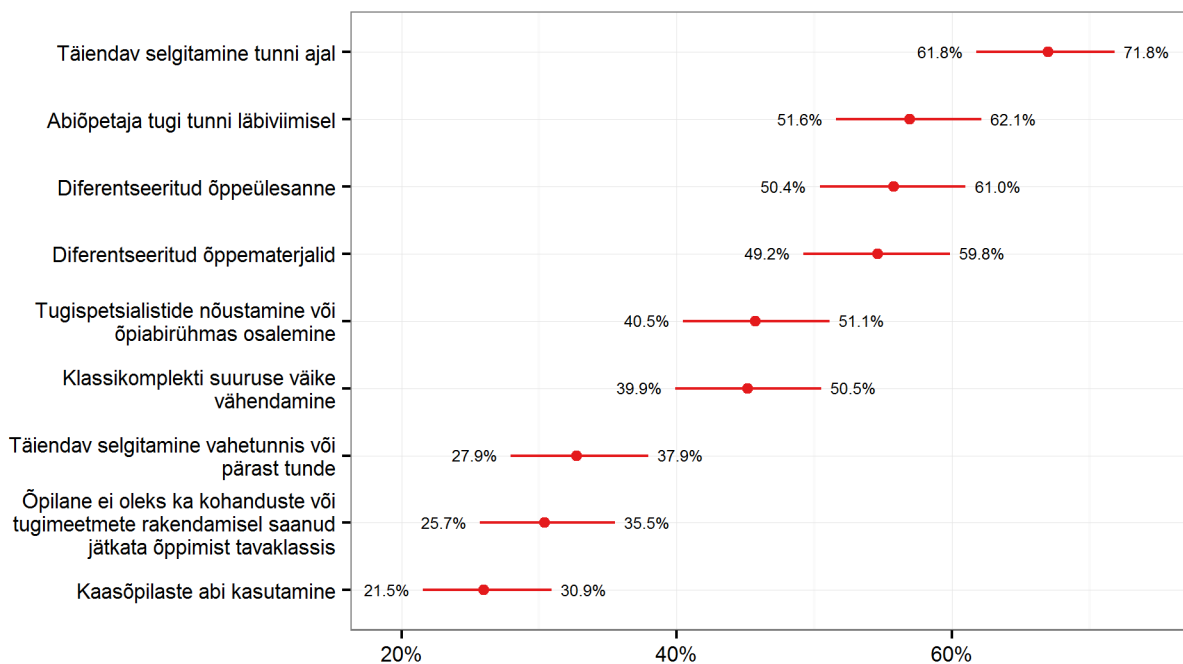
Detailsema ülevaate HEV õpilasi puudutavast statistikast leiab teemaraportist „Statistiline ülevaade.“

### 3.3 Kaasava hariduse rakendamine

#### 3.3.1 Kaasamise praktika tugevused ja nõrkused

Küsitlusandmete analüüsist selgus, et HEV õpilastega on oma töös kokku puutunud valdav osa (ligi 80%) tavakooli õpetajatest. Umbes pooled tavakooli õpetajad on õpetanud tavaklassis õpilast, kes vajab ressursimahukaid kohandusi õppetöös. Pea kõik küsitluses osalenud õpetajad kasutavad HEV õpilase toetamiseks tavaklassis täiendavat selgitamist (enam kui 80% õpetajaid) ning diferentseeritud õppeülesandeid (75% õpetajatest). Ligi pooled õpetajatest on kaasanud õppeprotsessi ka kaasõpilasi ja sama sage on tugispetsialistide või õpiabirühma kasutamine. Abiõpetaja tuge on kasutanud ca 15% õpetajatest ning klassi õpilaste arvu vähendamist rakendati ~5% õpetajate kogemuse järgi.

Küsitlusandmed näitavad, et ligi 40% tavakooli õpetajatest on õpetanud tavaklassis HEV õpilasi, kes on hiljem siirdunud eriklassi. Peamise meetmena, mille suuremal rakendamisel oleks saanud eriklassi siirdumist vältida, näevad õpetajad täiendavat selgitamist tunni ajal (ligi 70% õpetajatest), mis oli samas ka enim kasutatav kohandusmeede. Valdav osa õpetajatest (ca 60%), kes mainivad ebaedu põhjuseks vähest selgitamist, peavad seda samas ka üheks peamiseks enda poolt rakendatavaks meetmeks. Seetõttu võib järeldada, et antud juhtumite puhul peetakse täiendavaid selgitusi üheks olulisimaks aspektiks kaasamise juures ning paljudel õpetajatel ei ole lihtsalt piisavat ajalist ressursi, et vajalikul määral lisaselgitusi jagada. Üle poolte ebaõnnestunud kaasamisega kokku puutunud õpetajatest toob välja abiõpetaja toe puudumise.



Joonis 16. Milliseid täiendavaid kohandusi või tuge oleks õpilane vajanud tavaklassis edasiõppimiseks (% tavakooli õpetajatest, kes on kokku puutunud tavaklassist eriklassi siirdunud HEV õpilastega)

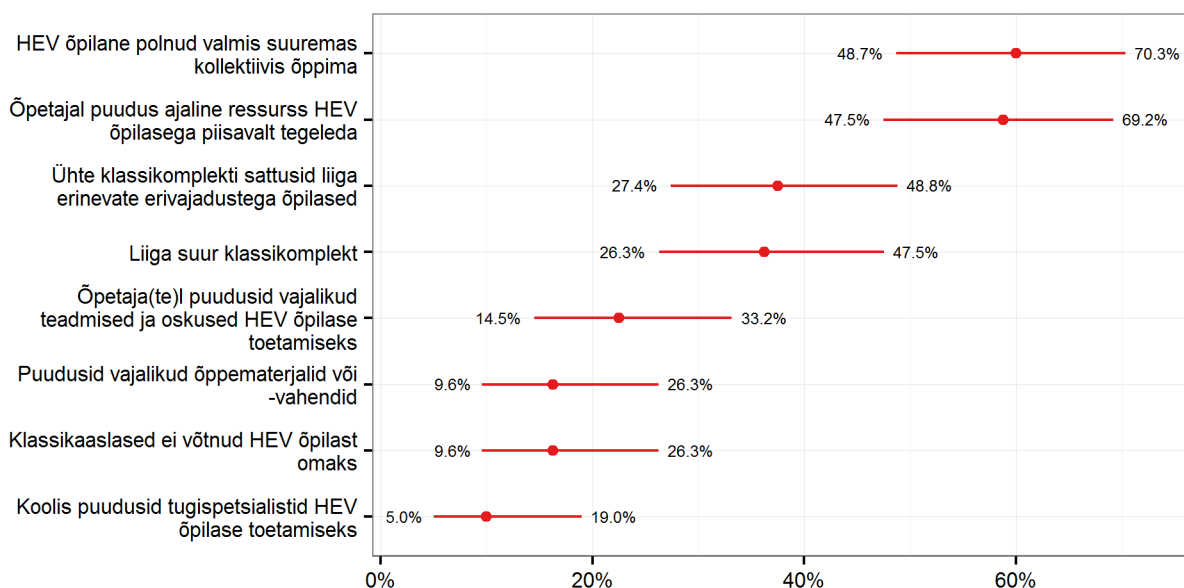
**Märkus:** Küsitlusandmete tulemusi kajastavatel joonistel kasutame usalduspiiriga joonise tüüpi. Joonisel on lisaks punkthinnangule toodud usalduspiirid. Valimi põhjal leitud hinnangud ei peegelda üldkogumi tegelikku hinnangut täpselt, vaid teatud tõenäosusega. Usalduspiirid näitavad vahemikku, kuhu üldkogumi hinnang 95% tõenäosusega kuulub. Seega tuleks joonist lugeda nii: kuigi küsitlusele vastanud õpetajatest on kasutanud kaasõpilaste abi 25%, siis kõikide Eesti õpetajate seas jääb see osakaal 95%-lise tõenäosusega vahemikku 21,5-30,9%.

Allikas: Küsitlus „HEV õpilaste kaasamine“, autorite arvutused



**Vaid ca 30% õpetajatest hindas, et juhtumite puhul, kus laps liikus eriklassi, oli tegemist vältimatu olukorraga. Seega vajalike ressursside ja meetmete olemasolu korral oleks õpetajate hinnangul kaasamine valdava osa HEV õpilaste suhtes olnud siiski võimalik.**

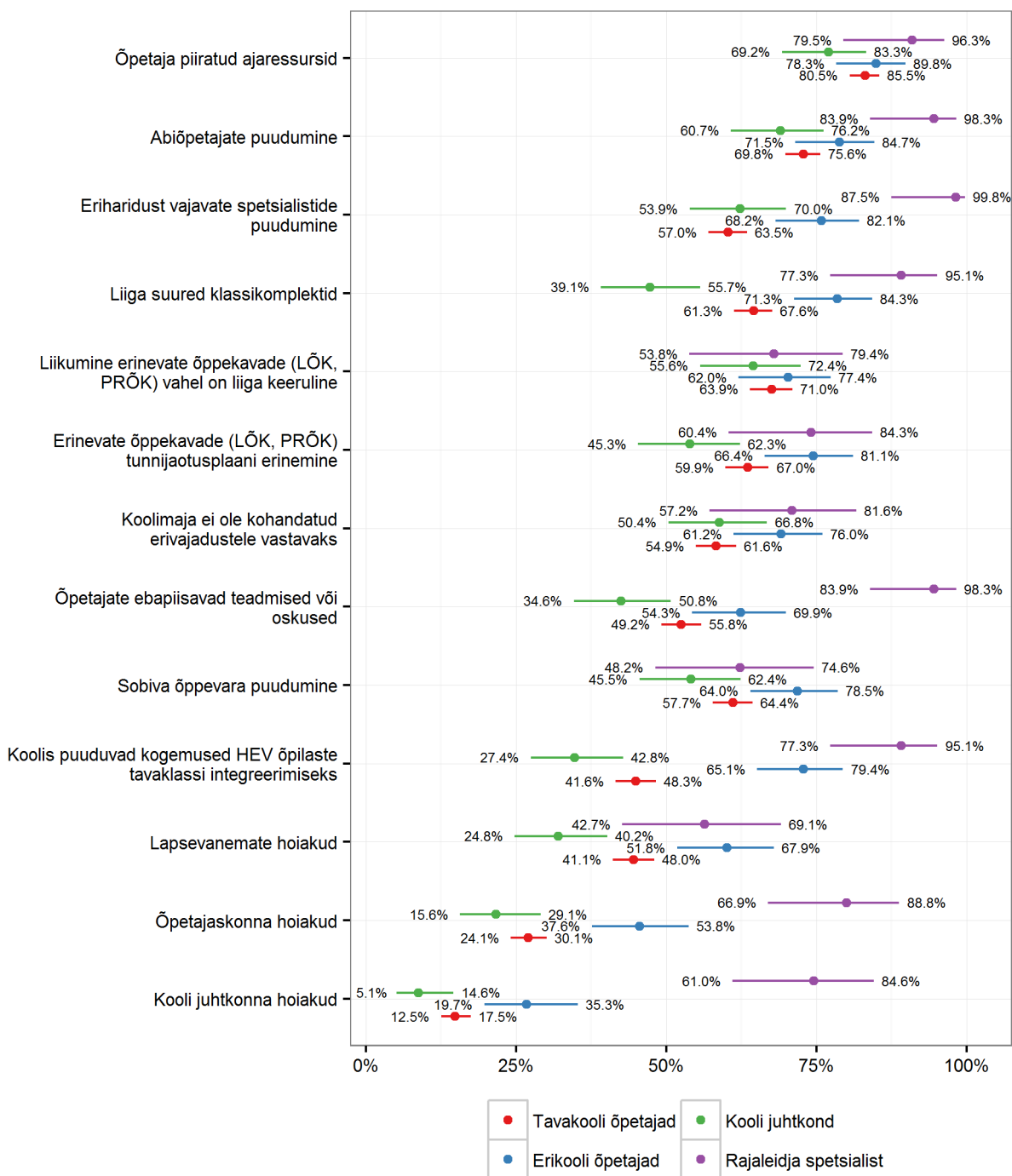
Vaid 14% õpetajatest (kes on õpetanud HEV õpilasi) on kokku puutunud eriklassist tavaklassi siirdunud HEV õpilastega. Kuigi eriklassist tavaklassi liikunud õpilase kogemus on vähestel õpetajatel, tajutakse seda vähemalt klassikollektiivi sulandumise osas pigem positiivsena, mida kinnitab ligi 60% vastava kogemusega õpetajatest. HEV õpilase õppekvaliteedi tõusu või languse osas antud tulemuste põhjal otseseid järeldusi teha ei saa. Õpetajate kogemused selle suhtes on vastandlikud ning vastavate hinnangute osakaalude vahel olulisi erinevusi ei ole. Küll on aga ligi 20% õpetajatest pidanud vajalikuks märkida, et klassi üldine õppekvaliteet langes, samas kui klassi üldise õppekvaliteedi tõusu kogemus oli vaid üksikutel õpetajatel. Juhtudel, kui eriklassist tavaklassi siirdunud õpilase integreerumine ei olnud edukas, peavad õpetajad selle peamiseks põhjusteks ühelt poolt õpilase enda vähest valmisolekut tavaklassis õppimiseks, aga teisalt ka ajalise ressursi vähesust HEV õpilasega tegelemiseks (mõlemat aspekti mainivad ca 60% antud kogemust omavatest õpetajatest). Ligi 40% õpetajate poolt tuuakse välja ka klassikomplekti liigne suurus ning sellega (ja samuti ajalise ressursiga) seonduv olukord, kus klassikomplekti satuvad liiga erinevate vajadustega õpilased. Vaid ca viiendik õpetajatest leiab, et kaasamine ei õnnestunud, sest neil puudusid vajalikud kogemused ja oskused HEV õpilase toetamiseks.



Joonis 17. Põhjused, miks eriklassist tavaklassi siirdunud õpilase kaasamine polnud edukas (% tavakooli õpetajatest, kes on HEV õpilastega kokku puutunud ja kelle hinnangul kaasamine polnud edukas)

Allikas: Küsitlus „HEV õpilaste kaasamine“, autorite arvutused

Need tulemused põhinevad õpetajate kaasamise protsessi tegelikel kogemustel. Selleks, et kaardistada, mis takistab ka nii-öelda kaasamise protsessi alustamist ehk miks osade õpilaste puhul praegu isegi ei proovita kaasamist suurendada, uurisime täpsustavalt, millised on olulisemad takistused kaasamise laiendamisel. Kõik osapooled peavad olulisimateks takistavateks teguriteks õpetajate piiratud ajaressursi ning abiõpetajate puudumist (Joonis 18).



Joonis 18. Tegurid, mis takistavad eriklassi tingimusi vajavate HEV õpilaste (va hooldus- ja toimetulekuõppel) edukat kaasamist tavaklassis (nõustub suurel määral või täielikult)

**Märkus:** Kahe erineva vastajate grupi omavahelist erinevust võib lugeda statistiliselt oluliseks kui vastavate gruppide usalduspiiride jooned ei ole kohakuti või kattuvad kuni ~1/3 osas.

Allikas: Küsitlus „HEV õpilaste kaasamine“, autorite arvutused

**Õpetajate väheseid teadmisi ja oskusi** pidasid takistuseks ligi pooled vastajad. Tavakooli õpetajate hinnangud nii info kättesaadavuse kui saadud koolituste piisavuse osas on samuti kriitilised. Ligi 75% tavakooli õpetajatest tunneb kindlasti vajadust täiendavate koolituste järele. Mis puutub aga teadmiste ja oskuste reaalsesse rakendamisse õppeprotsessis, siis selles tunnevad tugispetsialistid ja eriti erikoolide

õpetajad ennast kindlamalt kui juhtkonna esindajad ja tavakoolide õpetajad (õpetajad sealjuures oluliselt vähem kindlamalt kui juhtkond).

Ligi 50% tugispetsialistidest ja juhtkonnast vajaks rohkem HEV-alast infot oma emakeeles. Tavakooli õpetajate hulgas on see osakaal veel mõnevõrra kõrgem. Siinkohal ei eristu eesti ja vene õppekeelega vastajad olulisel määral, mis tähendab, et vaja oleks ligipääsu nii eesti- kui venekeelsetele materjalidele.

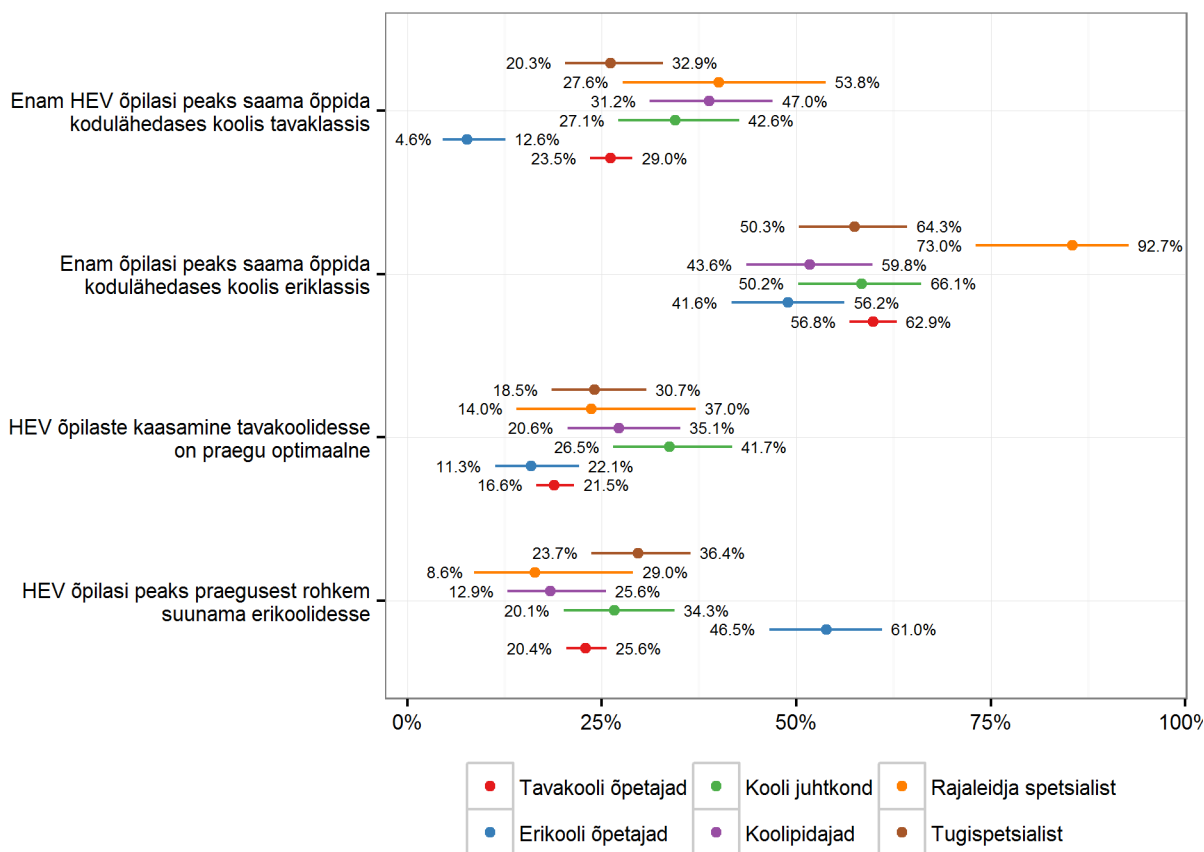
Kuna koolide võimalused sõltuvad mh ka **koolipidaja** prioriteetidest eelarve kinnitamisel, siis uurisime ka koolipidajate hinnanguid enda teadmiste. Üle poolte koolipidajatest leidsid, et nad peaksid olema paremini informeeritud sellest, mida HEV õpilased vajavad. Seega on teadmiste ja oskuste küsimus kindlasti laiem kui vaid õpetajate koolitamine ja nõustamine.

Väga suured käärid ilmnestid **hoiakute** küsimustes, mida Rajaleidja spetsialistid pidasid oluliselt suuremaks takistuseks kui näiteks koolijuhid või tavakoolide õpetajad. Hinnates teiste osapoolte valmisolekut ja tuge HEV õppe soodustamisel eristuvad selgelt ühelt poolt koolide personal ja teisalt Rajaleidja spetsialistid. Koolitöötajatest valdav osa hindab kaastöötajate tuge positiivselt (75% või enam nõustub väidetega). Samas leiab ligi pool kooli personalist, et osa kollektiivist ei ole valmis HEV õpilastega tegelema. Erikoolide õpetajate hulgas on see osakaal väiksem, mis erikoolide spetsiifikat arvestades on ka loogiline.

Rajaleidja spetsialistid on kõikide nende hinnangute puhul märksa pessimistlikumalt meelestatud. Kui ca 60% Rajaleidja spetsialistidest leiab, et kooli juhtkond julgustab HEV õpilastele tähelepanu pöörama, siis vaid ligi 30% näeb kooli kollektiivi toetust ja HEV õppe koordinaatorite nõustamisvalmidust ning tervelt 85% tõdeb, et osa kooli personalist ei ole valmis HEV õpilastega töötama.

Analüüsidest täpsemalt kaasava haridusega seotud hoiakuid koolitöötajate seas leidsime, et **ligi 70% haridusspetsialistidest arvab, et kõik õpilased peaksid soovi korral saama õppida kodule lähimas tavakoolis** ning vaid ca 20% vastanutest on seisukohal, et eriklassi tingimusi vajav õpilane peaks pigem minema erikooli. Vaid erikooli õpetajatest enamus hindab tavakooli kaasamise väärtust madalamalt ning erikoolide vajadust tunduvalt kõrgemalt. Ligi pooled tavakooli õpetajatest ja koolijuhtidest on arvamusel, et erikoolis peaksid õppima vaid hooldusõppel õppivad õpilased, ja seega nii toimetulekuõppel kui lihtsustatud õppel (aga ka kõikide muude kategooriate alla liigituvad) õpilased võiksid tavakooli tingimustes hakkama saada. Tugispetsialistide, eriti aga Rajaleidja spetsialistide ja erikooli õpetajate hulgas on taoline hinnang märksa vähemal määral levinud.

**Praegust HEV õpilaste kaasamist tavakoolides peab optimaalseks vaid umbes veerand kõikide osapoolte esindajatest**, mõnevõrra vähem õpetajad ja enam kooli juhtkonna esindajad (Joonis 19). Üle poolte vastanutest kõikide osapoolte hulgast arvavad, et **rohkem õpilasi peaksid saama õppida kodulähedases koolis eriklassis**. Siinjuures on selle arvamuse pooldajaid oluliselt suuremal määral Rajaleidja spetsialistide seas (ca 80% ulatuses). Kõigest ca veerand vastanutest eelistaks kaasatust tavaklassides laiendada ja umbes sama osakaal rohkem HEV õpilasi hoopis erikoolidesse suunata. Antud kahe suunitluse toetuses eristuvad aga väga selgelt erikoolide õpetajad, kelle hulgas on tavakooli tavaklassi pooldajaid kõigest ca 10% ning erikoolide pooldajaid tervelt 50%. Mõnevõrra vähem koolipidajaid eelistaks HEV õpilaste suunamist erikoolidesse ning rohkem kaasamist tavaklassidesse. Seega nähakse HEV õpilaste kaasamise praktilise lahendusena enamike küsitlute poolt eelkõige eriklasside loomist tavakoolides ning suhtutakse pigem skeptiliselt õpilaste kaasamise tavaklassides. Eriklassi peavad suuremal määral vajalikuks just Rajaleidja spetsialistid. Erikooli peavad suures osas vältimatuks (ja samas tavaklassidesse kaasamist võimatuks) vaid erikoolide õpetajad. Erikoolide õpetajate tugevalt eristuvaid hinnanguid võiks selgitada nende suurem kokkupuude väga keeruliste HEV õpilastega, kellega toimetulekuks vajab õpetaja enam tuge ja spetsiifilisi teadmisi. Seetõttu võivad nende hinnangud olla veidi kriitilisemad kui tavakooli õpetajatel, kes näevad sagedamini näiteks kirjutamis-, lugemis- ja arvutamiskäsitlusega õpilasi.



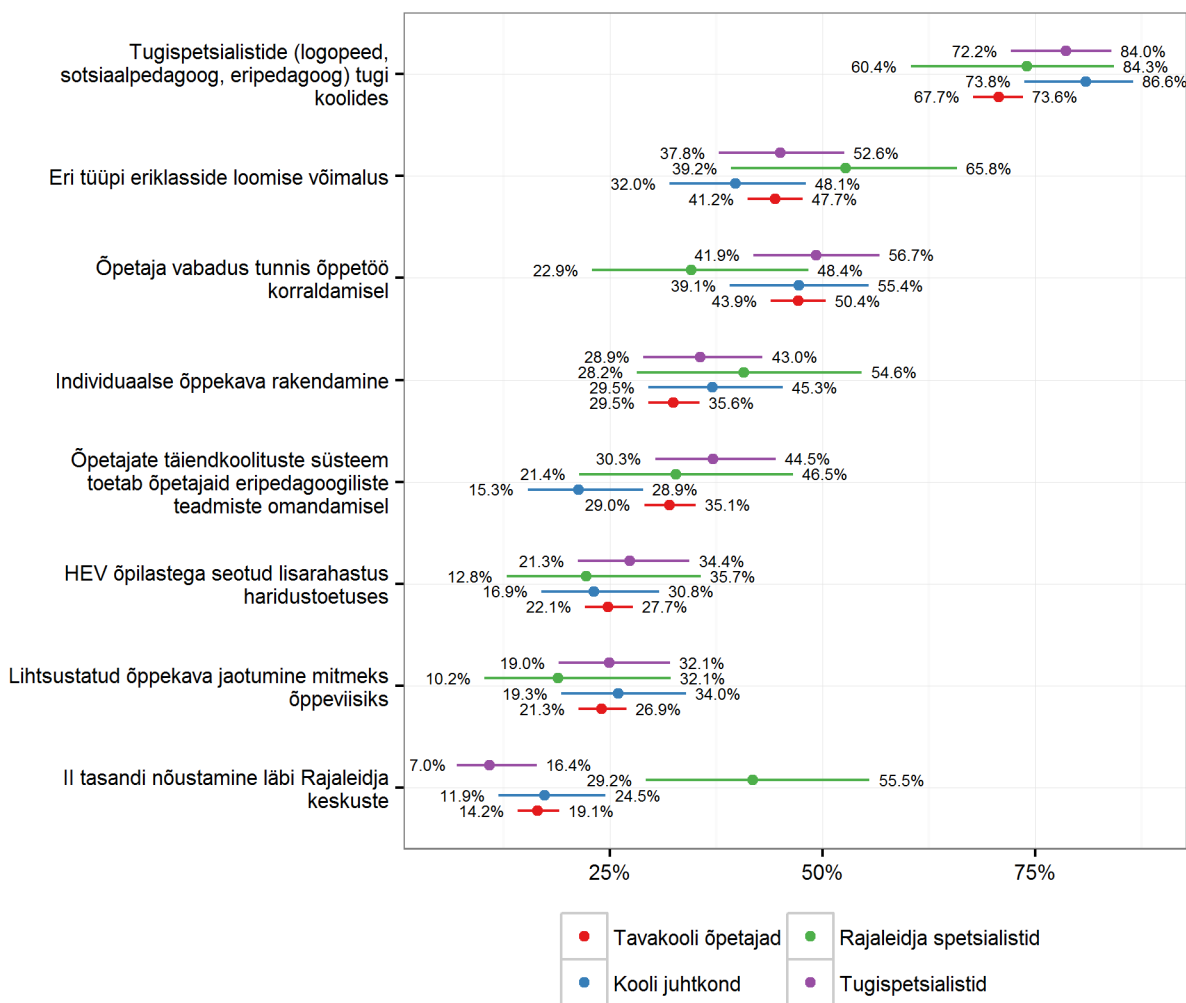
Joonis 19. Hinnang HEV õpilaste kaasatusele Eestis

Allikas: Küsitlus „HEV õpilaste kaasamine“, autorite arvutused

**Kehtiva hariduskorralduse tugevuste kaardistamiseks** palusime intervjuude ja dokumendianalüüsi põhjal koostatud meetmete nimekirjast välja tuua, mida õppeprotsessis osalevad pooled ise HEV õpilaste toetamisel kehtiva hariduskorralduse aspektidest kõige olulisematena tajuvad (Joonis 20). Tulemustest nähtub, et erinevate küsitletud gruppide lõikes on hinnangud üldjoontes kattuvad. Ligi 75% kõikidest küsitletutest peab tugevalt toetavaks meetmeks tugispetsialistide tuge ning ligi pooled küsitletutest õpetaja vabadust tunnis õppetööd korraldada. Juhime tähelepanu sellele, et siin ei ole tugispetsialistide tugi defineeritud kui vaid õpilaste toetamine. Intervjuudest koolitöötajatega ilmnas, et kohati võib õpetajate jaoks HEV õpilase õppe korraldamisel abi olla just tugispetsialistide otsesest nõustamisest.

Mõneti üllatuslikult hinnati ka eri tüüpi eriklasside loomise võimalust kaasavat õpet (tavaklassis) tugeval määral soodustavana. Seda võimalust peavad oluliseks kõik küsitletud osapooled. Seda selgitab ilmselt ühest küljest levinud arusaam, et tavakooli eriklassis õppimine ongi kaasamine, sest võrreldes erikoolis õppimisega on kaasatus sotsiaalse keskkonna näol suurem kui erikoolis õppides. Teisalt näevad osad haridustöötajad eriklassi ajutise meetmena, mis võimaldab HEV õpilast hiljem efektiivsemalt tavaklassi kaasata. Eriti puudutab see ajutisi hariduslikke erivajadusi ja neid hariduslikke erivajadusi, millega paremaks toimetulekuks peab õpilane erialaspetsialistide abi saama.

Teisi meetmeid nähakse kaasamist tugevalt toetavatena vähem kui poolte vastanute hulgas. Eristuvad vaid Rajaleidja spetsialistid, kes peavad teistest gruppidest, aga eelkõige tugispetsialistidest, märksa olulisemaks II tasandi nõustamist läbi Rajaleidja keskuse.



Joonis 20. Kehtivate hariduskorralduslike meetmete tugi eriklassi tingimusi vajavate õpilaste õpetamisele tavaklassis (toetab tugevalt)

Allikas: Küsitlus „HEV õpilaste kaasamine“, autorite arvutused

### 3.3.2 Kaasamise profiilid koolides

Võttes kokku uuringu käigus kogutud andmed, võib Eesti tavakoolid liigitada kolme suurde kategooriasse: kaasavad koolid, muutustes koolid ja traditsioonilised koolid (Tabel 9). On oluline pöörata tähelepanu sellele, et koolid ei ole ühtsete hoiakute ja võimalustega homogeenne kogum. Erinevad koolid on kaasava hariduse rakendamisel nii-öelda erinevates faasides. Eelpool mainitud kategooriatest on suurim muutustes olevate koolide grupp, mis peegeldub ka suurema osa õpetajaskonna hinnangutes. Muutustes koolid püüavad rakendada kaasava hariduse põhimõtteid, kuid sageli jääb neil puudu nii visioonist, kogemustest kui ressurssidest kaasava õppe elluviimiseks. Tõenäoliselt kõige väiksemaks grupiks on hetkel veel kaasavate koolide grupp, kus töötatakse igapäevaselt selle nimel, et kõik õpilased saaksid võimaluse õppida tavaklassis. Kaasavates koolides on kaasava hariduse eesmärgid omaks võetud ja kollektiiv pingutab nende elluviimise nimel. Viimane grupp ehk traditsioonilised koolid on tasapisi kokku kuivamas, ent seni on veel mitmeid õppeasutusi, kus HEV õpilasele (v.a andekatele) kohta ei leidu, ning need õpilased suunatakse kas muutuvatesse või kaasavatesse koolidesse. Samas on iga kooli eesmärgiks pakkuda oma õpilastele parimaid võimalusi, mistõttu ei tohiks kaasavaid põhimõtteid mittejärgivaid kooli ka liialt demoniseerida, küll aga tuleks neile pakkuda võimalusi paremini mõista kaasamise väärtuslikkust ja vajalikkust ning motiveerida neid kaasamist laiendama.

Tabel 9 Eesti koolide profiilid lähtuvalt kaasava hariduse põhimõtete rakendamisest koolis

Kooliprofiil A – Kaasav kool	Kooliprofiil B – Muutustes kool	Kooliprofiil C – Traditsiooniline kool
<p><b>Koolipidaja</b> tunnistab kohustust harida kõiki lapsi, võttes arvesse nende erivajadusi. Sellest lähtuvalt on koolipidaja otsustanud eraldada koolile lisaks riiklikule haridustoetusele ja omapoolsele tegevustoetusele raha ka abiõpetajate ja tugispetsialistide palkamiseks ning muudeks vajalikeks tugimeetmeteks.</p>	<p><b>Koolipidaja</b> toetab osaliselt kaasava hariduse põhimõtteid, võimaldades koolile vähemalt mõne tugispetsialisti ning finantseerib osaliselt väikeste klassikomplektide loomist. Sageli peetakse kaasava hariduse laiendamisel takistuseks kooli suurust ja personali puudust.</p>	<p><b>Koolipidaja</b> ei pea vajalikuks kaasava hariduse põhimõtete rakendamist ning eelistab suunata erivajadusega õpilased teistesse koolidesse. Kool ei saa täiendavaid ressursse HEV õpilaste toetamiseks.</p>
<p><b>Kool suhtub</b> erivajadusega õpilaste vastuvõtmisesse proaktiivselt ja juba enne 1. klassi tulekut peab nõu uute õpilaste vajaduste osas. Kooli eesmärk on pakkuda õppimisvõimalusi kõigile lastele, kes kooli piirkonnas elavad. Koolist suunatakse õpilasi teistesse koolidesse vaid äärmisel vajadusel (väga ressursimahukate erivajaduste puhul erikoolidesse).</p>	<p><b>Kool suhtub</b> erivajadusega õpilaste vastuvõtmisesse vastumeelselt, kuna koolil on piiratud võimalused HEV õpilaste toetamiseks. Võimalusel suunatakse õpilane kooli, kus tal on tugimeetmete saamiseks paremad võimalused. Kooli prioriteet on teenindada võimalikult palju õpilasi võimalikult kõrgete hariduslike standarditega, võttes võimaluste piires arvesse õpilaste hariduslikke erivajadusi.</p>	<p><b>Kool suhtub</b> erivajadusega õpilaste vastuvõtmisesse vastumeelselt, kuna puuduvad ressursid õpilastega toimetulekuks või paremate õpiväljundite saavutamiseks ei peeta võimalikuks HEV õpilaste kaasamist. Võimalusel suunatakse õpilane kooli, kus tal on paremad võimalused tugimeetmete saamiseks.</p>
<p><b>Kool pakub</b> võimalust õppida tavaklassides ja eriklassides, püüdes sealjuures kombineerida õpilasi klassis vastavalt nende erivajadustele ning lapsi tavaklassi integreerides. Koolis on vähemalt logopeed ja psühholoog, kes toetavad lapsi vastavalt vajadusele. Tarvidusest tulenevalt toetavad erivajadustega õpilasi tunnis ka abiõpetajad.</p>	<p><b>Kool pakub</b> erivajadustega õpilastele võimalust õppida täielikult tavaklassi tingimustes koos õpiabirühmas käimisega, ent ilma täiendava toeta tunnis, mistõttu kaasamine pole kuigi tõhus. HEV õpilastele pakutakse väiksema ressursivajadusega meetmeid nagu individuaalne järeleaitamine, seda sageli õpetaja vabast ajast.</p>	<p><b>Kool pakub</b> erivajadustega õpilastele võimalust õppida täielikult tavaklassi tingimustes koos õpiabirühmas käimisega. HEV õpilane on täielikult integreeritud tavaklassi, ent ilma täiendava haridusliku toetuseta on oht teistest maha jääda ning erivajadus võib veelgi süveneda. Tugispetsialistide ülesanne koolis on toetada kergemate hariduslike erivajadustega õpilasi.</p>
<p><b>Juhtkond</b> toetab ja tunnustab õpetajaid, kes märkavad õpilaste erivajadusi ning julgustab õpetajate ja tugispetsialistide võrgustikutööd. Juhtkond otsib võimalusi õpetajate pädevuste tõstmiseks erivajadustega õpilastega töötamisel ning tunnustab edu.</p>	<p><b>Juhtkond</b> tunnustab õpetajaid, kes tulevad edukalt toime suurte klassikomplektide õpetamisel. Juhtkond teadvustab vajadust osasid HEV õpilasi toetada, eriti ajutise õpiraskusega vm kergete hariduslike erivajadustega õpilasi.</p>	<p><b>Juhtkond</b> tunnustab õpetajaid, kes tulevad edukalt toime suurte klassikomplektide õpetamisel. Erivajadustega õpilaste toetamist ei pea juhtkond oma kooli prioriteediks ja sellealast edu ei märgata.</p>
<p><b>Õpetajad</b> oskavad ja tahavad märgata erivajadusi võimalikult varakult, et vältida keeruliste hariduslike erivajaduste kujunemist ning toetada õpilast efektiivselt. Õpetajad on omandanud vajalikud eripedagoogilised teadmised ning rakendavad võrgustikutööd.</p>	<p><b>Õpetajate</b> töökoormus ei võimalda neil reageerida iga õpilase erivajadustele. Juhul kui HEV õpilast ei õnnestu suunata teise kooli, on õpetaja ülesanne toetada õpilast piisavalt, et ta lõpetaks klassi edukalt. Õpetajate oskused HEV õpilastega toime tulla varieeruvad ja reeglina ei võimaldata õpetajatele lisaressursse.</p>	<p><b>Õpetajate</b> töökoormus ei võimalda neil reageerida iga õpilase erivajadustele. Juhul kui HEV õpilast ei õnnestu suunata teise kooli, on õpetaja ülesanne toetada õpilast piisavalt, et ta lõpetaks klassi edukalt. Reeglina puuduvad õpetajatel süvateadmised HEV õpilastega toimetulekuks ning võimalus lisaressursside kasutamiseks.</p>
<p><b>HEV õpilaste vanemad</b> on informeeritud laste erivajadustest ja osalevad aktiivselt tugimeetmete rakendamisel. Vajadusel nõustab kool lapsevanemaid, kuidas lapse erivajadusi enam arvestada.</p>	<p><b>HEV õpilaste vanematel</b> puudub kindlus, et kodulähedases koolis saab laps õppida endale sobivaimas keskkonnas ja tingimustel. Võimalusel püüavad vanemad last toetada iseseisvalt ning tasuliste teenustega.</p>	<p><b>HEV õpilaste vanemad</b> peavad valima kodulähedase ja erivajadustega arvestava kooli vahel. Võimalusel püüavad vanemad last toetada iseseisvalt ning tasuliste teenustega.</p>

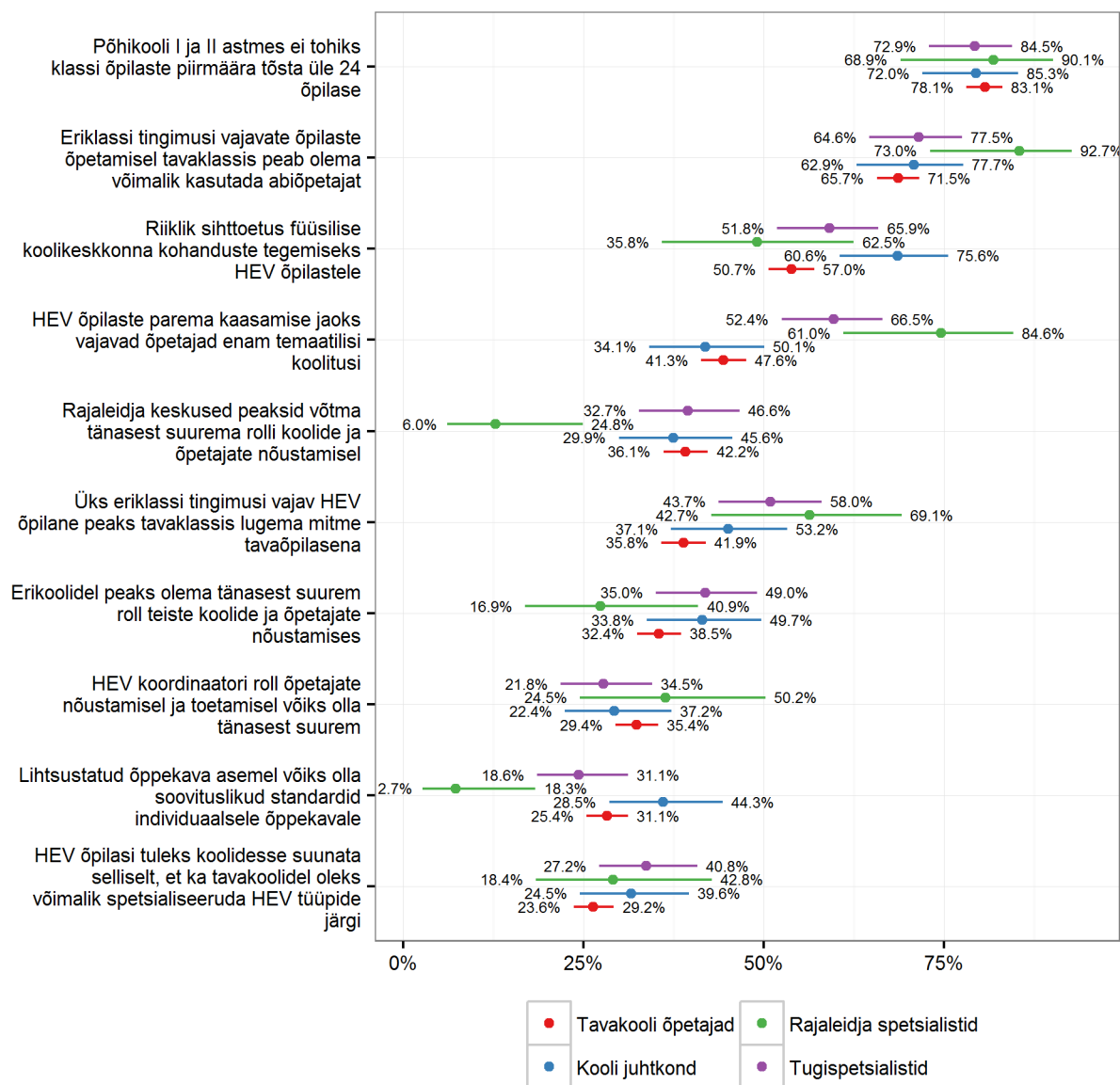
### 3.3.3 Lahendused kaasamise laiendamiseks

Osapoolte arvamustest võimalike hariduskorralduslike muudatuste suhtes, mis võiksid enim kaasa aidata eriklassi tingimusi vajavate õpilaste kaasamisele tavaklassi, joonistuvad välja kaks kõige olulisemat tegurit. Need on **klassikomplektide suuruse rangem piiramine ning abiõpetaja kaasamise võimalus**. Mõlemad tegurid peegeldavad eespool ilmnunud tulemusi, mille järgi peetakse oluliseks takistuseks HEV õpilaste kaasamisel õpetajate piiratud ajaressurssi, mis ei luba HEV õpilastele vajalikku lisatähelepanu pöörata või näiteks diferentseeritud õppekavu järgida.

Olulisimate teguritena tuuakse vastajate poolt välja veel füüsilise koolikeskkonna kohandamiseks vajaliku sihttoetuse olemasolu ning õpetajatele täiendavate koolituste pakkumise võimalust. Võrreldes õpetajatega näevad kooli juhtkonna esindajatest enamad koolikeskkonna füüsilist kohandamist olulisena. Samuti on Rajaleidja spetsialistide, tugispetsialistide ja koolijuhtide esindajate seas rohkem kui õpetajate seas neid, kes peavad oluliseks õpetajate täiendavat koolitusvajadust. Seega hindavad õpetajad oma kompetentsi mõnevõrra kõrgemaks või ei näe oma oskuste puudumises niivõrd suurt probleemi kui teised valdkonna spetsialistid.

Suhteliselt väheste toetuse sai ettepanek muuta tänast õppekavade jaotust, asendades erinevad õppekava vormid soovituslike standarditega. Samas nentisid õpetajad, et mitme õppekava paralleelne õpetamine valmistab raskusi (Joonis 18). Intervjuud õpetajate ja tugispetsialistidega näitasid, et erineva tasemega õppekavad on head, kuna annavad õpetajale juhtnõore oodatava standardi osas. Samas ei peetud väga oluliseks. millises formaadis (kas eraldi õppekavadena või näiteks ühe õppekava erisustena) need juhtnõõrid on vormistatud. Seda teemat puudutati mh ka intervjuudes õpetajahariduse ekspertidega Tallinna ja Tartu Ülikoolist, kes samuti nõustusid, et täpne õppekava formaat ei ole niivõrd oluline kui selle sisu. Standardite olemasolu peetakse siiski tähtsaks, kuigi õpetajakoolituse eksperdid juhtisid tähelepanu ka õppekavade arendamise vajadusele laiemalt. **Seega õppekavade erinevusi nähakse küll mõningal määral takistusena, ent teisalt ei tunta suurt vajadust tänast formaati muuta.**

Küllaltki paljud toetasid füüsilise õppekeskkonna kohandamiseks vajalike vahendite riiklikku võimaldamist.



Joonis 21. Võimalikud hariduskorralduslikud muudatused eriklassitingimusi vajavate õpilaste tavaklassi kaasamise laiendamiseks (toetaks väga suurel määral)

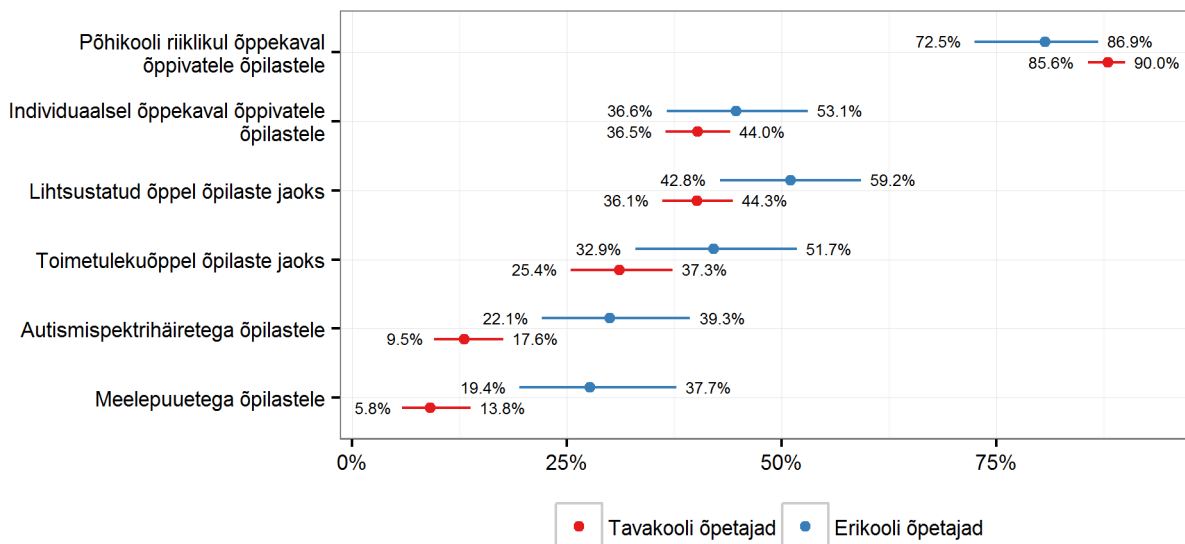
Allikas: Küsitlus „HEV õpilaste kaasamine“, autorite arvutused

Lisaks hariduskorralduslikele muudatusettepanekutele uurisime, milliseid täiendusi vajaksid tänased **õppematerjalid ja õpivara**. Kuigi põhikooli riikliku õppekava materjale hindab piisavaks ligi 85% õpetajatest, tõdeb vaid ca 40-50% õpetajatest, et lihtsustatud ja individuaalsel õppel õppivate laste õppematerjale on tarvilikul hulgal. Ca 30-40% õpetajatest hindab toimetulekuõppel õppivate õpilaste õppematerjale piisavaks ning ainult 10%-25% autismihäiretega ja meelepuuetega õpilaste õppevara piisavaks. Erikooli õpetajatest veidi enamad hindavad spetsiifilisemate HEV õpilastele suunatud õppevara piisavust positiivsemalt, kuid mitte väga suurel määral.

IKT vahendite rakendamine HEV õpilaste õpetamisel on tõusuteel ja koolid tegelevad üldiselt digitaalsete õppematerjalide ja tööriistade hankimisega. Intervjuude põhjal ei leitud siiski, et senised materjalid ja



vahendid oleks ebapiisavad. Pigem leiti, et digiõppe osakaalu suurendamine senisega võrreldes pakuks lastele huvitavamalt ja haaravamalt õppimisviisi. Intervjuude tulemustele pakuvad kinnitust ka küsitluse andmed, mille järgi täiesti piisavaks peab digitaalset õppevara kolmandik tavakooli õpetajatest ja tugispetsialistidest ning ligi pooled erikoolide õpetajatest. Digitaalse õppevara täielikku puudumist nendib vaid veidi üle 10% õpetajatest ja tugispetsialistidest. Mõneti loogiliselt eristuvad tugispetsialistid ja tavakoolide õpetajad digitaalse õppevara olemasolu hinnangutes eriklassides ja tavaklassides. Tugispetsialistidest suurem osakaal tunnistab mõningast puudujääki eriklasside digitaalses õppevaras (vastavalt tugispetsialistid ca 35% ja õpetajad ca 10%) ning õpetajatest suurem osa tunneb puudust tavaklasside digitaalsest õppevarast (vastavalt õpetajad ca 40% ja tugispetsialistid ca 25%).



Joonis 22. Hinnang õppematerjalide piisavusele ( % õpetajatest)

Allikas: Küsitlus „HEV õpilaste kaasamine“, autorite arvutused

Üle poolte õpetajatest ja tugispetsialistidest toob esile täiendava vajaduse õppetegevuse läbiviimise juhendite järele. Seega tuntakse abimaterjalidest õpetajatele rohkem puudust kui õppematerjalidest õpilastele. Alla poolte tavakooli õpetajatest tunneb täiendavat vajadust tavapärase õppevahendite nagu õpikute, töövihikute ja töölehtede ning digitaalse õppevara järele. Sealjuures vähem tuntakse puudust tuumikainete ehk eesti keele ja matemaatika materjalidest. Samas ligi pooled tugispetsialistidest ja erikooli õpetajatest leiavad, et HEV õpilastele oleks vaja rohkem vahendeid kõikides loetletud kategooriates.

### 3.3.4 Eriklassid ja kaasamine

EEKHA juhtpõhimõtete järgi peetakse kaasamiseks vähemalt 80% õpet tavaklassiga koos. See tähendab, et kaasatud õppe osaks võib sõltuvalt õpilase erivajadustest olla ka osaline õpe eriklassis. Samuti võivad eriklassid olla vajalikud ajutiste meetmetena, et toetada õpilase toimetulekut. Varem koduõppel või erikoolis õppinud õpilaste jaoks on õppimine tavakooli eriklassis samuti eelistatum õppevorm, kuna võimaldab tavakeskkonda paremini sotsialiseeruda. Seepärast uurisime, millised probleemid esinevad praeguste eriklasside töö organiseerimisel ja milline on ligipääs eriklassides õppimisele.

Intervjuude põhjal ilmnisid eriklasside võimalike probleemkohtadena klasside komplekteerimise keerukus ja eriklasside alarahastamine. Mõlema probleemi allikaks on ühte klassi sobivate õpilaste vähesus ja erivajaduste kokkusobimatus, mistõttu eriklassid on alataidetud, et tagada õpilastele sobilik õppekeskkond.

Samal ajal põhinevad Rajaleidja NÕKide soovitusel PGStis ette nähtud eriklassi suurustel ja mitte kooli tegelikel tingimustel. Nii võib NÕK soovitada õppimist kuni 4 õpilasega klassis ehk väikeklassis, ent kool, võttes arvesse kõigi klassi õpilaste erivajadusi, leiab et konkreetsesse klassi ei saa üle kolme õpilase suunata. Sellises olukorras peab kool kandma täiendavaid kulusid, et kompenseerida täiendava eriklassi loomist ja alataituvust eriklassides. Küsitlusuuringus ilmnes, et koolitöötajatest vähem kui kolmandik arvab, et tänane eriklassidesse määramise kord on piisavalt paindlik, ja valdav osa arvab, et koolil peaks olema suurem otsustusvabadus klassi komplekteerimisel.

Haridusspetsialistide hoiakud toetavad täna üsna tugevalt eriklassides õppivate õpilaste osakaalu suurendamist, ent selle taga võib näha pragmaatilisi kaalutlusi. Tavaklassi õpetajate ajalise ressursi puudus ilmnes läbivalt tavaklassi kaasamise takistusena ja on loogiline, et praeguse korralduse jätkumisel tunnevad õpetajad, et HEV õpilaste osakaalu suurendamisel ei tuleks nad klassi õpetamisega enam toime.

Detailsemalt saab küsitlusuuringu ja lastevanemate intervjuude tulemustega tutvuda temaatilises raportis „Kaasamise tähenduslikkus“.

### 3.4 Kaasamise tulemuslikkus

Hariduslike erivajadustega õpilaste toetamiseks rakendatakse hariduskorralduses mitmeid erinevaid meetmeid, mille eesmärk on ühest küljest parandada õpilaste toimetulekut koolis ja teisest küljest suurendada õpilase võimalusi edasi õppimiseks ja tööturul edukaks toimetulemiseks. Seni puudub põhjalik analüüs HEV õpilaste kaasamise tulemustest ehk kuidas on HEV õpilaste edasine käekäik kujunenud ning mil moel on seda toetanud erinevad tugimeetmed. Tulemuslikkuse hindamise juures tuleb olla väga tähelepanelik nn selektsiooniefekti osas, mis tähendab, et sageli võivad mõõdetud erinevused näiteks tugiteenuseid saanud õpilaste ja teiste vahel tuleneda õpilaste eelnevatest võimetest või haridusliku erivajaduse raskusastmest, mis tingib nende selekteerimise (või mitteselekteerumise) just sellele tugimeetmele.<sup>12</sup> Sellisel juhul ei võrdle me võrreldavaid ja meetme tegelikku mõju pole võimalik tuvastada.

Tulenevalt korrapärase andmekogumise hilisest algusest Eestis uurisime analüüsis 2005. aastal 1.-5. klassis õppinud HEV õpilasi. Edukust hariduses ja tööelus analüüsisime EHISe ja EMTA andmete põhjal. Kuna HEV õpilased on väga heterogeenne grupp, siis jaotasime nad kolme alagruppi sõltuvalt sellest, kui ressursimahukat tuge selle HEV-iga õpilane tavaliselt vajab:

HEV1a – Hariduslike erivajaduste rühm, mis hõlmab järgmisi erivajadusi: kirjutamis-, lugemis-, või arvutamiskõikumine (alates 2011), ajutine õpiraskus, düsgraafia, düskalkuulia, düsleksia.<sup>13</sup>

HEV1b – Hariduslike erivajaduste rühm, mis hõlmab järgmisi erivajadusi: kerge intellektipuue, käitumisprobleemid, muu erivajadus, õpiraskus, tervislikud põhjused.

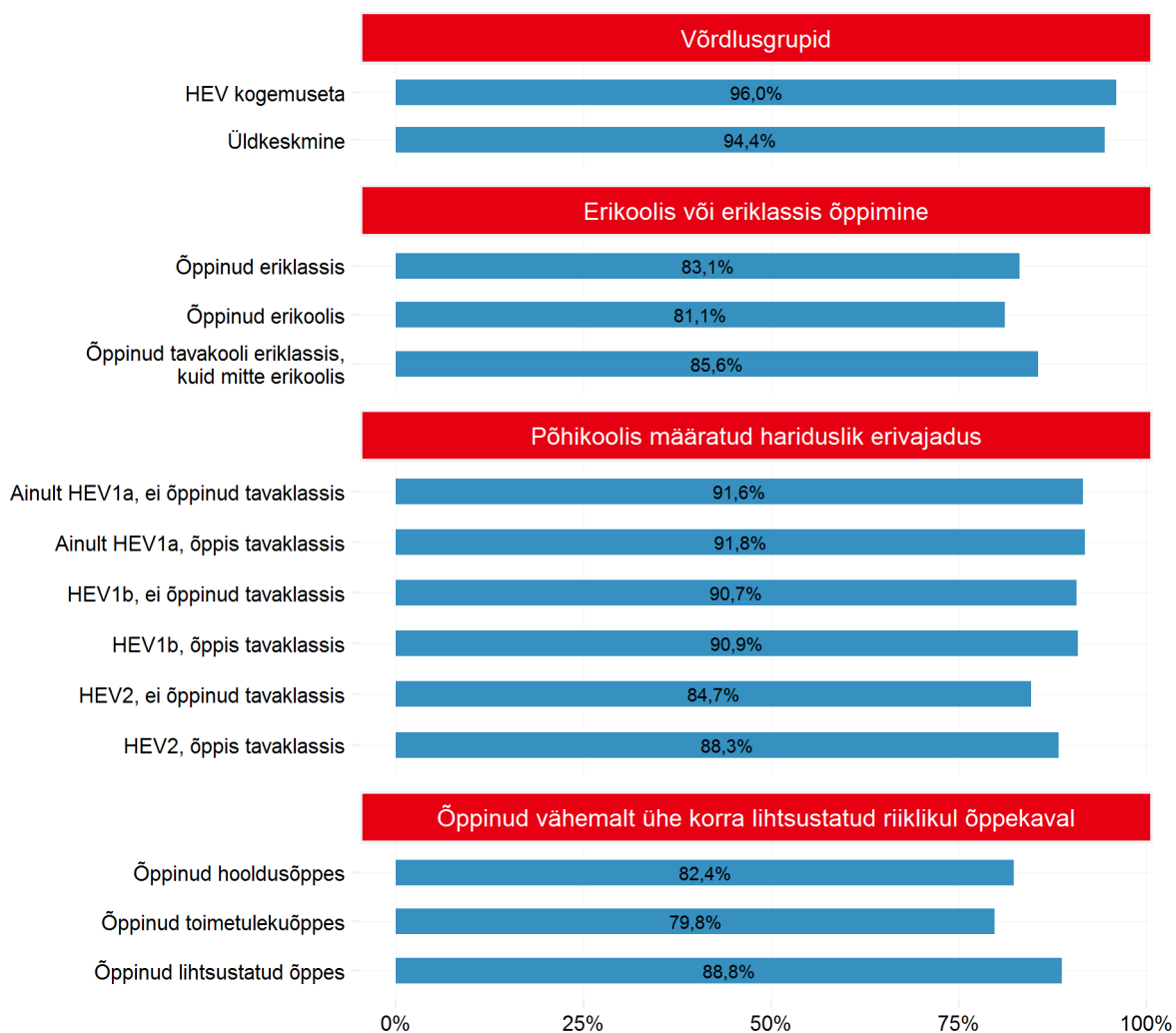
---

<sup>12</sup> Sellele probleemile HEV õpilaste uurimisel on viidanud ka nt Kirjavainen *et al.* (2016), kes viis sarnase analüüsi läbi Soome näitel.

<sup>13</sup> Analüüsis on düsgraafia, düsleksia ja düskalkuulia liigitatud HEV1a alla, kuna neid erivajadusi hakati märkima alates 2010. aastast. Varasemalt märgiti neile hariduslike erivajadustega õpilastele ilmselt kirjutamis-, lugemis- ja/või arvutuskõikumine; häälikuseade. Gruppide võrreldavuse tagamiseks on seega need kolm hariduslikku erivajadust liigitatud HEV1a alla.

HEV2 – Hariduslike erivajaduste rühm, mis hõlmab järgmisi erivajadusi: nägemis-, kõne-, kuulmisliikumis- või liitpuue, raske psüühikahäire, sõltuvushäire, mõõdukas või raske intellektipuue, aktiivsus- ja tähelepanuhäire, kasvatusraskus ja raske krooniline somaatiline haigus. Lisaks varasemad hariduslikud erivajadused, mida enam ei märgita: autismispektri häired, kehapuue, pervasiivne arenguhäire, psüühilised erivajadused, tundeelu- ja käitumishäired, kirjutamis-, lugemis- ja/või arvutusraskus; häälikuseade.

Uuritud viies lennus **lõpetas põhikooli 94,4% õpilastest** ja koguni 96% neist, kellel ei olnud kogu põhikooli jooksul märgitud ühtegi hariduslikku erivajadust ning kes ei õppinud põhikooli jooksul ei erikoolis ega eriklassis (joonisel märgitud lühendatult „HEV kogemusega“, vt Joonis 23). HEV õpilastest lõpetavad põhikooli veidi vähemad ja see osakaal on seda väiksem, mida ressursinõudlikum hariduslik erivajadus õpilasel on. Tavaklassis õppivatest HEV õpilastest lõpetavad kooli suhteliselt enamad kui eriklassis õppivad HEV õpilased. See ei näita aga kaasamise positiivset mõju, vaid võib olla tingitud selektsiooniefektist. Need HEV õpilased, kes õpivad tavaklassis, on keskmiselt kergemate erivajadustega ning nad lõpetaksid põhikooli suurema tõenäosusega ka sellisel juhul, kui nad õpiksid eriklassis.

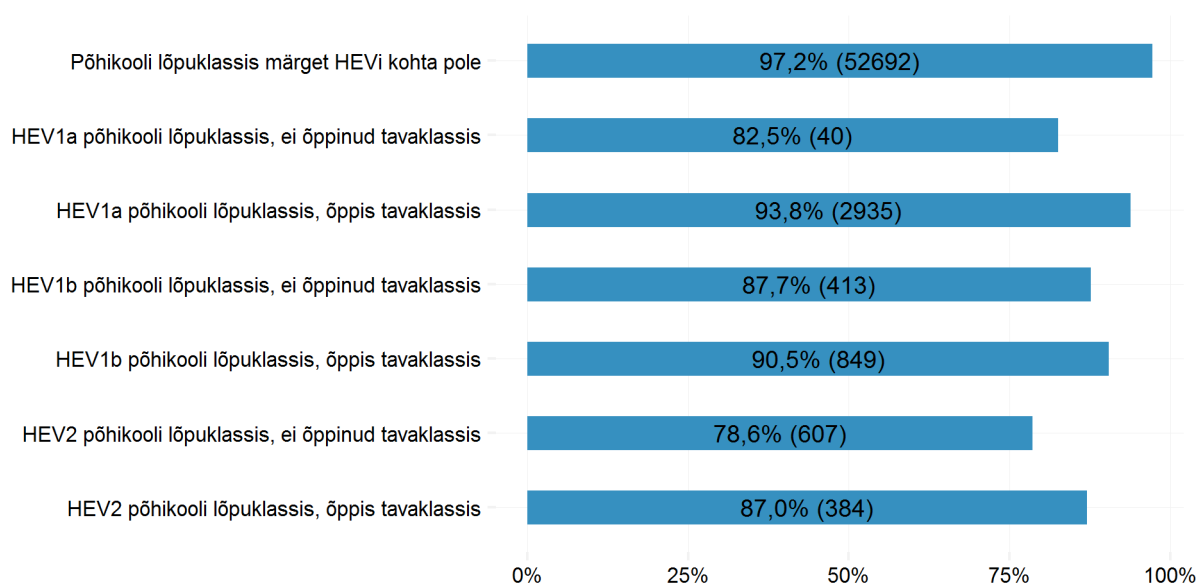


Joonis 23. Põhikooli lõpetanute osakaalud erinevates sihtrühmades 2005. aastal 3-5. klassi õpilaste seas.

Allikas: EHIS, autorite arvutused

Põhikooli lõpueksamite ja õpingute jätkamise juures keskendus analüüs kitsamalt defineeritud gruppidele, et tagada nende parem omavaheline võrdlus. Lähemalt uuriti õpilasi, kes lõpetasid põhikooli riiklikul õppekaval ning nende hulgas eristati haridusliku erivajaduse esinemist põhikooli lõpuklassis ning seda, kas õpilane õppis siis tava- või eriklassis. Põhikooli riiklike **lõpueksamite keskmine hinne** on Eestis 3,8. Haridusliku erivajaduseta õpilastel on see kõrgem (3,88) ja HEV õpilastel madalam (täpne number sõltub täpsest kombinatsioonist erivajaduse ja õppeviisi vahel). Kuigi HEV1a ja HEV1b õpilastel on tavaklassis põhikooli lõpetades veidi kõrgem lõpueksamite hinne kui eriklassis või erikoolis õppides (HEV1a puhul 3,03 vs 3,17 ja 3,05 vs 3,15), siis siinkohal on tegemist väga väikese erinevusega ning HEV2 õpilaste osas selline erinevus üldse puudub. Seega õppeedukuse puhul jäävad haridusliku erivajadusega õpilaste eksamihinded küll alla erivajaduseta õpilaste hinnetele, kuid tavaklassis ja eriklassis õppinud HEV õpilaste tulemustes olulisi erinevusi ei ilmne.

Õpingute jätkamise osas on HEV ja HEV-ita õpilaste vahel selged erinevused. **Keskmiselt läheb pärast põhikooli edasi õppima 96%** õpilastest ning HEV-ita õpilastest koguni üle 97%. Nende õpilaste hulgas, kel põhikooli lõpuklassis esines mõni hariduslik erivajadus, oli õpinguid jätkanute osakaal väiksem ning erines haridusliku erivajaduse liikide ning põhikooli lõpuklassi liikide lõikes. Tavaklassis õppinud HEV1a ja HEV1b õpilastest jätkas õpinguid üldkeskhariduses või põhiharidust eeldavas neljanda taseme kutsehariduses üle 90% (vastavalt 93,8% ja 90,5%), kuid eriklassis õppinutest märksa väiksem osakaal (vastavalt 82,5% ja 87,7%). **HEV2 õpilaste hulgas oli edasiõppijate osakaal oluliselt madalam** (tavaklassis õppinutel 87% ja eriklassis õppinutel 78,6%).



Joonis 24. Edasiõppijate osakaalud põhikooli lõpetajate seas (%)

Allikas: EHIS, autorite arvutused

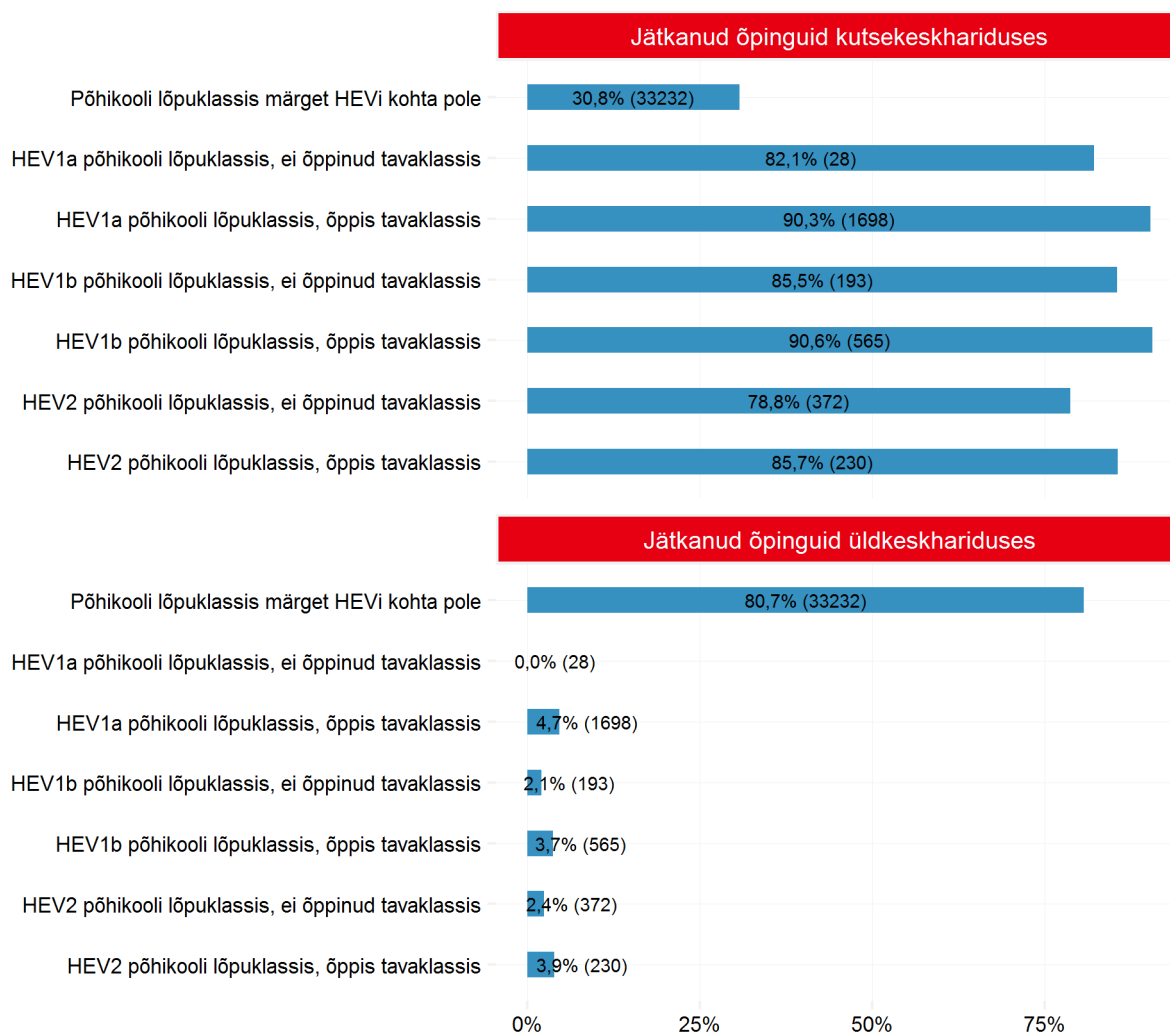
**Seega on kõikides HEV õpilaste gruppides tavaklassis õppivate õpilaste edasiõppimise määr kõrgem kui eriklassides õppinutel.** Kuna registriandmete põhjal ei saa arvesse võtta võimalikku selektsiooniefekti, siis võivad edasiõppimise erinevad osakaalud olla täielikult tingitud selektsiooniefektist, kuid ei saa välistada, et ka haridusliku erivajadusega õpilaste kaasamisel tavaklassi õppesse võib olla mõningane positiivne mõju õpingute jätkamisele. Kas või kui suur see mõju on, ei saa kahjuks registriandmete põhjal öelda ning tulemusi tuleks ennekõike tõlgendada kirjeldavate, mitte põhjuslikena.

Veel suuremad kontrastid õpingute jätkamise osas ilmnevad siis, kui eristada edasiõppimist üldkeskhariduses või neljanda taseme kutsehariduses, mis mõlemad eeldavad põhihariduse omandamist. Põhikooli lõpuklassis HEV-ita õpilastest jätkas pärast põhikooli lõpetamist valdav osa õpinguid (üle 80%) üldkeskhariduses ja tunduvalt väiksem osakaal (31%) on astunud ka kutseharidusse. Nendes osakaaludes lähevad arvesse ka sellised juhtumid, kus inimene on eri aastatel alustanud õpinguid nii kutsehariduses kui ka üldkeskhariduses.

**Kutsehariduses õpinguid jätkanute osakaalud on seevastu kaldu just haridusliku erivajadusega õpilaste suunas.** Põhikooli lõpus tavaklassis õppinud HEV1a ja HEV1b õpilastest ligikaudu 90% astus sisse põhikoolijärgsesse kutseharidusse. Ressursimahukamate erivajadustega (HEV2) õpilaste gruppides jäävad kutseharidusse siirdunute osakaalud HEV1 õpilaste gruppidele küll alla, kuid võrreldes üldharidusse siirdumise näitajatega on ka siin erinevused selged. Kutseharidusse ja üldkeskharidusse siirdunute kontrasti ilmestab hästi ka asjaolu, et kui üldkeskharidusse siirdunud õpilastest 1,4%-l esines põhikooli jooksul vähemalt ühel korral hariduslik erivajadus, siis kutseharidusse läinud õpilaste seas oli see näitaja 38,6%. **Seega lähevad haridusliku erivajadusega õpilased rohkem õppima kutse- ja vähem üldkeskharidusse.** Samas on mõlema alternatiivi puhul **edasiõppijate osakaal veidi kõrgem nende õpilaste hulgas, kes põhikooli lõpuklassis olid kaasatud tavaklassi õppesse.**

Tugimeetmete analüüsis uuriti lähemalt nelja tugimeedet: lisaõppe aastal osalemist ning individuaalset õppekava, õpiabirühma ja tugiisiku kasutamist erinevates gruppides. Selektiooniefekti tõttu ei saa teha järeldusi põhjuslikkuse ehk meetmete efektiivsuse kohta ning tulemusi peaks käsitlema kirjeldavatena. Teiseks oli osade meetmete puhul vaatluste arv väga väike. Kuigi õpilastest, kes lõpetasid põhikooli lihtsustatud õppekaval, jätkas õpinguid suurem osakaal neist, kes kasutasid ka lisaõppe aastal õppimise võimalust, siis uuritud andmestikus oli jätkanute arv gümnaasiumis vaid üks ja kutsehariduses 11.

Muude tugimeetmete osas leidis gruppide ja tugimeetmete kombinatsioone, kus tugimeetme rakendamine oli seotud kõrgema põhikooli lõpetajate osakaaluga (nt logopeediline õpiabirühm kirjutamis-, lugemis- ja/või arvutamiskusega õpilaste puhul), kus sisulisi erinevusi põhikooli lõpetamise osakaaludes ei esinenud (tugiisik HEV1b puhul) või kus lõpetamise osakaal oli kõrgem gruppides, kus tugimeetmet ei rakendatud (pea kõik individuaalse õppekava grupid, samuti tugiisik HEV1a ja HEV2 puhul). Õpiabirühmades osalemise seos lõpetamise tõenäosusega arvutamise-, kirjutamise- või lugemiskusega õpilastel on logopeedilise õpiabirühma puhul positiivne. Ajutise õpiraskusega õpilaste puhul ei ole aga märkimisväärset seost õpingute lõpetamise ja õpiabirühmas osalemise vahel olemas või on see väga väike.

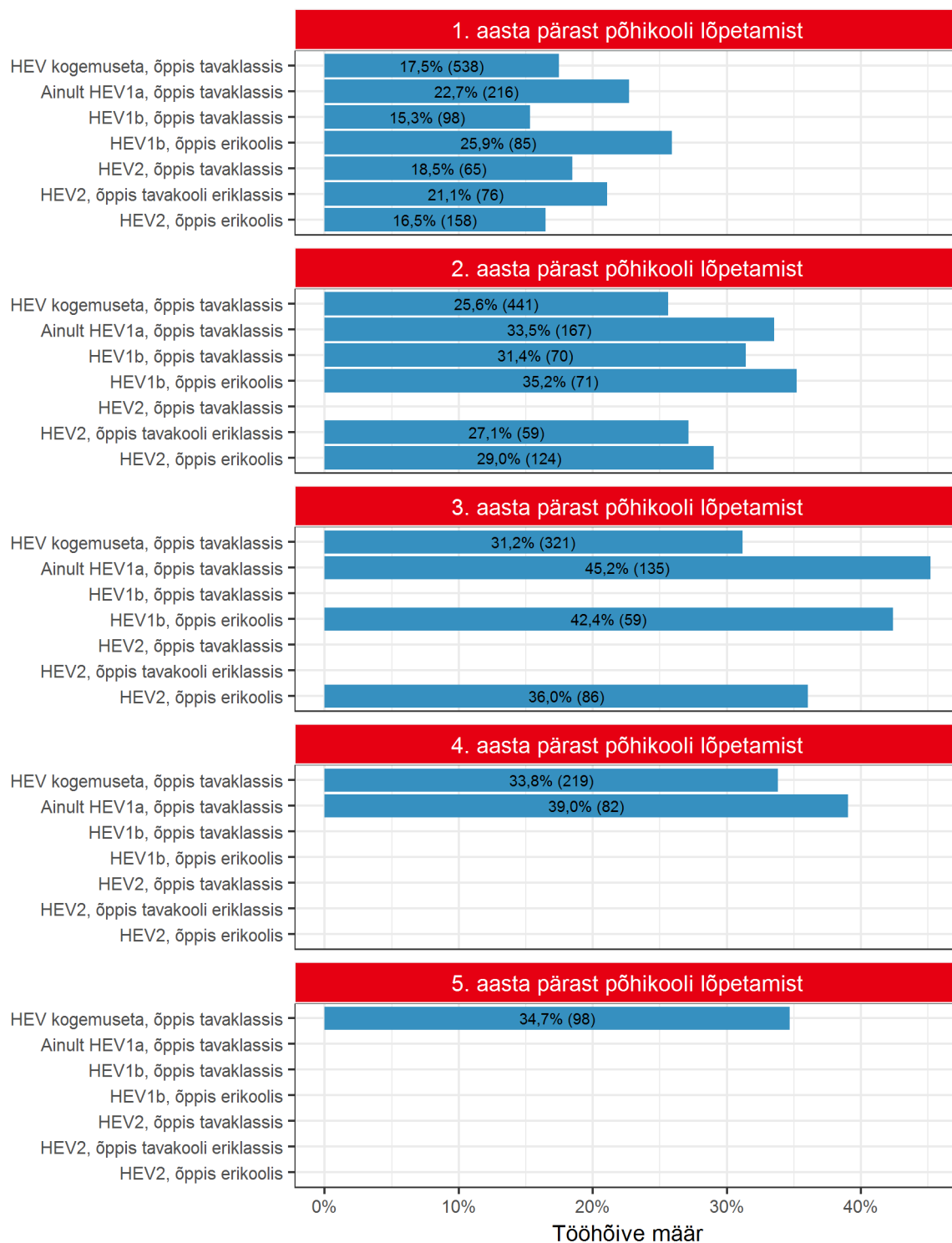


Joonis 25. Neljanda taseme kutse- ja üldkeskhariduses edasiõppijate osakaalud ja gruppide kogusuurus (sulgudes) põhikooli riiklikul õppekaval lõpetanud õpilaste hulgas.

Allikas: EHIS, autorite arvutused

Seleksiooniefekti tõttu pole aga mõistlik neid tulemusi põhjuslikena käsitleda. Tõenäoliselt on tugimeetmete mõju hindamiseks mõistlikum kasutada kvalitatiivseid meetodeid, näiteks intervjuusid õpetajatega, kellel on konkreetsete meetmete rakendamisega isiklik kokkupuude.

**Tööturul rakendumise analüüsis** leiti, et HEV1 kogemusega õpilastel ei olnud põhikooli lõpetamise järgsed hõivemäärad madalamad kui neil, kellel hariduslikku erivajadust ei olnud. Kõige kõrgemad olid hõivemäärad HEV1a-ga lõpetanutel, võrreldes HEV kogemusega isikutega. HEV2 õpilaste hilisem hõivemäär on üldiselt madalam kui HEV1 õpilastel. HEV2-ga lõpetanute hilisemad hõivemäärad olid mõnevõrra madalamad kui neil, kellel hariduslikku erivajadust märgitud ei olnud. Olulist erinevust aga pole, kui analüüs piiritleda isikutega, kes pärast põhikooli ei jätkanud õpinguid.



Joonis 26. Tööhõive pärast põhikooli lõpetamist hariduslike erivajaduste, kooli- ja klassiliikide lõikes põhikooli lõpuklassi seisu alusel, pärast põhikooli õpinguid mitte jätkanud isikud

Allikas: EHIS, autorite arvutused

Eriklassis põhikooli lõpetanute hõive oli kõrgem kui erikooli lõpetanutel. See on tõenäoliselt tingitud HEV1 õpilaste suuremast osakaalust eriklassi lõpetanute hulgas võrreldes erikoolidega, kus HEV2 osakaal on suurem kui eriklassides. Isikute hulgas, kes ei jätkanud pärast põhikooli õpinguid, oli **hõivemäär kõrgem neil, kes osalesid õpiraskuse õpiabirühmas** võrreldes nendega, kes ei osalenud. Ka see tulemus võib olla tingitud HEV1 õpilaste suuremast osakaalust võrreldes HEV2 õpilastega.

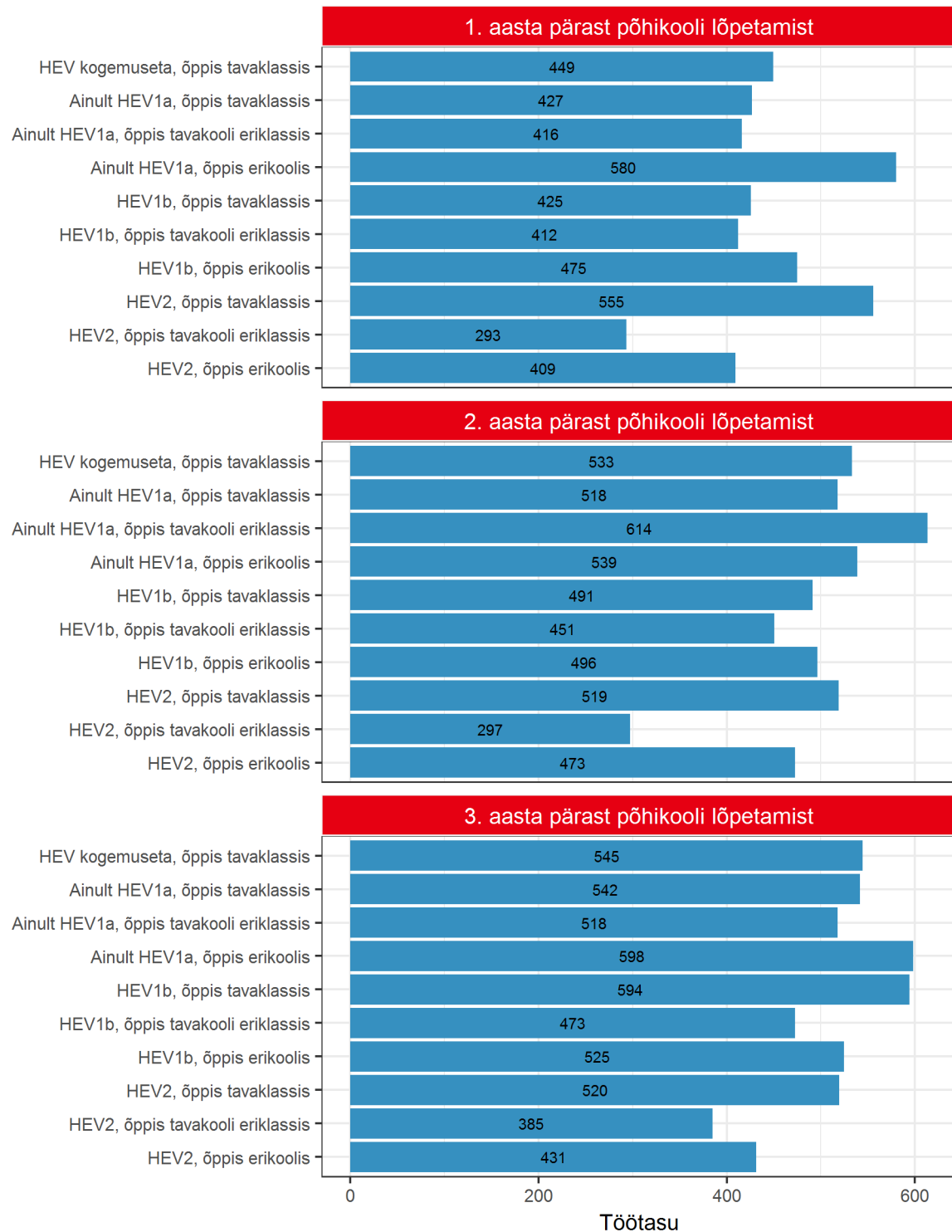
Töötasude analüüsist selgus, et **kõrgeimat tasu teenisid erikoolis õppinud HEV1a õpilased**. HEV kogemusega põhikoolilõpetajad teenivad esimesel kolmel aastal kõrgemat töötasu kui HEV kogemusega lõpetajad. Kui aga vaadelda pärast põhikooli õpinguid mitte jätkanud isikuid eraldi, on HEV kogemusega ja HEV1 kogemusega lõpetajate brutotasu ligikaudu samas suurusjärgus (veidi üle 500 euro), HEV2 lõpetajate palk mõnevõrra madalam.

Nende tulemuste tõlgendamisel tuleb silmas pidada, et tööturuväljundeid sai vaadelda vaid lühikest aega pärast põhikooli lõppu, mistõttu siin on väga suur roll edasiõppimisel. Täpsemate andmete jaoks tuleks õpilasi pikema aja jooksul jälgida.

Arvestades, et HEV õpilased jätkavad õpinguid peamiselt kutseõppes, on väga oluline pöörata eraldi tähelepanu kutseõppeasutuste valmisolekule HEV õpilasi õpetada. Varasemad uuringud Eestis on juhtinud tähelepanu sellele, et lihtsustatud õppekaval põhikooli lõpetanud noortele ei ole piisavalt erinevaid õppekavu, millel kutseõppes jätkata (Võsar 2014, Mutso 2012). Kutseõppes toimetulekuks on kriitilise tähtsusega õpetajate valmidus HEV õpilastega töötada ja ka selle osas on nii õppurid kui lapsevanemad olnud kriitilised (samas). Väärt informatsiooni, kuidas HEV õpilaste õppimist kutsehariduses paremini toetada, leiab Innove juhtimisel koostatud abimaterjalidest (vt täpsemalt Devrimci *et al.* 2014, Pihlak *et al.* 2016).

Täiendavat uurimist vajaks HEV õpilaste liikumine põhikoolist gümnaasiumisse, mis on pigem vähelevinud. Samas on HEV õpilaste seas väga kõrge intellektiga õpilasi, kes sooviks tõenäoliselt omandada ka akadeemilist kõrgharidust.





Joonis 27. Keskmise kuine brutotöötasu pärast põhikooli lõpetamist hariduslike erivajaduste, kooli- ja klassiliikide lõikes, õpinguid mittejätkanud, eurot

Allikas: EHIS, autorite arvutused

Kaasamise tulemuslikkuse analüüsiga on võimalik põhjalikumalt tutvuda uuringu käigus koostatud teemaraportis.

## 4 Järeldused ja soovitus

Selles peatükis anname esmalt ülevaate uuringu peamistest järeldustest, süstematiseerides need temaatiliselt tugevusteks ja nõrkusteks. Seejärel formuleerime peamised soovitus

### 4.1 Kaasava hariduskorralduse tugevused ja nõrkused Eestis

Tuginedes kogu uuringu vältel kogutud materjalile koondame uuringu järeldused peamiste teemade kaupa: põhimõtete rakendamine, tugimeetmete pakkumine, kaasamise efektiivsus ja kaasamise tulemused haridustee ja tööturu väljunditele. Iga teema all arutleme peamiste tugevuste ja nõrkuste üle, mis selles valdkonnas ilmnesid, aga samas **peab pidama silmas, et sageli on tugevused ja nõrkused omavahel tihedalt seotud ja arenguruumi on siiski igas valdkonnas**. Seetõttu ei tohiks teha järeldusi nagu tugevuste all loetletud teemades enam edasi töötama ei peaks.

#### 4.1.1 Kaasava hariduse põhimõtete rakendamine

##### Tugevused

Seadustega on kehtestatud **kaasava hariduse põhimõtted kui hariduskorralduse alus** ning sätestatud koolikorralduslikud ja nõustamiskomisjoni soovitusel rakendatavad tugimeetmed. Siiski ei arvestata Eestis HEV õpilaste hulka sotsiaalmajanduslikult ebasoodsas olukorras olevaid õpilasi, mistõttu võib kaasatuse ideoloogiat Eestis pidada piiratumaks kui mõnedes teistes Euroopa riikides.<sup>14</sup>

Õpilaste **eriklassidesse paigutamise põhimõtted ja NÕK otsustusprotsess julgustavad HEV õpilasi senisest enam kaasama**. Pärast 2010. a PGSi rakendumist vähenes koduõppel olevate ja erikoolis õppivate laste osakaal ning kasvas tavakooli eriklassides õppivate õpilaste osakaal, mis viitab täielikus eralduses õppinud õpilaste kaasamise laienemisele ka tegelikkuses.

Kaasava hariduse eelduseks on ühiskonnas valitsevate **hoiakute vastavus** kaasamise põhimõttele ja on näiteid, mis kinnitavad, et sellised hoiakud on mõnel pool juba olemas. On positiivseid näiteid koolidest, kus kaasava hariduskorralduse põhimõtted on leidnud rakendamist koos kõigi vajalike tugimeetmete ja teavitustööga. Kaasava hariduse põhimõtete tundmine ja väärtustamine on hariduskorralduse oluliste osapoolte seas üha kasvav tendents, mis on seotud tähenduslikuma kaasamisega ning spetsialistide teadmiste ja oskuste kasvuga HEV õpilaste toetamisel.

##### Nõrkused

HEV õpilaste **kategoriseerimise süsteem ning õpilaste toetamiseks loodud eriklasside jaotus ei toeta kaasava hariduse juhtmõtteid**, mille kohaselt ei tohiks õpilase abistamisel lähtuda tema diagnoosist, vaid spetsiifilistest vajadustest. Kuigi teatud diagnoosid määravad suhteliselt täpselt ära lapse erivajadused, ei pruugi klassi õpilaste arvu piirangud olla efektiivsemad kaasamise edendamisel. Erivajaduste määramise ja klassifitseerimise süsteemi osas on erinevaid seisukohti. Uuring näitas, et kirjutamis-, lugemis- ja/või arvutusraskus ning õpiraskused on kõige levinumateks hariduslikeks erivajadusteks ning mitme erivajadusega õpilastel esineb enamasti ka vähemalt üks neist, st need erivajadused on tõenäoliselt sageli mitte peamised, vaid kaasnevad erivajadused nagu tõi välja juba Kanep (2008). Senise klassifikatsiooni

---

<sup>14</sup> Peame silmas haridusliku erivajadusega õpilaste definitsiooni katvust kogu õpilaskonna suhtes, st HEV õpilaseks võiks pidada ka õpilast, kellel pole (veel) ühtegi praegu märgitavat HEV kategooriat, ent kes tulenevalt perekondlikust taustast vajab täiendavat tuge koolis.

kasutamine on küsitav, kuna peamise erivajaduse mittemärkimine tekitab olukorra, kus erivajaduse märkimine ei ole kuigi informatiivne meetmete kavandamiseks ja rahastamiseks, sest nõ probleemide peamist allikat pole võimalik identifitseerida. Teisalt on erivajaduste märkimine ka väheinformatiivne, kuna sageli ei anna meditsiiniline diagnoos täpset infot vajalike tugimeetmete osas. Samas on ilmne, et raske tervisehäirega õpilased vajavad selgelt teistsugust lähenemist õpetamisele ning PRAXIS (2011) leiab, et seetõttu tuleks pöörata ka õpetamise käigus just rohkem tähelepanu meditsiinilistele erivajadustele. See tähendab, et vähemalt HEV2 õpilaste erivajaduste märkimine ühel või teisel moel peaks jätkuma, et tagada neile parimad võimalused vajadustele vastava hariduse saamiseks ning ühiskonnas paremaks toimetulekuks.

**Ühiskondlikult ei ole kaasava hariduse põhimõtted veel omaks võetud** ja paljudes omavalitsustes ning koolides takistab see kaasava hariduse rakendamist. Teisalt tunnevad ka mõned lapsevanemad hirmu lapse (ja kohati ka enda) stigmatiseerimise ees, mistõttu lükatakse edasi haridusliku erivajaduse põhjalikumat uurimist ja tugimeetmete rakendamist. See võib olla ka põhjuseks, miks haridusliku erivajaduse määramise järel väldib vanem tavakooli, kus tema laps oleks teistest erinev. Küsitlus näitas, et ka õpetajaskonnas on kaasamine omaks võetud pigem pinnapealselt ja pigem soovitakse suurendada HEV õpilaste suunamist tavakooli eriklassidesse kui tavaklassidesse. Eriti tugevalt on kaasamise vastu erikoolide õpetajad, kelle vastasseisu tõenäoliseks põhjuseks on suurem kokkupuude väga ressursimahukate hariduslike erivajadustega õpilastega ning sarnaselt tavakoolide õpetajatele näevad nad ilmselt probleemsetena tavakoolide väheseid ressursse kaasamise toetamiseks.

## 4.1.2 Spetsialistide ja tugimeetmete kättesaadavus

### Tugevused

Õigusaktidega antud **võimalused koolidele tugimeetmete rakendamiseks on asjakohased ja piisavad** HEV õpilaste tähenduslikuks kaasamiseks. Seda leidsid nii intervjuueeritud haridusspetsialistid kui ka uurijad. Muuhulgas on kohalikel omavalitsustel kohustus tagada tugispetsialistide kättesaadavus I taseme teenuste osas ning enamikes koolides on tugispetsialistid olemas.

Samuti on loodud üle-eestiline ja **toimiv nõustamiskeskuste süsteem**, mis pakub II taseme tugispetsialistide teenuseid, nõustades nii koole kui ka lapsevanemaid ja pakkudes objektiivset hariduslike erivajaduste hindamist ja vajalike õppekorraldusmuudatuste soovitamist. Koolid ja lapsevanemad on üldiselt II taseme teenuse pakkumisega ja NÕKide sisulise tööga rahul, kuigi keskuste kohatine ülekoormus pikendab meetmete rakendamiseks kuluvat aega ja põhjustab pinnapealseid hindamisi.

### Nõrkused

Kuigi koolidel on võimalik rakendada paljusid erinevaid pedagoogilisi võtteid, koolikorralduslikke meetmeid ja täiendavaid tugimeetmeid, on need sageli koolile **täiendavaks kuluallikaks**. Kaasava hariduskorralduse edendamiseks on oluline, et edukas kaasamine poleks koolile märkimisväärselt kallim segregatsioonist. See puudutab kõiki õpilasi, kes vajavad eriõpet, sest nende täiendav ressursivajadus on ka HEV kontseptsiooni kohaselt riigi vastutus.

Juba 2008. aastal leidis Kanep, et logopeedilise abi kättesaadavus koolis on seotud õpilaste arvuga, st suuremates koolides on enam vaba ressursi tugispetsialistide palkamiseks. Seda kinnitas ka Räs *et al.* (2014), kus täiskasvanutele põhi- ja keskharidust pakkuvate koolide hinnangul on tugiteenuste pakkumise võimalikkus tulenevalt pearahasüsteemist tugevalt seotud piisavalt suure arvu õpilastega.

Tugispetsialistide vähesus on jätkuvalt probleemne ka suuremates koolides: kuigi tugispetsialistide ametikohad on tänaseks enamikes koolides KOV finantseeringuga olemas, võib siiski puudu jääda piisavalt suurest tugiteenuse mahust. Lisaks KOVide ja koolipidajate ressurssidele ja hoiakutele piirab teenuste pakkumist **spetsialistide puudus**.

Meie küsitlusandmed näitasid, et enim tunnevad õpetajad kaasamise õnnestumiseks **puudust abiõpetajatest ja piisavast ajalisest ressursist** klassiga töötades. Kanep (2008) küsitlusest ilmnes, et kõige sagedamini kasutatakse ajutise õpiraskusega või kirjutamis-, lugemis- ja arvutusraskustega õpilaste toetamiseks individuaalset tööd õpilasega väljaspool tunde õpetajate vabast tahtest ja ajast. Paljudes koolides on see traditsioon ka säilinud. Selline töökorraldus soosib õpetajate läbipõlemist ja ei taga õpilastele võrdseid võimalusi toe saamiseks, kuna sõltub õpetaja heast tahtest ja vaba aja ressurssidest. Teisalt on ebaõiglane seada kaasava klassi õpetajale ilma kompensatsioonita teistest oluliselt suuremat koormust. Õpetaja koormuse kasvu probleemi seoses HEV õpilaste toetamisega on varem toonud välja nt Karileet (2014).

Erivajaduste erinevad ulatused ja kombinatsioonid tingivad olukorra, kus parima klassikomplekti suuruse saab otsustada vaid võttes arvesse kõiki klassi õpilasi koos. Kehtiv Rajaleidja nõustamissüsteem ja riiklik haridustoetuse süsteem **ei toeta sellist paindlikkust**, kuna nii klassi soovitus kui rahastus on arvestatud PGSiis sätestatud eriklassi tüüpide ja piirmäärade järgi ning ei lähtu õpilaste individuaalsetest eripäradest ja tema kaasõpilaste vajadustest.

### 4.1.3 Kaasava hariduse tähenduslikkus

#### Tugevused

Eestis on koole, kus õppekorraldus lähtub kaasava hariduse põhimõttest ning lisaks eriklassi tingimusi vajavate õpilaste integreerimisele tavaklassidesse tegutsetakse aktiivselt nii õpetajate, lapsevanemate kui ka õpilaste harimisega HEV õpilastega seonduva osas. Sellistes **koolides toimub tähenduslik kaasamine ja on välja töötatud strateegiad eritingimusi vajavate õpilaste samm-sammuliseks integreerimiseks tavaklassi**. Tähendusliku ehk eduka kaasamise võtmeks on reeglina ka läbimõeldud tugimeetmete rakendamine, nt abiõpetajate ja tugiisikute tugi koos logopeedilise või psühholoogilise teraapiaga.

Tähenduslikuks kaasamiseks on erinevatel õppekavadel olemas õppematerjalid, mille põhjal on võimalik kohandada tööd klassis erinevate vajadustega õpilaste jaoks (sh vähendatud õpieesmärkidega õpilase jaoks). Tähendusliku kaasamise toetamiseks vajavad muud tugimeetmed on hariduskorralduses loodud ning tugispetsialistid, nagu eelnevalt viidatud, on enamikes koolides olemas.

#### Nõrkused

Kaasava hariduskorralduse rakendamine **sõltub tugevalt kooli ressurssidest**, et erinevate vajadustega õpilastele vastu tulla ja neile vajadusel tugimeetmeid pakkuda. See tähendab, et kui koolipidaja ei ole võimeline või huvitatud ressurssi sellesse panustama, siis on koolil väga raske leida vahendeid kõigi õpilaste toetamiseks. Riik rahastab tugipersonali ja abiõpetajate palkamist erikoolides, ent mitte tavakoolides. Suure kooliautonoomia ja vähese välise kontrolliga hariduskorralduse korral nagu Eestis tähendab see, et õpilaste võimalused saada tugimeetmeid erinevad drastiliselt nii piirkonniti kui ka kooliti. Ka elukestva õppe strateegia 2020 toob varasematele uuringutele tuginedes välja, et Eestis ei ole tagatud võrdsed haridusvõimalused erivajadusega lastele ja noortele. Haaristo *et al.* (2016) tõi välja, et üks suuremaid raskusi erivajadusega noorte koolist tööle siirdumisel on võrdsete võimaluste tagamine kvaliteetse hariduse omandamisel.

**Osapoolte hoiakud, teadmised ja oskused piiravad kaasava hariduse rakendamist** koolides, kuigi valmisolek kaasamise laiendamiseks paistab valdavalt olemas olevat. Siiski eelistaks õpetajaskond suurendada pigem tavakooli eriklasside arvu kui kaasata enam HEV õpilasi tavaklassidesse. See eelistus on seotud tõenäoliselt õpetajate tundega, et nad ei suuda oma ajaressursi ja teadmisi arvestades õpilasi tähenduslikult kaasata või puuduvad koolis vajalikud tugistruktuurid. Suur osa Eesti koole ei soovi või ei saa HEV õpilastele kõiki vajalikke tugimeetmeid pakkuda, mistõttu kaasamine neis koolides ei ole ka tähenduslik. Mõned koolid suunavad teadlikult nõrgemaid õpilasi mujale, teisel püütakse piiratud ressurssidega õpilasi õpetaja poolt individuaalselt akadeemiliselt järele aidata, kuigi muud tugimeetmed puuduvad. Nii koolitöötajate kui lastevanemate hinnangul kaasamine sellisel juhul tavaliselt ei õnnestu.

Kuigi on olemas **õppematerjalid** erinevate õppekavadele, siis ei ole need üksteisega kooskõlas, mistõttu kahel erineval õppekaval õppiva õpilase õpetamine samaaegselt nõuab õpetajalt olulist lisatööd materjalide kohandamises ja klassi õppetöö planeerimises.

#### 4.1.4 Kaasava hariduse tulemuslikkus

##### Tugevused

Vähem ressursimahukaid tugimeetmeid vajavad HEV õpilased **lõpetavad põhikooli peaaegu sama suure tõenäosusega** kui teised õpilased ning nende tööhõive tõenäosus ja palk on vahetult pärast põhikooli samuti samas suurusjärgus. Olemas on tugimeetmed HEV õpilaste õppe edukuse ja akadeemilise edasijõudmise toetamiseks. Analüüsi põhjal näivad üksikud tugimeetmed omavat positiivset seost tööturuväljunditega, ent selektsiooniefekti arvestamiseks vajab see täiendavat analüüsi.

Alates 2010. aastast on paranenud kaasamise tulemused õpilaste sotsiaalse arengu vallas. See puudutab just varem täiesti või peaaegu täiesti segregeeritud õpilasi. Vähenenud on koduõppel olevate õpilaste arv ning lapsevanemate ja õpetajate sõnul on ka tavakooli eriklassis õppimisel olnud tugev positiivne mõju laste sotsiaalsetele oskustele ja iseseisvale hakkamasaamisele.

##### Nõrkused

EHISE andmete analüüsi põhjal võib öelda, et nii **haridusliku erivajaduse iseloom kui ka klassiliik ja õppekava mõjutavad oluliselt tõenäosust haridusteed** edukalt jätkata. Võrreldes haridusliku erivajaduseta õpilastega on HEV õpilastel väiksem tõenäosus põhikool edukalt lõpetada nii õppekava ja -viisi muutes kui tugimeetmete abiga. Lähtuvalt õpilase hariduslikest erivajadustest toimub edasiõppijate seas selge **selektsioon kutsekeskhariduses**.

Varasematele uuringutele tuginedes ilmneb, et kutseõppeasutused ei ole alati valmis HEV õpilastega töötama ning õpetajatel pole piisavalt oskusi, et HEV õpilasi toetada. Vajab täiendavat analüüsi, millist tuge vajaksid HEV õpilased, et tulla paremini toime ka üldkeskhariduses.

## 4.2 Soovitused kaasava hariduse laiendamiseks

Kasutades uuringu käigus kogutud andmeid õpetajatelt, koolijuhtidelt, tugispetsialistidelt, Rajaleidja keskustest, koolipidajatelt ja lastevanematelt ning kombineerides neid läbi viidud dokumendianalüüsi ja uurijate eksperthinnangutega, on järgnevalt koondatud olulisimad muudatusettepanekud praeguse hariduskorralduse kohandamiseks, et kaasamist suurendada. Siin toodud soovitused on selektsioon kõigist uuringu käigus välja pakutud ideedest, mille valiku aluseks oli huvigruppide toetus ja kooskõla kaasava hariduse edendamiseks.

Kuigi kaasava diskursuse edendamiseks tuleks vähendada õppijate erisuste rõhutamist, näeme Eesti praeguse hariduskorralduse puhul olulist vajadust hinnata tugimeetmete vajaduse ulatust. See omakorda eeldab detailset andmekogumist õpilaste vajaduste kohta. Vastasel korral võib tekkida olukord, kus tavakoolidelt nõutavad täiendavad kulutused ei ole õiglaselt kompenseeritud või pole võimalik tuvastada, kas toetus on jõudnud kooli, kus HEV õpilane täiendavaid ressursse vajab. **Pikemas perspektiivis soovitame siiski suunduda õpilaste võrdsetest õigustest lähtuva korralduse juurde, kus ei eristata õpilaste gruppe tinglike kriteeriumite alusel.** Selleni jõudmine eeldab, et on sisse töötatud koolide toetussüsteem viisil, mis tagaks õppe vastavuse kõigi õpilaste vajadustele ning kõik koolid ja koolipidajad peavad oma eesmärgiks kaasamise edendamist.

### Soovitus 1 – Ühiskondlike hoiakute aktiivne suunamine

Kaasava hariduse rakendamine eeldab ka lapsevanemate toetust sellisele hariduskorraldusele. Hoiakute kujundamiseks on oluline jõuda kõigi vanemateni, mitte ainult nendeni, kes on ise HEV temaatikast huvitatud. Selleks on oluline positiivse meediakajastuse suurendamine ning nii lapsevanemate kui õpilaste harimine hariduslike erivajaduste osas. Selleks sobivad ideaalselt senised edulood, mis võimaldavad välja tuua kaasamise eetilised ja efektiivsusel põhinevad argumendid. Lapsevanemate haridusprogrammidesse võiks siduda HEV temaatika nii HEV õpilase toetamise kui teiste õpilaste harimiseks suuniste andmisel. Selleks tuleks tarvitada juba kasutusse võetud vanemahariduse programme nagu nt TAI vanemahariduse keskkond tarkvanem.ee. Soovitus toetavad:

- Küsitlusandmete põhjal takistavad kaasamist osapoolte erinevad hoiakud ning vaja on nihet kõigi hariduskorraldusega seotud osapoolte hoiakutes (vt ka „Kaasamise tähenduslikkus“ ptk 4.2).
- Intervjuud lastevanemate, koolitöötajate, koolipidajate ja Rajaleidja ekspertidega näitasid, et sageli on õpilaste kaasamisel takistuseks ühiskondlikud hoiakud.
- Vajadust vanemate harimiseks, abi otsimise julgustamiseks ja stigmatiseerimise vähendamiseks on varem toodud välja tuginedes Laste õiguste ja vanemluse monitooringu tulemustele (Karu *et al.* 2012).

**Riskid:** Hoiakute muutumine on aeganõudev protsess, mistõttu tuleb arvestada pikema perspektiiviga. HEV õpilaste toomisel ühiskondliku tähelepanu keskmesse tekib oht HEV õpilasi jätkuvalt või isegi täiendavalt stigmatiseerida. Selle riski minimeerimine eeldab väga hoolikat kommunikatsiooniplaani ja ekspertide poolt koostatud koolitusprogramme.

### Soovitus 2 – Õpetajakoolituses HEV õppe temaatika (sh praktika) suurendamine

Kaasava hariduse rakendamine eeldab kõigilt õpetajatelt võimekust hariduslike erivajadusi ära tunda ning vajadusel teadmisi ja oskusi, et erivajadusi tavaklassi tingimustes toetada. Seetõttu on vajalik esmases õpetajakoolituses lõimida kõigisse kursustesse ka HEV õpilaste kaasamiseks vajalikud teadmised ja oskused. Kaaluda tuleks HEV õpilastega töötamise praktika osa suurendamist. Isiklik kokkupuude HEV õpilaste õpetamisega toetab kaasavate hoiakute kujunemist ning teoreetiliste teadmiste ja oskuste kinnistamist. Soovitus toetavad:

- HEV õpilaste lastevanemad tõid intervjuudes välja, et kodulähedasse kooli jäämiseks oluks vaja õpetaja paremat teadlikkust HEV õpilase vajadustest ja oskusi õpet kohandada.
- Küsitluse põhjal tunneb 75% tavakooli õpetajatest vajadust HEV õpilaste teemaliste täiendkoolituste järele (vt ka „Kaasamise tähenduslikkus“ ptk 4.1).

- Õpetajakoolituse ekspertide poolt oli valdav toetus seisukohale, et õpetajate pedagoogilis-psühholoogiline ettevalmistus HEV õpilastega töötamiseks võiks olla parem mõistmise osas, et inimesed on erinevad ja sealhulgas ka erivajadustega. Tavaklasside õpetajad saaksid õpet diferentseerides praegusest enam HEV õpilasi kaasata. Selleks oleks vaja suurendada õpetajate tõendus põhiseid teadmisi ja oskusi töös HEV õpilastega, mille jaoks omakorda on vaja koolitust ning õpetajate iseseisvat teadmiste täiendamist. Õpetajate baaskoolituse tuleks rohkem ja läbivalt juurde tuua just hariduslike erivajadustega seotud õpetamismetoodikaid. Eelkõige peaks see olema lõimitud erinevate õppeainete õppimisse.

**Riskid:** Kõigi HEV tüüpidega ei jõua õpetajakoolituses piisavalt tegeleda ja seetõttu ei saada süvateadmisi kõigiks võimalikeks juhtudeks. Selle riski maandamiseks on oluline, et õpetajatele oleks igapäevaselt kättesaadavad ressursid, mis võimaldavad sellise spetsiifilise info vajadusel kiirelt kätte saada.

### Soovitus 3 – Praktiseerivate õpetajate täiendkoolituses osalemise suurendamine

Juba praktiseerivate õpetajate puhul tuleb suurendada osalemist HEV õpilaste kaasamist toetavatel täiendkoolitustel ning veenduda ka nii eesti- kui ka venekeelsete materjalide kättesaadavuses. Täiendkoolituste korraldamisel tuleks senisest enam pöörata tähelepanu koolide vajadustele ning suurendada praktilise õppimise osakaalu. Seoses vajadusega suurendada abiõpetajate/õpetajaabide kasutamist võib osutada vajalikuks ka koosõpetamise suurem käsitlemine HEV õpilaste õppe kontekstis, et valmistada ette nii õpetajaid kui abitöötajaid.

Vene emakeelega õpetajate toetamiseks tuleks õpetajakoolituses arvestada ka madalama eesti keele oskusega õpetajatega ning võimaldada neile keeruliste eripedagoogiliste terminite omandamist nii eesti- kui vene keeles, et paranda nende võimekust töötada iseseisvalt temaatiliste materjalidega ning tõsta HEV õpilastega seotud dokumentatsiooni täitmise kvaliteeti.

Soovitust toetavad:

- Küsitluse põhjal tunneb 75% tavakooli õpetajatest vajadust HEV õpilaste teemaliste täiendkoolituste järele (vt ka „Kaasamise tähenduslikkus“ ptk 4.1).
- Õpetajahariduse ekspertide hinnangul on vajalikud koolitused olemas, ent osalus neis on madal. Intervjuudes koolijuhtidega leiti, et praegune koolitustel osalemise korraldus ei vasta nende vajadustele. Seega ei ole õpetajate täiendkoolituse nõudlus ja pakkumine vastavuses, kuigi vajadust koolituse järele tunnistavad kõik osapooled.
- HEV õpilaste teemaliste koolituste vajadusele on juhtinud tähelepanu ka Übius *et al.* (2014) ja Santiago *et al.* (2016).
- Praktiliste ülesannete suurendamise vajadust täiendkoolitustes on varem välja toonud ka Balti Uuringute Instituut (2015).
- Vene emakeelega õpilastele märgitakse hariduslikke erivajadusi süstemaatiliselt vähem kui eesti emakeelega õpilastele (vt ka „Statistiline ülevaade“). See viitab süstemaatilisele erinevusele koolide töökorralduses. See võib mh tuleneda õpetajate keelebarjäärist. Rajaleidja juhtumihaldaja kogemusel on vene koolide õpetajatel, kelle eesti keel ei ole piisavalt heal tasemel, vaja koolitusi, mis vastaks nende keeleoskuse tasemele. Samuti vajavad vene koolide õpetajad tuge eestikeelsete dokumentide (IÕK, arengu jälgimise kaart, iseloomustused) koostamisel.

**Riskid:** Koolitusmahtude kasvatamine võib osutada kulukaks, mistõttu on oluline, et koolituste planeerimisel võetaks arvesse koolide eelistusi ning et koolid ise hindaks süstemaatiliselt iga õpetaja koolitusvajadust. Täiendkoolitused ei saa olla spetsiifiliste HEV õpilastega toimetuleku suhtes operatiivsete teadmiste allikaks, mistõttu on need paratamatult pealiskaudsemad kui praktikas vaja.

#### Soovitus 4 – Koolide nõustamise parandamine

Kuigi õpetaja- ja täiendkoolitus HEV õpilaste teemal annavad vajalikud baasteadmised HEV õpilaste toetamiseks, ei saa siiski nõ iga võimalikku olukorda koolis ette näha. Seetõttu on hädavajalik, et tavakoolidel oleks kiire ligipääs ekspertide teadmistele ja oskustele. Selleks peaks Rajaleidja keskus muutuma veel enam koolide igapäevaseks nõuandjaks. Soovitus toetavad:

- Rajaleidja keskuste küsitluses tõid ka Rajaleidja juhtumihaldajad välja, et senisest enam võiks keskustel olla just nõuandja roll.
- Küsitluse tulemustest selgus, et õpetajad ei tea alati, kust nad võiks vajalikku infot saada (vt ka „Kaasamise tähenduslikkus“ ptk 4.1).
- Õpetajakoolituse ja nõustamise prioritseerimine on kaasava hariduse osas paljudes Euroopa riikides juba prioriteediks tõstetud (ptk 2.2).

**Riskid:** Rajaleidja keskuste spetsialistidel puudub sageli süvateadmine HEV2 õpilaste õpetamisega seotud eripäradest, kuna need juhtumid on harvem esinevad. Sellega kaasneb risk, et Rajaleidja keskus ei ole kõigi juhtumite puhul kõige pädevam asutus. Seetõttu tuleks nõustamisse süsteemselt kaasata vastava kogemusega erikoolid, kus on ka sellealane teadmine olemas.

Efektiivsem nõustamine eeldab nõustamise mahu suurenemist, mistõttu kaasnevad sellega nõustamist pakkuvatele asutustele täiendavad kulud. Juhul kui nõustajatena kasutatakse koole, peab neile koolidele olema tagatud selle töö tasustamine, sest vastasel korral võib kannatada nõustamise kvaliteet või nõustav asutus võib osalemast üldse loobuda.

#### Soovitus 5 – Eristada haridustoetuses HEV õpilaste täiendav toetus

Eritingimusi vajava HEV õpilase kaasamine tavaklassi nõuab õppetöö korraldamisel umbes sama palju ressursse kui õpilase eriklassis õpetamine, ent hetkel kaasneb täiendav rahastus tavaklassis õppides vaid osade HEV õpilastega<sup>15</sup>. Soovitame haridustoetuse ühe eesmärgina sõnastada eraldi HEV õpilaste õppe toetamise (VV määruse § 1. lg 1), kehtestada kõigile ressursimahukaid tugimeetmeid vajavatele õpilastele üks toetusmäär ning jätta vabaks selle toetuse kasutusotstarve. Selleks, et määrata õpilaste arv, kelle kohta toetust arvestatakse, tuleb täpsemalt klassifitseerida õpilasele rakendatavad meetmed (vt soovitus 8). Tugimeetmetest võiks täiendava rahastuse tagada igale mistahes tugimeedet kasutavale õpilasele, v.a juba kehtiva korra järgi KOVi poolt rahastatud õpiabirühmade meetmed.

Kaasamise toetamiseks peaks täiendav rahastus liikuma õpilasega kaasa hoolimata HEV kategooriast ja klassiliigist. Sealjuures peaks kool otsustama, kuidas kasutada kõrgema toetuskoefitsiendiga õpilasega kaasnevat täiendavat raha, st toetuse otstarve ei tohiks olla määratletud õpetajate palgarahana. Täiendava HEV õpilaste õppe toetuse võiks kulutada nii õpetajate tööjõukuludele (sh lisatasudele), abiõpetajatele, tugispetsialistidele kui ka muudele tugimeetmetele sõltuvalt õpilase individuaalsetest vajadustest. Seeläbi suureneb paindlikkus õpilase kaasamiseks tavaklassi ja tagatakse parem tugimeetmete pakkumine tavaklassi kaasamisel.

Sellise rahastamisviisi puhul on koolidel kõrgem motivatsioon õpilasi tavaklassi kaasata, sest see on tõenäoliselt kuluefektiivsem kui eriklasside lahendus. Samuti võimaldab suurem toetuskoefitsient vajadusel vähendada tavaklassi õpilaste arvu. Eraldi HEV õpilaste õppe korraldamiseks mõeldud toetuse väljatoomine haridustoetuse

<sup>15</sup> Kõrgem toetuskoefitsient on eriklassis õppivatel õpilastel, tavaklassis õppivatel lihtsustatud õppel ja toimetulekuõppel õpilastel ning tavaklassis õppivatel õpilastel, kellel on nägemis-, kuulmis- või liitpuue, tundeelu- ja käitumishäire või krooniline või püsiv psüühikahäire.



sees annab koolidele ka tuge koolipidajaga eelarve läbirääkimisel, et suurendada toetust tugimeetmete rakendamiseks. Soovitust toetavad:

- Koolitöötajate küsitluse põhjal olid väiksem õpilaste arv ja abiõpetaja kasutamise võimalus peamised tegurid, mida peeti vajalikuks kaasamise suurendamisel (vt ka „Kaasamise tähenduslikkus“ ptk 2.2.1 ja 2.2.2).
- Lapsevanemate ja haridusspetsialistide intervjuud näitasid, et mitmete tugimeetmete puhul on praeguse korralduse juures takistuseks liiga vähene rahastus, mistõttu suudetakse tugimeetmeid pakkuda vaid kõige kriitilisematele juhtudele või mõnedel juhtudel üldse mitte (vt ka „Kaasamise tähenduslikkus“ ptk 3).
- Kaasava hariduse põhimõtetest lähtuvalt ei tohiks koolide rahastamine kaasamist demotiveerida.
- Kehtiv HEV õpilaste täiendavate koefitsientide määramise kord seab erinevate hariduslike erivajadustega õpilased ebavõrdsesse olukorda.

**Riskid:** Selline toetussüsteem vähendab kontrolli rahakasutuse üle, mistõttu tuleb kaaluda võimalusi järelevalve tugevdamiseks. Seda võiks teha maakondlikule järelevalvele regulaarselt määratud põhiosa kaudu, mis võimaldaks süstemaatiliselt kontrollida rahakasutuse otstarbekust. See tähendab, et järelevalve HEV õpilaste haridustoetuse üle toimiks pidevalt, mitte ei muutuks vastavalt temaatilistele prioriteetidele aastast-aastasse.

Oluline risk on uue koefitsiendi mittevastavus tugimeetmete rakendamise kulukusele, mistõttu koolid ei soovi kaasavaid meetmeid rakendada. Uue ühetaolise toetuse rakendamine eeldab tugiteenuste mahtude ja maksumuste hindamist õiglase koefitsiendi määramiseks. Samuti tuleb arvesse võtta erinevate tugimeetmete vajadusega õpilaste osakaalu õpilaskonnas ning ressursimahukate meetmete kasutamissagedust. Siinkohal on oluline arvestada, et praegune erikoefitsient HEV õpilastele on olnud liiga väike, et võimaldada kaasamise laiendamist.

Selline muudatus hägustab praegu tõmmatud piiri riigi ja KOV hariduse rahastamise jaotuse vahel, mille kohaselt tugispetsialistide rahastus on KOV vastutada. Samas oleks muudatus kooskõlas HEV õpilaste õppekorralduse kontseptsiooniga, mille kohaselt eritingimusi vajava õppe rahastamise eest vastutab riik. Praegusega võrreldes toob kõrgemate koefitsientide määramine ka kaasatud õpilastele tõenäoliselt kogu toetusemahu tõusu. Samas, kui osa õpilastest, kes praeguse süsteemiga lisarahastust saavad, suunduvad eriklassist tavaklassi, siis nende õpilaste osas kulud ei tõuse ja pigem suureneb rahakasutuse efektiivsus.

#### Soovitus 6 – HEV õpilaste õppe riiklik eraldis ühekordseteks kulutusteks

Kooli ja koolipidaja planeeritud hariduseelarve ei pruugi katta tavakooli õppima asuva HEV õpilasega kaasnevaid kulutusi, kui vajatakse füüsilise keskkonna kohandusi või investeeringuid tehnoloogilistesse vahenditesse. See võib vähendada koolide huvi kaasata HEV õpilasi, kelle vastuvõtmisega kaasnevad suured kulutused. Seetõttu tuleks luua riiklik eraldis või toetusfond, kust saaks taotleda ühekordset lisarahastust konkreetsetele investeeringutele, mida tehakse koolis õppiva või õppima asuva õpilase kaasamiseks. Toetust peaks saama kõigile kvalifitseeruvatele kulutustele, st eraldise suurus peab võimaldama toetada kõiki koole, kes seda vajavad. Soovitust toetavad:

- Koolitöötajate küsitluses leiti, et eraldi toetus füüsilise keskkonna parandamiseks toetaks kaasava hariduskorralduse laiendamist (vt ka „Kaasamise tähenduslikkus“ ptk 3.1.2).
- Intervjuud koolipidajatega näitasid, et HEV õpilaste õpetamisega seotud ootamatute kulude katteks puudub omavalitsustel sageli reserv, mistõttu täiendavate rahaliste vahendite eraldamine on koolile eelarve aasta sees võimatu või tehakse seda teiste tegevuste arvelt.

**Riskid:** Selle meetme peamiseks riskideks on halduskoormuse tõus ja oht püsilude hüvitamiseks. Nende riskide vältimiseks peaks toetusfondi kasutusala piirama konkreetse loeteluga kvalifitseeruvatest kulutustest ning toetussumma väljastamine peaks olema kulupõhine.

#### Soovitus 7 – Põhikooli klasside suuruse piirmäära rangem rakendamine

Kuigi seadusejärgselt on põhikooli klassi maksimaalne täituvus 24 õpilast, on kooli hoolekogu nõusolekul paljudes koolides tõstetud seda piirmäära kõrgemaks. Seetõttu ei pruugi õpetajatel jätkuda ressursi diferentseeritud õppeks ega täiendavaks toeks HEV õpilasele ning kool suunab õpilase mujale, kus sellise toe pakkumiseks on enam ressursse. Et vähendada HEV õpilaste suunamist teistesse koolidesse, peaks kõigis koolides olema tagatud 24 õpilase piirmäära kehtivus vähemalt põhikooli I ja II astmes. Soovitust toetavad:

- Küsitluse järgi toetasid seda ettepanekut tavaklassides kaasamise laiendamiseks 75% haridusspetsialistidest (vt ka „Kaasamise tähenduslikkus“ ptk 3.1.2).
- Intervjuud õpetajatega näitasid, et suure õpilaste arvuga klassides valmistab õpetajatele probleeme nii õpilaste HEVide märkimine kui nende toetamine, kuna klassi juhtimine võtab kogu ajalise ressursi.

**Riskid:** Suure õpilaste arvuga piirkondades võib klassisuuruste vähendamine tekitada probleeme kodulähedases koolis kohtade piisavusega.

#### Soovitus 8 – Eriklasside ja HEV klassifikatsiooni kaotamine, tugimeetmete vajaduse tõhusam märkimine

HEV kontseptsioonis sätestatud praegune HEV1 ja HEV2 klassifikatsioon jätab lahtiseks, millised õpilased täpselt kummagi alla klassifitseeruvad, mistõttu pole sellisel tasemel eristamisest kuigi palju praktilist kasu. Diagnoosipõhine EHISE klassifikaator ei võimalda aga tuvastada vajalikke tugimeetmeid. Kaasava hariduse ideoloogiast lähtuvalt tuleks lõpetada õpilaste klassifitseerimine hariduslike erivajaduste järgi. Siiski peaks säilima õpilaste poolt kasutatavate tugimeetmete registreerimine, mis oleks ka rahastamiseks vajaliku HEV õpilaste eristamise aluseks. Haridusliku erivajaduse märkimise asemel võiks kaasamise moodsikuna kasutada eraldi kaasamisemäära indikaatorit. Iga tugimeetmeid kasutava õpilase kohta peaks olema vastavalt mäрге, kui suure osa ajast õpib ta koos tavaklassiga (ka siis, kui see on 100%).

Registriandmete analüüs näitas, et koolid märgivad vajaminevaid ja pakutavaid tugiteenuseid identselt, mis on ebapraktiline. Selle võiks asendada õpilasele rakendatavate tugimeetmete märkimisega. Praegune tugimeetmete klassifikaator on väga üldine, sisaldades vaid mõningaid seadusega ette nähtud erimeetmeid, aga tugimeetmetena tuleks klassifitseerida ka ajamahukad pedagoogilised võtted ja näiteks abiõpetaja/õpetajaabi kasutamise vajadus. Õpilase täpsete erivajaduste kirjeldamine võiks jääda individuaalse arengu jälgimise kaardile, mis lapsevanema nõusolekul peaks liikuma nii kooli vahetamisel kui ka haridustaseme üleminekul elektrooniliselt uude kooli.

Diagnoosidel tugineva klassifikatsiooni kaotamisel on ebavajalik ka kehtiv eriklasside kategoriseerimine vastavalt PGS § 51. Koos soovitatud toetusüsteemi muudatustega kaob ka vajadus seaduse tasandil klassi suuruste määratlemiseks. Seetõttu soovitame kaotada ära eriklasside liigituse.

Soovitust toetavad:

- Klassifikatsioonide asendamine vajaduste märkimisega sai küsitluses umbes poolte vastajate toetuse (vt ka „Kaasamise tähenduslikkus“ ptk 3.2.3).
- Intervjuud koolijuhtide ja tugispetsialistidega näitasid, et täpne klassifikatsiooni vorm ei ole koolide jaoks tingimata oluline. Kindlasti on aga oluline, et lapse vajadused, millega peab arvestama õppe korraldamisel, oleksid registreeritud. See on vajalik erisuste arvestamiseks ka näiteks riigieksamite läbiviimisel.

- Kaasava hariduse põhimõtetest lähtuvalt tuleb vältida õpilaste stigmatiseerimist ja selleks tuleks võimalusel hoiduda väheinformatiivsete, aga sildistavate kategooriate kasutamisest.
- Tulemuslikkuse analüüsis ei olnud selektsiooniefekti tõttu võimalik HEV klassifikaatorit kasutades praktikas tulemuslikkust hinnata, mistõttu ei saa sellel otstarbel HEV klassifikaatorit kasutada.

**Riskid:** HEV liikide puudumine registrites vähendab analüüsivõimalusi statistika koostamisel ja meetmete efektiivsuse hindamisel. Samuti peab uute tugimeetmete kategooriate väljatöötamisel arvestama, et kõigi HEV õpilaste gruppide huvid saaksid kaetud (vt ka PRAXIS 2011).

#### Soovitus 9 – Erineva taseme nõustamiskomisjonide ühildamine

Senine eristus maakondlike nõustamiskomisjonide ja üleriigilise nõustamiskomisjoni vahel põhjustab juhtumihaldajatele, lapsevanematele ja lastele põhjendamatu tõendamiskoormust ja ajakulu. Optimaalne oleks viia kõigi meetmete soovitamise maakondlikule tasandile. Soovitust toetavad:

- Intervjuudes Rajaleidja keskuste töötajatega toodi välja, et erinevatesse komisjonidesse suunamine põhjustab sageli ebavajalikku koormust nii lapsevanematele kui ka juhtumikorraldajatele. Komisjonide ühendamise võimaldaks kõigile ajasäästu ilma sisulise kvaliteedi languseta.
- Lastevanemate ja koolitöötajate intervjuude põhjal ei nähta kahe eraldi komisjoni pidamises mingit lisandväärtust, pigem on tegu täiendava ajakuluga.

**Riskid:** Kõige kulukamate meetmete määramine on seni käinud tsentraalselt, mis võimaldab väga lihtsalt tegeleda kvaliteedikontrolliga, et kulukaid meetmeid ei soovitataks uisapäisa. Samas on need (väikeklassis ja ühele õpilasele keskendatud õppel õppimine) väga isoleerivad meetmed, mistõttu ei tohiks kvalifitseeritud spetsialistid neid kunagi hooletult soovitada. Tänu ühtsele Rajaleidja keskuste võrgustikule on otsustamise alused juba piisavalt standardiseeritud, mistõttu kulutused tõenäoliselt ebamõistlikuks ei kasva. Siiski on oluline jätkata ka piirkondadeülest kvaliteedi jälgimist ning ühtsetel standarditel baseeruva hindamise juhendmaterjalide koostamist ning maakondade-üleselt tegevuse koordineerimist.

#### Soovitus 10 – Koolide enesehindamisraamistiku loomine/rakendamine

Kuigi seadustega on loodud võimalused kaasava hariduse rakendamiseks, sõltub kaasava hariduse põhimõtete rakendamine eelkõige koolidest ning seda takistab hoiakute aeglane muutumine. Süstemaatilise muutuse julgustamiseks soovitame võtta kasutusele ühtse hindamisraamistiku, mis annaks kõigile koolitöötajatele selge arusaama kooli n-õ positsioonist kaasamise teel ning julgustaks eneskriitikat tugimeetmete rakendamise kvaliteedi osas. Soovitust toetavad:

- Varasemate uuringute põhjal on kaasava hariduse rakendamisel koolis oluline roll visioonil ja ühisel eesmärkide poole püüdlisel (vt ptk Kaasava hariduse põhimõtted). Selle lihtsustamiseks on nt Mitchell (2014) soovitanud kasutada koolides enesehindamist.
- Küsitlusandmetest ilmnes, et vaid veerand koolitöötajatest arvab, et kaasamist tavakooli tavaklassides peaks suurendama (vt ka „Kaasamise tähenduslikkus“ ptk 4.2).
- Enesehindamisraamistikud on kaasamise edendamisel ka mujal maailmas levinud tööriistaks (nt NIUSI 2006, Mitchell 2014, Booth & Ainscow 2002).

**Riskid:** Praegu puudub koolidel kohustuslik sisehindamise vorm, mistõttu on enesehindamisraamistiku rakendamine kõigis koolides keeruline. Riski maandamiseks tuleks kaaluda alternatiivseid võimalusi hindamisraamistiku kohustuslikuks muutmiseks, näiteks kontrollides kaasava hariduse enesehindamise tulemusi väliste kontrollide käigus või sisehindamise korralduse muutmisega.

### Soovitus 11 – Tugispetsialistide arvu suurendamine

Kuigi HEV õpilaste märkamine on aastatega paranenud, siis ettenähtud tugispetsialistide süsteem peaks garanteerima erivajaduste märkamise õigeaegselt ning kiire ja asjakohase abi nii I kui ka II taseme teenuse näol. Praegu takistab sellise süsteemi toimimist spetsialistide puudus. Eestis on puudu eripedagoogiliste oskustega inimestest (sh logopeedidest), mistõttu nii I kui ka II tasemel on tugiteenuste saamine tugevalt sõltuv lapsevanemate ja kooli ressurssidest ja asukohast. Kriitika Rajaleidja ja NÕKide pika ooteaja osas paistab enamasti olevat seotud just spetsialistide ülekoormatusega. Tuleb suurendada vastuvõttu ja/või edukat lõpetamist eripedagoogika erialal, et tagada spetsialistide juurdevool, või koolitada osa õpetajaid ümber tugispetsialistideks. Ka OECD hiljutistes soovitusetes tuuakse välja koondamist vajava õpetajaskonna potentsiaali toetada HEV õpilaste kaasamist mõnel muul positsioonil (Santiago *et al.* 2016). Soovitus toetavad:

- Küsitluses leidsid koolijuhid, et tugispetsialistide palkamine jääb ennekõike spetsialistide vähesuse ja mitte niivõrd raha taha (vt ka „Kaasamise tähenduslikkus“ ptk 2.3).
- Spetsialistide puudusele on varem viidanud näiteks Kruusamäe (2015).
- Logopeedide, eriti venekeelsete logopeedide puudust on välja toonud ka Tartu Ülikooli eripedagoogika osakonna juhataja (Novaator 14.11.2016).

**Riskid:** Tugispetsialistide täpne vajadus vajab eelnevalt hindamist, et ei toimuks nõ ületootmist.

### Soovitus 12 – Lihtsustada eri õppekavade paralleelset õpetamist

Kahel erineval õppekaval õppivate õpilaste õpetamist ühes klassis raskendavad õppematerjalide ja õppekavade ebakõlad. Erinevatel õppekavadel õppivate õpilaste koos õpetamisel on õpetaja jaoks oluline, et sarnased teemad jookseksid paralleelselt. Kaasamise suurendamiseks on vaja, et erinevatel õppekavadel õppivate õpilaste jaoks ühise tunni ettevalmistamine poleks õpetaja jaoks liialt mahukas töö. Üheks lahenduseks on LÕK õppematerjalide sarnasuse suurendamine RÕK õppematerjalidega või RÕK õppematerjalides erineva raskusastmega ülesannete koostamine nii, et lihtsustada kahe õppekava alusel õppivate õpilaste üheaegset õppimist klassis. Samuti tuleks analüüsida võimalusi, et õppekavad oleks paremini omavahel kooskõlas, mis võimaldaks üheaegset õpetamist. Soovitus toetavad:

- Küsitluse põhjal ligi 60% õpetajatest leiab, et erinevate õppekavade tunnijaotusplaan on problemaatiline ja liikumine erinevate õppekavade vahel keeruline. Samuti toodi välja sobiva õppevara puudumist. (vt ka „Kaasamise tähenduslikkus“ ptk 2.3).
- Õpetajakoolituse ekspertide poolt toodi välja, et väga keeruline on kahe õppekava järgi korraga õpetada. Sisuliselt on tegemist analoogse olukorraga nagu liitklassi õpetamine. Osade ekspertide poolt toetati ideed, et LÕK ja RÕK õppekavad võiks vastavusse viia nii, et teemad ja nende käsitus oleksid paralleelsed. Nt oleks võimalik olemasolevate RÕK õpikute kõrvale lihtsustatud tekstide ja ülesannetega materjalide koostamine, täiendavate (või lihtsustatud) ülesannetega töövihikute koostamine jms. Sarnase õppekavade struktuuri ja sellele üles ehitatud õppematerjalide korral oleks õpetajal võimalik efektiivsemalt ühes klassis samaaegselt lihtsustatud õppe ja tavaõppe õpilasi õpetada. Samas aitavad siinkohal ka muud liitklassi õpetamist lihtsustavad meetmed nagu nt abiõpetaja klassis, kes LÕKi järgi õppiva HEV õpilasega tegeleks.

**Riskid:** Õppematerjalide mitmekesisuse suurendamise riskiks on õpetajate valmidus erinevaid õppemeetodeid ja ülesandepüstitusi rakendada. Valmiduse suurendamiseks võib olla vajalik nende teemade integreerimine täiendkoolitustesse.

Õppekavade korralduses planeeritavad muudatused vajavad õppekava ekspertide poolt täiendavat sisulist analüüsi. Kehtiv õppekavade ja õppevormide eristamine aitab õpetajatel ja tugispetsialistidel selgelt määratleda, mida konkreetsel õppel õppiv õpilane võiks olla suuteline omandama. Kehtiva korralduse muutmisel peab olema tagatud, et säiliks juhtnöörid erineva tasemega õppe korraldamiseks.

### Soovitus 13 – Puude ja HEV hindamiste ühildamine

Puuetega laste vanematel on pidev tõendamiskohustus lapse erivajaduste osas nii puude taotlemisel ja uuendamisel kui ka NÕK-is. Tuleks ühildada puude ja HEV hindamine korduvhindamiste vähendamiseks, seda eriti juhtudel, kus laps on koolis tugispetsialistide pideva jälgimise all. Soovitust toetavad:

- Lastevanemate intervjuudes töid peaaegu kõik puudega laste vanemad ühe probleemina välja pideva vajaduse lapse erivajadusi hinnata. Mitmel juhul oli lastevanemate sõnul lapse puude näol tegu kas muutumatu või väga aeglaselt muutuva seisundiga, mistõttu need hindamised sisulist mõju lapse hariduse planeerimisele ei oma.

**Riskid:** Hindamiste ühildamine on keeruline, kuna hõlmab paljude ekspertide koostööd, mistõttu tuleb ühildamine väga hoolikalt ette valmistada, kaardistades kohad, mis võivad hindamise läbiviimise protsessi liialt pikale venitada. Samuti tuleb eraldi analüüsida, kuidas sellisel juhul korraldada hindamiste rahastamine, kuna hindamised kuuluvad erinevate ministeeriumite haldusaladesse.

### Soovitus 14 – Eraldi HEV õppe koordinaatori ametikoha loomine suurtes koolides

Suure HEV õpilaste osakaaluga koolides on õppe korraldamisega ja õpilaste arengu jälgimisega seotud bürokraatiat küllaltki palju, ent HEV õppe koordinaatorid täidavad oma tööülesandeid sageli muude (õpetaja või koolijuhi) ametikohustuste kõrvalt. Samas on HEV õpilaste arv ja nendega seonduv töökoormus kooliti kõikuv. Seetõttu võiks vähemalt suuremates koolides olla täiesti eraldiseisev HEV õppe koordinaatori ametikoht, samal ajal kui väikestes õppeasutustes võiks säilida praegune korraldus. Soovitust toetavad:

- Ligikaudu kolmandik koolitöötajatest leidis, et koordinaatori rolli suurendamine toetaks kaasamise laiendamist väga suurel määral (vt ka „Kaasamise tähenduslikkus“ ptk 3.1.2).
- Intervjuud koolijuhtide ja HEV õppe koordinaatoritega näitasid, et koordinaatoril ei ole sageli piisavalt aega, et tegeleda kõigi õpetajate toetamise ja nõustamisega, kuna ta peab samaaegselt täitma ka muid ülesandeid.

**Riskid:** HEV õppe koordinaatoritele ei ole kehtestatud kvalifikatsiooninõudeid, mistõttu ei pruugi ajalise ressursi võimaldamine tingimata suurendada koordinaatori võimekust HEV õpilasi ja õpetajaid toetada. Riski aitaks maandada kvalifikatsiooninõuete kehtestamine sarnaselt teiste tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuetele. Tõenäoliselt ei ole sellel ametikohal hädavajalik eripedagoogiline kõrgharidus, küll aga peaks HEV õppe koordinaator olema läbinud vastavasisulisi koolitusi või omama pikaajalist praktilist töökogemust HEV õpilastega.

### Soovitus 15 – Piirkondliku koostöö suurendamine HEV õpilaste suunamisel

Erinevad erivajadused nõuavad õpetajalt erinevaid kompetentse ja tüüpiliselt on ühe kooli õpilaste seas vähe sarnase erivajadusega õpilasi. Seetõttu peavad õpetajad sageli ühe õpilase õpetamiseks omandama põhjalikud teadmised vastavate vajadustega töötamiseks, ent edaspidi ei pruugi neile teadmistele enam rakendust leiduda, kui kooli sarnaseid HEV õpilasi rohkem ei tule. Samuti teeb see raskema erivajadusega õpilaste puhul eriklassi avamise (vastavalt kehtivale toetusüsteemile) väga kulukaks. Seetõttu peaks lähestikku asuvate koolide puhul võimalusel suunama õpilase kooli, kus on juba kompetentsid sellise HEV õpilasega töötamiseks. Selline süsteem võimaldab maksimaalselt kasutada ära koolide ja koolituse ressursse ja komplekteerida optimaalse suurusega eriklasse. Soovitust toetavad:

- Sellise süsteemi rakendamine on ennast juba tõestanud - Eestis kasutatakse seda edukalt näiteks Viimsi vallas. Mujal Euroopas on seda hiljuti rakendanud näiteks Madalmaad.
- Intervjuud kohalike omavalitsustega näitasid, et piirkondades, kus on rohkem koole, peetakse seda lahendust mõistlikuks. Küsitlus näitas samuti, et koolipidajad on väga huvitatud ressursikasutamise tõhustamisest.

**Riskid:** Tuleb vältida piirkonnas ühe nõu erikooli kallakuga kooli tekkimist, kuhu suunatakse kõik HEV õpilased. Kui ka samas linnas on olemas erikool, mis sobiks HEV õpilasele, siis peaksid HEV õpilased saama siiski õppida võimalusel kodulähedases tavakoolis. Sellest lähtub ka teine ohukoht: piirkondades, kus koolivõrk on hõre, ei saa sellist lähenemist kasutada. Nendest riskidest lähtuvalt on keeruline koostada ranget raamistikku õpilaste suunamiseks, küll aga saab koostööle julgustada neid piirkondi, kus selle lähenemise kasutamine on mõistlik.

## Kokkuvõte

Uuringu raames kaardistasime kaasava hariduskorralduse rakendamise tugevusi ja nõrkusi Eestis ning analüüsisime erinevate osapoolte rolle ja hoiakuid. Kaasava hariduse ideoloogia omaksvõtu osas peab nentima, et Eesti on üleminekufaasis. Rahvusvahelises võrdluses paistame samuti silma pigem kõrge eraldatusega, ent madala HEV õpilaste osakaaluga, kuigi riikideülesed võrdlused selles vallas on raskendatud tulenevalt suurtest erinevustest õpilaste kategoriseerimisel ja statistika kogumisel. Teiste Euroopa riikide hariduskorralduse suundumused sõltuvad palju senisest institutsionaalsest korraldusest, ent üldiselt on võetud suund ühel või teisel moel kaasamist edendada ja ka Eesti peaks lähtuma ennekõike oma senisest institutsionaalsest korraldusest ja osapoolte hinnangutest tänastele puudustele ja tugevustele. Õigusaktides ja hüüdlauseste tasemel on kaasav haridus jõudnud koolideni ja vajalikud tugimeetmed ja võimalused õppe kohandamiseks on samuti ette nähtud. Samas ei ole tavakoolid veel päris valmis kaasamist täiel määral rakendama. Kaasamise edukas ja tähenduslik rakendumine sõltub aga just koolidest, kes peavad seadma selle endale selgeks eesmärgiks ning töötama selle nimel ühise kollektiivina.

**Kaasava hariduse rakendamine eeldab mõtteviisi muutust kogu ühiskonnas**, mis ei juhtu ega saagi juhtuda üleöö. Ideoloogia omaksvõttu takistab vähene sisuline arutelu kaasamise olemuse ja eesmärkide kohta, mis haaraks kõiki olulisi sihtrühmi. Lapsevanemad pelgavad, et kool ei suuda pakkuda kõigile õpilastele piisavalt tähelepanu, kui klassi tuuakse ressursimahukat tuge vajavad HEV õpilased. Õpetajad ehmuvad, miks soovitakse praktiliselt voodihaigeid õpilasi tuua tavakooli, kus puuduvad igasugused võimalused õpilase toimetulekuks. Tänapäevane arusaam kaasamisest ei näe siiski ette, et kõik õpilased peaks õppima tavalises koolis suures klassis, pigem isegi vastupidi. Kaasamise põhimõtte rajaneb sellel, et iga laps saaks õppida võimalikult kaasatuna ja kodulähedases koolis mitteõppimine peaks olema hoolikalt kaalutletud erandjuht (nagu sätestab ka PGS). Lisaks on oluline rääkida kaasamise positiivsetest väljunditest ja edulugudest nii, et need jõuaks kõigi oluliste osapoolteni: lastevanemate, õpetajate, koolijuhtide ja tugispetsialistideni, ent ka kaasõpilaste ja kooli abipersonalini.

Kaasamise takistusteks on ühest küljest hoiakud, aga teisest küljest **vähene toetus õpetajale ja koolile** nii nõustamise ja toetamise kui ka finantsressursi mõistes. Tavakoolid eelistavad eriklasside loomist, kuna praegu kehtiva õppekorralduse juures on HEV õpilaste suurem kaasamine tavaklassi enamasti õpetaja jaoks mõeldamatu katsumus. Õpetajal pole piisavalt aega, et tegeleda õppe diferentseerimise ja täiendavate selgitustega HEV õpilase klassi kaasamiseks. Samuti ei pakuta õpetajale võimalusi koormuse vähendamiseks kas klassi suuruse vähendamise või abiõpetajate kasutamise näol. Suur osa õpetajatest tunnetab ka vajakajäämisi oma teadmistes HEV õpilaste toetamisest ning nad leiavad, et vajaks ise tugispetsialistide suuremat tuge. Ei saa eeldada, et koolijuhid ja õpetajad on valmis ohverdama oma vaba aega, et ennast HEV teemadel harida, õppematerjale ja tunniplaane ette valmistada, üksteist õppeprotsessis toetada ning kõigile õpilastele, kes seda vajavad järeleaitamist võimaldada. Vaid heast tahtest süstemaatilise muutuse jaoks ei piisa ja vähemalt sellel keerulisel üleminekuperioodil, kui kõikidel kooliliikmetel on vaja kohanduda, peab kaasamiseks tehtav täiendav töö olema nii tasustatud kui ka tunnustatud.

**Segregatsiooni püsimist ja eriklasside suure osakaalu säilimist toetab tänane haridustoetuste süsteem**, mis pakub tuge eriklassi õpilastele, ent vaid osadele tavaklassis õppivatele eritingimusi vajavatele õpilastele, mistõttu koolid ei saa lubada kõiki vajalikke tugimeetmeid. Teisalt jääb ka eriklassis õppivate õpilaste lisatoetusest sageli väheks, kuna ühes koolis ja klassiastmes pole sageli nii palju HEV õpilasi, et klassikomplekt täis saaks. Haridustoetuses haridusliku erivajadusega õpilaste õppeks eraldatav toetuse osa peaks olema vaba kasutusotstarbega ning ka

koolidel peab olema selge, et neil on kaasamise laiendamiseks õigus rakendada senisest enam ressursi nõudvaid meetmeid.

Hoolimata neist puudujääkidest kaasava hariduskorralduse rakendamisel on Eestis ka positiivseid näiteid koolidest, kus kaasava hariduse põhimõtted on kinnistunud ja koolipidajaga koostöös on tugiteenuste pakkumiseks vahendeid leitud. Mitmel juhul on kaasamise õnnestumine siiski olnud sõltuv välisest abist, eriti projektipõhistest toetustest eripedagoogilisteks koolitusteks, koolikeskkonna kohandamiseks ja muuks. Kahjuks on siiski rohkem neid koole, kus eriklassi tingimusi vajava õpilase toetamisega ei tulda toime ja õpilane suunatakse mujale või veelgi halvem - jäetakse lihtsalt ilma vajaliku toeta. Uuringu viimases osas tõime välja 15 kõige olulisemat soovitud kaasamise suurendamise võimaldamiseks Eestis ning koolide toetamiseks ja motiveerimiseks, et meil võiks olla rohkem kaasavaid koole ja vähem eraldavaid koole.

HEV õpilaste kaasav haridus puudutab kõiki haridusvaldkonna, aga kohati ka sotsiaalvaldkonna teemasid, ning kõigi nende nüanssideni ühe uuringuga ei jõua. Kindlasti vajaks sügavamat analüüsi õppematerjalide temaatika, eriti viisid, kuidas lihtsustada mitme õppekava ja diferentseeritud õppe üheaegset õpetamist ühes klassiruumis. Kaaluda võiks ka tugimeetmete efektiivsuse (tulemuslikkuse) hindamist kvalitatiivsete meetoditega, mis võimaldaks selektsiooniefekti paremini arvesse võtta. Kuna meie uuring keskendus põhikooli õpilastele, siis tuleks kindlasti eraldi keskenduda ka keskhariduse tasemel õppivatele HEV õpilastele, et leida viise, kuidas toetada õpilasi kesk-, kutse- ja kõrghariduse omandamisel ning üleminekul ühelt haridustasemelt teisele. Praegu on ettenähtud haridusüleminekute lihtsustamiseks lisa õppeaasta põhikooli lõpus, mida kasutatakse aga väga vähe. Tasuks uurida, miks seda nii vähe rakendatakse ja kuidas motiveerida LÕKil põhikooli lõpetavaid õpilasi lisa-aastat kasutama. Ühe läbiva teemana ilmnis uuringus ka suurem vajadus abiõpetajate või õpetajaabide kasutamise järele. Paljudes riikides on õpetajaabide kasutamine HEV õpilastega paremaks toimetulekuks laialdaselt levinud. Samas ei ole õpetajaabi roll väga täpselt määratletud ning seetõttu kujuneb see igal üksikul juhul õpetaja ja abi omavahelise koostöona. Milline roll on efektiivne kaasamise seisukohast, milline peaks õpetajaabi roll täpselt olema ja milline peaks olema õpetajaabi koolitus – need küsimused vajavad ka muudes riikides täiendavaid uuringuid ja läbimõttlemist (Lindsey 2007). Seega Eestis sellise ametikoha laialdasemasse kasutusse võtmisel tuleks põhjalikumalt kaardistada selle ametikoha täpseid funktsioone ning hariduslikke eelduseid ja eesmärke, mis tuleks ametikohal töötamisele seada. Viimaks nõuab sügavamat analüüsi ka raportis soovitatud HEV õpilaste õppe toetamiseks sobilik määr, mille otsustamiseks on vajalik uute alternatiivide finantsanalüüs.



## Viited

- Blanck, J.M.; Edelstein, B.; Powell, J.J.W (2013) Von der schulischen Segregation zur inklusiven Bildung? Die Wirkung der Un-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen auf Bildungsreformen in Bayern und Schleswig-Holstein. Discussion Paper. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung: Online. URL: <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2013/i13-504.pdf> (25.09.2016)
- Booth & Ainscow (2002) Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education. URL: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> (8.03.2016).
- Canadian Council on Learning (2009) Does Placement Matter? Comparing the Academic Performance of Students with Special Needs in Inclusive and Separate Settings. Lessons in Learning. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519296.pdf> (20.10.2016).
- CentAR (2015) Töötajate ja töökeskkonna mõju ajutise ja püsiva töövõime kujunemisel. Uuringu lõppraport. Eesti Rakendusuurijate Keskus CentAR. URL: [http://www.centar.ee/uus/wp-content/uploads/2015/12/toovoime\\_loppraport.pdf](http://www.centar.ee/uus/wp-content/uploads/2015/12/toovoime_loppraport.pdf) (10.10.2016).
- Cole, C. (2006) Closing the Achievement Gap Series: Part III. What Is the Impact of NCLB on the Inclusion of Students with Disabilities? Education Policy Brief 4(11). Center for Evaluation and Education Policy, Indiana University.
- Contardi A, Gherardini P. Together at school: mainstream school in Italy, from kindergarten to high school. Down Syndrome News and Update. 2003;3(1);11-15. URL: <https://www.down-syndrome.org/practice/208/>.
- D'Alessio, A.; Donnelly, V. (toim.) (2013) Organisation of Provision to Support Inclusive Education.. Literature review. European Agency for Development in Special Needs Education. URL: [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org).
- Demeris, H., Childs, R. A.; Jordan, A. (2007) The Influence of Students with Special Needs Included in Grade-3 Classrooms on the Large-Scale Achievement Scores of Students without Special Needs." Canadian Journal of Education 30 (3): 609–627.
- Devrimci, A.; Heinmets, H.; Jürivete, T.; Kongi, A.; Teesalu, L. (2014) Hariduslike erivajadustega pilaste kutseõppe korraldamine toetav abimaterjal kutseõppeasutustele. SA InnoveURL: [http://www.innove.ee/UserFiles/Kutseharidus/%C3%95ppe-%20ja%20juhendamaterjalid/juhendamaterjalid/HEV%20kutse%C3%B5ppe%20korraldamine/HEV%20%C3%B5pilaste%20kute%20%C3%B5ppe%20korraldamine\\_abimaterjal%20koolidele.pdf](http://www.innove.ee/UserFiles/Kutseharidus/%C3%95ppe-%20ja%20juhendamaterjalid/juhendamaterjalid/HEV%20kutse%C3%B5ppe%20korraldamine/HEV%20%C3%B5pilaste%20kute%20%C3%B5ppe%20korraldamine_abimaterjal%20koolidele.pdf) (07.12.2016).
- Dyson, A.; Farrell, P.; Polat, F.; Hutcheson, G.; Gallannaugh (2004) Inclusion and Pupil Achievement. Research Report RR578. Newcastle: Department for education and skills, University of Newcastle.
- Dyssegaard, C.B.; Larssen, M.S. (2013) Evidence on Inclusion. Systematic Review. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research. Department of Education, Aarhus University.
- EEKHA (2012) Noorte vaated kaasavale haridusele. Odense: EEKHA. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/young-views-on-inclusive-education\\_YoungViews-2012ET.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/young-views-on-inclusive-education_YoungViews-2012ET.pdf) (10.10.2016).
- EEKHA (2013) Organisation of Provision to Support Inclusive Education URL: <https://www.european-agency.org/national-policy-and-provision> (27.05.2016).
- EEKHA (2014) Italy - Special needs education within the education system URL: <https://www.european-agency.org/country-information/italy/national-overview/special-needs-education-within-the-education-system> (27.05.2016).
- EEKHA (2014a) Malta - Special needs education within the education system URL: <https://www.european-agency.org/country-information/malta/national-overview/special-needs-education-within-the-education-system> (27.05.2016).
- EEKHA (2014b) Lithuania - Identification of special educational needs URL: <https://www.european-agency.org/country-information/lithuania/national-overview/identification-of-special-educational-needs> (27.05.2016).
- EEKHA (2014c) UK (Scotland) - Legal System URL: <https://www.european-agency.org/country-information/united-kingdom-scotland/national-overview/legal-system> (27.05.2016).
- EEKHA (2015) Quality factors of inclusive education in Europe: an exploration URL: [http://www.paueducation.com/sites/default/files/includ-ed%20study%20on%20inclusive%20education%20in%20Europe\\_EN\\_0.pdf](http://www.paueducation.com/sites/default/files/includ-ed%20study%20on%20inclusive%20education%20in%20Europe_EN_0.pdf) (27.05.2016).

- EEKHA (2016) Agency position on inclusive education systems - flyer URL: <https://www.european-agency.org/publications/brochures-and-flyers/agency-position-on-inclusive-education-systems-flyer> (27.05.2016).
- EEKHA (2016a) Country information URL: <https://www.european-agency.org/country-information> (10.10.2016).
- EEKHA (2016b) Spain - Special needs education within the education system URL: <https://www.european-agency.org/country-information/spain/national-overview/special-needs-education-within-the-education-system> (27.05.2016).
- EEKHA (2016c) Organisation of Provision to Support Inclusive Education URL: <https://www.european-agency.org/national-policy-and-provision> (27.05.2016).
- EEKHA (2016d) Lithuania - Special needs education within the education system URL: <https://www.european-agency.org/country-information/lithuania/national-overview/special-needs-education-within-the-education-system> (27.05.2016).
- EEKHA (2016e) Lithuania – Financing URL: <https://www.european-agency.org/country-information/lithuania/national-overview/financing> (27.05.2016).
- EEKHA (2016f) UK (Scotland) – Financing URL: <https://www.european-agency.org/country-information/united-kingdom-scotland/national-overview/financing> (27.05.2016).
- EEKHA (2016g) Country data and background information. URL: <https://www.european-agency.org/data/country-data-and-background-information> (10.10.2016).
- ELT 2015/C 417/04 Nõukogu ja komisjoni 2015. aasta ühisaruanne hariduse ja koolituse valdkonna üleeuroopalise koostöö strateegilise raamistiku (HK 2020) rakendamise kohta. Hariduse ja koolituse valdkonna üleeuroopalise koostöö uued prioriteedid. Euroopa Liidu Teataja C 417/25. URL: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/HTML/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/HTML/?uri=CELEX:52015XG1215(02)&from=EN) (26.05.2016).
- ENTK (30.05.2016) Riskilapsed ja -noored programmi üldtutvustus. URL: <https://www.entk.ee/riskilapsedjanoored/>
- Eurydice portaal URL: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Countries> (26.05.2016).
- Eurydice (2014) Assessment in Primary Education – Malta URL: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Malta:Assessment\\_in\\_Primary\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Malta:Assessment_in_Primary_Education) (27.05.2016).
- Eurydice (2011) Special Education Needs Provision within Mainstream Education – Norway URL: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Norway:Special\\_Education\\_Needs\\_Provision\\_within\\_Mainstream\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Norway:Special_Education_Needs_Provision_within_Mainstream_Education) (27.05.2016).
- Eurydice (2014a) Assessment in Primary Education – Malta URL: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Malta:Organisation\\_of\\_General\\_Lower\\_Secondary\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Malta:Organisation_of_General_Lower_Secondary_Education) (27.05.2016).
- Eurydice (2014b) Assessment in General Lower Secondary Education – Malta URL: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Malta:Assessment\\_in\\_General\\_Lower\\_Secondary\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Malta:Assessment_in_General_Lower_Secondary_Education) (27.05.2016).
- Eurydice (2014c) Special Education Needs Provision within Mainstream Education – Lithuania URL: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Lithuania:Special\\_Education\\_Needs\\_Provision\\_within\\_Mainstream\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Lithuania:Special_Education_Needs_Provision_within_Mainstream_Education) (27.05.2016).
- Eurydice (2015) Ongoing Reforms and Policy Developments - Malta URL: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Malta:Ongoing\\_Reforms\\_and\\_Policy\\_Developments](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Malta:Ongoing_Reforms_and_Policy_Developments) (27.05.2016).
- Eurydice (2015a) Early Childhood and School Education Funding - Lithuania URL: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Lithuania:Early\\_Childhood\\_and\\_School\\_Education\\_Funding](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Lithuania:Early_Childhood_and_School_Education_Funding) (27.05.2016).

- Eurydice (2015b) Special Education Needs Provision within Mainstream Education - Scotland URL: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Scotland:Special\\_Education\\_Needs\\_Provision\\_within\\_Mainstream\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Scotland:Special_Education_Needs_Provision_within_Mainstream_Education) (27.05.2016).
- Eurydice (2016) Funding in education: Hungary URL: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Hungary:Funding\\_in\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Hungary:Funding_in_Education) (27.05.2016).
- Eurydice (2016a) National Reforms in School Education - Netherlands URL: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Netherlands:National\\_Reforms\\_in\\_School\\_Education#Appropriate\\_education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Netherlands:National_Reforms_in_School_Education#Appropriate_education) (27.05.2016).
- Eurydice (2016b) National Reforms in School Education - United Kingdom (England) URL: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:National\\_Reforms\\_in\\_School\\_Education#Special\\_educational\\_needs\\_reform](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:National_Reforms_in_School_Education#Special_educational_needs_reform) (27.05.2016).
- Eurydice (2016c) Countries: Description of national education systems URL: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Countries> (27.05.2016).
- Eurydice (2016d) National Reforms in School Education - Italy URL: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:National\\_Reforms\\_in\\_School\\_Education#Support\\_for\\_teachers](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:National_Reforms_in_School_Education#Support_for_teachers) (27.05.2016).
- Eurydice (2016e) National Reforms in Early Childhood Education and Care - Italy URL: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:National\\_Reforms\\_in\\_Early\\_Childhood\\_Education\\_and\\_Care](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:National_Reforms_in_Early_Childhood_Education_and_Care) (27.05.2016).
- Eurydice (2016f) National Reforms in School Education - UK (Scotland) URL: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Scotland:National\\_Reforms\\_in\\_School\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Scotland:National_Reforms_in_School_Education) (27.05.2016).
- Faktum & Ariko (2015) Haridustugiteenuste kättesaadavus ja rahulolu Tallinna ja Harjumaa haridusasutuses. [http://www.innove.ee/UserFiles/Haridustugiteenused/Uuringud/Innove\\_aruanne.pdf](http://www.innove.ee/UserFiles/Haridustugiteenused/Uuringud/Innove_aruanne.pdf) (5.04.2016).
- Farell, M. (2017) Educating Special Students. An Introduction to provision for learners with disabilities and disorders. 3rd ed. NY: Routledge. Revised edition of Educating Special Children 2nd ed. 2012.
- Farrell, P.; Dyson, A.; Polat, F.; Hutcheson, G.; Gallannaugh, F. (2007) SEN inclusion and pupil achievement in English schools. *Journal of Research in Special Educational Needs* 7(3): 172–178.
- Gebhardt, M; Sälzer, C.; Mang, J.; Müller, K; Prezel, M. (2015) Performance of Students With Special Educational Needs in Germany: Findings From Programme for International Student Assessment 2012. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, Volume 14, Number 3, 2015, pp. 343-356(14).
- Graham, L.J.; Slee, R. (2008) An Illusory Interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory* 40(2): 277–293.
- Haaristo, H.-S.; Masso, M.; Veldre, V. (2016) Terviseseisundist või puudest tingitud erivajadustega noorte siirdumine koolist tööle. Tallinn: Poliitikauuringute Keskus Praxis. URL: <http://www.praxis.ee/wp-content/uploads/2015/06/Erivajadustega-noorte-siirdumine-koolist-toole.pdf> (8.03.2016).
- Halldórsson, A.M.; Sältzer, C. (2014) Literacy performance in inclusive classes Classmates of students with special education needs. PISA – A Valuable Source for Seeking Causes of Success or Failure? Konverentsi ettekanne. URL: [https://www.hm.ee/sites/default/files/jarelevalve/tallinn\\_almar\\_first\\_part\\_2.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/jarelevalve/tallinn_almar_first_part_2.pdf) (5.04.2016).
- Haridus- ja teadusminister (2013) HEV õpilaste õppekorralduse kontseptsioon. URL: <http://erut3m.havike.eenet.ee/hev/wp-content/uploads/2014/02/HEV-%C3%B5oilaste-%C3%B5ppekorralduse-kontseptsioon.pdf> (8.03.2016).
- Haridussilm (16.05.2016) Valikud põhikooli lõpetamisele järgneval õppeaastal 2005-2015. URL: [http://www.haridussilm.ee/?leht=alus\\_yld\\_3](http://www.haridussilm.ee/?leht=alus_yld_3).

- Haukanömm, M.; Kamber, P. (toim) (2013) ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsioon ja puuetega inimeste õigused Eestis. Eesti Puuetega Inimeste Koda. URL: [http://www.epikoda.ee/wp-content/uploads/2012/03/raamat\\_veeb.pdf](http://www.epikoda.ee/wp-content/uploads/2012/03/raamat_veeb.pdf) (5.04.2016).
- Hausstatter, R. S., & Thuen, H. (2014). Special Education Today in Norway. *Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe. Advances in Special Education* 28: 181-207.
- Hjörne, E. (2015). The narrative of special education in Sweden: History and trends in policy and practice. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*.
- Hornby, G. (2014) *Inclusive Special Education: Evidence-Based Practices for Children with Special Needs and Disabilities*. London: Springer
- HTM (2013) Hariduslike erivajadustega õpilaste õppekorralduse kontseptsioon. <http://erut3m.havike.eenet.ee/hev/wp-content/uploads/2014/02/HEV-%C3%B5oilaste-%C3%B5ppekorralduse-kontseptsioon.pdf> (8.03.2016).
- HTM (4.04.2016) Ministeeriumi kommentaar algatuse Avalikult Haridusest väidetele. URL: <https://hm.ee/et/uudised/ministeeriumi-kommentaar-algatuse-avalikult-haridusest-vaidetele> (30.05.2016).
- Innove veebileht (24.03.2016) Rajaleidja keskused. URL: <http://www.innove.ee/et/haridustugiteenused/rajaleidja-keskused>
- Jordan, A.; Schwartz, E.; McGhie-Richmond, D. (2009) Preparing Teachers for Inclusive Classrooms. *Teaching and Teacher Education* 25: 535–542.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., and Kaplan, I. (2007) The Impact of Placing Pupils with Special Educational Needs in Mainstream Schools on the Achievement of Their Peers. *Educational Research*, 49 (4): 365 – 382.
- Kanep, H. (2008) Analüüs haridusliku erivajadusega õpilastest ja tugiteenuste kättesaadavusest õpilastele. Lõpparuanne. Haridus- ja Teadusministeerium. URL: [http://dSPACE.ut.ee/bitstream/handle/10062/40911/Uld\\_HEV.pdf](http://dSPACE.ut.ee/bitstream/handle/10062/40911/Uld_HEV.pdf) (8.03.2016).
- Karileet, A. L. (2014) Õpetajate hinnangud haridusliku erivajadusega õpilaste toetamisel. Magistritöö. Tallinna Ülikool. URL: <http://www.etera.ee/zoom/1854/view?page=1&p=separate&view=0.0.2481.3508> (06.12.2016).
- Karu, M.; Turk, P.; Suvi, H.; Biin, H. (2012). Lapse õiguste ja vanemluse monitooring. Laste ja täiskasvanute küsitluse kokkuvõte. Tallinn: Poliitikauuringute Keskus Praxis. URL: <http://www.praxis.ee/wp-content/uploads/2014/03/2012-Lapse-õigused-ja-vanemlus-kusitluse-kokkuvote.pdf> (10.10.2016)
- Kirjavainen, T., Pulkkinen, J., Jahnukainen, M. (2016) Special education students in transition to further education: A four-year register-based follow-up study in Finland. *Learning and Individual Differences* 45: 33-42.
- Kontor, A.; Tiirmaa, L.; Randma, L.; Kulderknup, E. (2013) Individuaalne õppekava kui õpilase individuaalse arengu toetamise üks tugimeede. Tallinn: SA Innove. URL: [http://www.oppekava.ee/images/5/59/Individuaalne\\_oppekava.pdf](http://www.oppekava.ee/images/5/59/Individuaalne_oppekava.pdf) (5.04.2016).
- Kruusamäe, R. (2015) kaasav haridus, õpetajate vajadused ning ootused tugispetsialistidele hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisel Lääne – Virumaa koolides. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.
- Kõrgesaar, J. (2010) Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitlusse. Tartu : Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lastekaitse Liit (2015) ÜRO lapse õiguste konventsiooni täiendav aruanne. Eesti valitsusväliste organisatsioonide täiendus, kommentaarid ja ettepanekud. Tallinn: Lastekaitse Liit. URL: <http://www.lastekaitseliit.ee/wp-content/uploads/2016/02/%C3%9CRO-LAPSE-%C3%95IGUSTE-KONVENTSIOONI-T%C3%84IENDAV-ARUANNE.pdf> (5.04.2016).
- Lindsay, G. (2007) Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77:1-24.
- Lyons, W.E.; Thompson, S.A.; Timmons, V. (2016) We are inclusive. We are a team. Let's just do it': commitment, collective efficacy, and agency in four inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education* 20(8): 889-907.
- Marinósson, G. L.; Bjarnason, D. S. (2014). *Special education today in Iceland. Advances in Special Education* 28: 271–309. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

- McDonnell, J., Thorson, N., Disher, S., Mathot-Buckner, C., Mendel, J.; Ray, L. (2003) The Achievement of Students with Developmental Disabilities and their Peers without Disabilities in Inclusive Settings: An Exploratory Study. *Education and Treatment of Children* 26(3): 224–236.
- McLeskey, J., Waldron, N. L. (2011) Educational Programs for Elementary Students with Learning Disabilities: Can They Both Be Effective and Inclusive. *Learning Disabilities. Research and Practice*, 26(1):48-57.
- Meijer, C. J. (1999) Financing of special needs education. Denmark: European Agency for Development in Special Education Needs. URL: <https://www.european-agency.org/publications/ereports/financing-of-special-needs-education/Financing-EN.pdf> (26.05.2016).
- Meijer, C. J.; De Jager, B. (2001). Population density and special needs education. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2): 143-148.
- Mitchell, D. (2010) Education that fits: Review of International trends in the education of students with special educational needs. Final Report. Christchurch: University of Canterbury.
- Mitchell, D. (2014) What Really Works in Special and Inclusive Education. Second Edition. London: Routledge.
- Montt, G. (2012) Does money buy strong performance in PISA? PISA in Focus 13. OECD. URL: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49685503.pdf> (26.05.2016).
- Mutso, I. (2012) Hariduslike erivajadustega õpilaste õppimisvõimalused kutseõppeasutustes. SA Innove. URL: [https://www.innove.ee/UserFiles/Kutseharidus/lapsevanemate\\_kysitluse\\_raport.pdf](https://www.innove.ee/UserFiles/Kutseharidus/lapsevanemate_kysitluse_raport.pdf) (07.12.2016).
- NIUSI (2006) Systemic Change Framework Rubrics Assessment Handbook. URL: [http://ea.niusileadscape.org/docs/FINAL\\_PRODUCTS/LearningCarousel/rubrics\\_assessment\\_handbook.pdf](http://ea.niusileadscape.org/docs/FINAL_PRODUCTS/LearningCarousel/rubrics_assessment_handbook.pdf) (30.05.2016).
- OECD (2007) Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages: policies, statistics and indicators. Pariis: OECD. URL: [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/students-with-disabilities-learning-difficulties-and-disadvantages\\_9789264027619-en#page5](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/students-with-disabilities-learning-difficulties-and-disadvantages_9789264027619-en#page5) (8.03.2016).
- OECD (2012) Does Money Buy Strong Performance in PISA? PISA in Focus 2012/02 URL: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49685503.pdf> (13.12.2016)
- OECD (2014) PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I, Revised edition, February 2014). Paris: OECD Publishing.
- OECD (2015) Education at a Glance 2015, Country note: Eesti. URL: <https://www.oecd.org/edu/Education-at-a-glance-2015-Estonia-in-Estonian.pdf>
- Paat, G; Kaarna, R; Aaviksoo, A. (2011) Meditsiiniliste erivajadustega laste üldhariduse korralduse analüüs. Poliitikauuringute Keskus PRAXIS. URL: <http://www.praxis.ee/wp-content/uploads/2014/03/2011-Meditsiiniliste-erivajadustega-last-uldharidus.pdf> (26.03.2016).
- Peetsma, T.; Vergeer, M.; Roeleveld, J.; Karsten, S. (2001) Inclusion in Education: Comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53:2, 125-135
- Persson, E. (2013) Raising achievement through inclusion, *International Journal of Inclusive Education* Vol. 17(11): 1205-1220.
- Piggot, M. (2015) Inclusive Education: From Right to Practice. Side Session at the CRPD Committee 28.08.2015 <http://inclusion-international.org/wp-content/uploads/2015/09/Inclusion-International-Side-Session-28-08-15-final.pdf>.
- Pihlak, A.; Piiskop, K.; Tikerpuu, M. (2016) Hariduslike erivajadustega õppuritele kutseksamite korraldamine ja kohandamine Juhendmaterjal. SA Innove. URL: <https://www.innove.ee/UserFiles/Kutseharidus/HEV%20%C3%B5ppuritele%20kutseksamite%20korraldamine.pdf> (07.12.2016).
- PRAXIS (2011) Meditsiiniliste erivajadustega laste üldhariduse korralduse analüüs. Lõpparuanne. URL: <http://www.praxis.ee/wp-content/uploads/2014/03/2011-Meditsiiniliste-erivajadustega-last-uldharidus.pdf> (8.03.2016).
- Rajaleidja koduleht (30.05.2016) Õppenõustamisteenused. URL: <http://www.raialeidja.ee/oppenoustamisteenused-2/>

- Randvere kooli koduleht (30.05.2016) Projektid: Kaasav Kool. URL: <http://www.randverekool.edu.ee/kaasav-kool/>
- Ridala Põhikooli koduleht (30.05.2016) HTM-i pilootprojekt „KAASAV KOOL“ Ridala Põhikoolis 2015.a. URL: <http://www.ridala.edu.ee/wp/wp-content/uploads/2016/02/Kaasav-Kool-Ridala-P%C3%B5hikoolis-2015.-a.pdf>
- Riddell, S., Tisdall, K., Kane, J.; Mulderrig, J. (2006) Literature review of educational provision for pupils with additional support needs: final report to the Scottish Executive Education Department, Edinburgh: University of Edinburgh URL: <http://www.gov.scot/resource/doc/152146/0040954.pdf> (10.10.2016).
- Riigikohus (28.10.2014) Otsus asjas nr 3-4-1-26-14. URL: <http://www.nc.ee/?id=11&tekst=RK/3-4-1-26-14> (30.05.2016).
- Riigikontroll (2016) Haridustoetuse kasutamine valdades ja linnades. Auditaruanne. URL: <http://www.riigikontroll.ee/DesktopModules/DigiDetail/FileDownloader.aspx?FileId=13778&AuditId=2409> (10.10.2016).
- RT I 2010, 56, 367. Koduõppe ja haiglaõppe tingimused ja kord. Vastu võetud 11.08.2010 nr 40. Haridus- ja teadusminister. Riigi Teataja.
- RT I, 03.07.2015, 4. Tugispetsialistide teenuse kirjeldus, selle teenuse riigi poolt osutamise ulatus, tingimused ja kord ning teenuste hinnad. Vastu võetud 11.03.2014 nr 7 Haridus- ja teadusminister. Riigi Teataja.
- RT I, 03.09.2013, 40. Õppekirjandusele esitatavad nõuded, õppekirjanduse retsenseerimisele ja retsensentidele esitatavad miinimumnõuded ning riigi poolt tagatava minimaalse õppekirjanduse liigid klassiti ja õppeaineti. Vastu võetud 11.08.2010 nr 41 Haridus- ja teadusminister. Riigi Teataja.
- RT I, 10.02.2015, 8. Riigieelarve seaduses kohaliku omavalitsuse üksustele määratud toetusfondi vahendite jaotamise ja kasutamise tingimused ja kord. Vastu võetud 06.02.2015 nr 16. Vabariigi Valitsus. Riigi Teataja.
- RT I, 12.01.2016, 9. Põhikooli ja gümnaasiumi õpetaja töötasu alammäär. Vastu võetud 08.01.2016 nr 5. Vabariigi Valitsus. Riigi Teataja.
- RT I, 18.12.2015, 12. Tasemetööde ning põhikooli ja gümnaasiumi lõpueksamite ettevalmistamise ja läbiviimise ning eksamitööde koostamise, hindamise ja säilitamise tingimused ja kord ning tasemetööde, ühtsete põhikooli lõpueksamite ja riigieksamite tulemuste analüüsimise tingimused ja kord. Vastu võetud 15.12.2015 nr 5. Haridus- ja teadusminister. Riigi Teataja.
- RT I, 20.09.2011, 8. Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava. Vastu võetud 16.12.2010 nr 182. Vabariigi Valitsus. Riigi Teataja.
- RT I, 23.04.2014, 14. Õpilaskodutoetuse kasutamise tingimused ja kord ning toetuse jaotus koolide pidajate vahel. Vastu võetud 21.04.2014 nr 53. Vabariigi Valitsus. Riigi Teataja.
- RT I, 25.07.2014, 13. Hariduslike erivajadustega õpilaste klassides ja rühmades õppe ja kasvatuse korraldamise alused ning õpilaste klassi või rühma vastuvõtmise või üleviimise, klassist või rühmast väljaarvamise ning ühe õpilase õpetamisele keskendatud õppe rakendamise tingimused ja kord. Vastu võetud 22.07.2014 nr 67. Haridus- ja teadusminister. Riigi Teataja.
- RT I, 31.12.2015, 15. Põhikooli ja gümnaasiumi seadus. Vastu võetud 09.06.2010. Riigikogu. Riigi Teataja.
- RT I, 31.12.2015, 17. Erakooliseadus. Vastu võetud 03.06.1998. Riigikogu. Riigi Teataja.
- RT II, 04.04.2012, 6. Puuetega inimeste õiguste konventsioon ja fakultatiivprotokoll. Vastu võetud 13.12.2006. Riigikogu. Riigi Teataja.
- RT IV, 04.02.2016, 53 Viimsi valla munitsipaalkoolide, huvikoolide ja lasteaedade õpilaskoha tegevuskulu arvestusliku maksumuse kinnitamine 2016. aastaks. Vastu võetud 02.02.2016 nr 3. Viimsi Vallavalitsus. Riigiteataja.
- Räis, M.L.; Kallaste, E.; Kaska, M.; Järve, J.; Anspal, S. (2014) Põhi- ja keskkooli tasemeõppesse tagasipöördumise toetamine. Uuringu raport. Eesti Rakendusuuringu Keskus CentAR ja Haridus- ja Teadusministeerium. URL: [http://www.centar.ee/case-studies/taiskasvanute\\_tasemeharidus/](http://www.centar.ee/case-studies/taiskasvanute_tasemeharidus/) (8.03.2016).
- Rääk, R. (2014) Ettepanek: Mõõduka, raske ja sügava intellektipuudetega ning raske ja sügava psüühikahäirega arenguliste ja hariduslike erivajadustega lastele osutatavate haridus-, tervishoiu-, rehabilitatsiooni- ja sotsiaalteenuste sidustatud mudel. URL: [http://sm.ee/sites/default/files/content-editors/Lapsed\\_ja\\_pered/Puudega\\_laps/teenuste\\_sidustatud\\_mudeli\\_ettepanek.pdf](http://sm.ee/sites/default/files/content-editors/Lapsed_ja_pered/Puudega_laps/teenuste_sidustatud_mudeli_ettepanek.pdf) (5.04.2016).

Salamanca kokkulepe (1994) [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF) (26.05.2016).

Saldoandmik (07.12.2016) Kohalikud omavalitsuste konsolideeritud detailne tulemiaruanne 2015. aasta 12 kuu kohta. URL: <https://saldo.fin.ee/saldo/reportManagement.longprofit.report.action?partnerId=2677&periodId=116&>.

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

Soan, S. (2012) Developing multi – professional working – discussing the issues. Kogumikus Cornwall, J. and Graham – Matheson, L. (toim.) Leading on Inclusion. London: Routledge.

Sotsiaalkaitse ministri käskkiri (15.12.2014) Puudega laste tugiteenuste arendamine ja pakkumine ning töö- ja pereelu ühildamise soodustamine. URL: [http://www.sm.ee/sites/default/files/content-editors/ESF/tat\\_puudega\\_laste\\_tugiteenused\\_19.doc](http://www.sm.ee/sites/default/files/content-editors/ESF/tat_puudega_laste_tugiteenused_19.doc) (25.05.2016).

Timmons, V.M Wagner, M. (2009) Inclusive Education Knowledge Exchange Initiative: An Analysis of the Statistics Canada Participation and Activity Limitation Survey: Final Report. Canadian Council of Learning.

Vabariigi Valitsus (13.02.2014) Eesti elukestva õppe strateegia 2020. URL: <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf> (10.10.2016).

VV seaduseelnõu (30.07.2015) Erakooliseaduse § 22<sup>2</sup> muutmise seadus. URL: <http://eelvoud.valitsus.ee/main/mount/docList/420812bf-a02f-45ba-a552-403bdd9851ae#EXvNMD35> (30.05.2016).

Võsar, I. (2014) Hariduslike erivajadustega õpilaste rahulolu õppekeskkonna ja tugiteenustega ühe kutsehariduskeskuse näitel Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool. URL: [http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/41804/vosar\\_irina.pdf](http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/41804/vosar_irina.pdf) (07.12.2016).

Õiguskantsler (2015) Eraüldhariduskoolide tegevuskulude katmise ümberkorraldamise kooskõlast põhiseadusega URL: [http://oiguskantsler.ee/sites/default/files/field\\_document2/6iguskantsleri\\_seisukoht\\_vastuolu\\_mittetuvastamise\\_kohta\\_erauldhariduskoolide\\_tegevuskulude\\_katmise\\_umberkorraldamise\\_kooskolast\\_pohiseadusega.pdf](http://oiguskantsler.ee/sites/default/files/field_document2/6iguskantsleri_seisukoht_vastuolu_mittetuvastamise_kohta_erauldhariduskoolide_tegevuskulude_katmise_umberkorraldamise_kooskolast_pohiseadusega.pdf) (30.05.2016).

Õpetajate leht 17.01.2014 Segregatsioonilt kaasavale haridusele. URL: <http://opleht.ee/12626-segregatsioonilt-kaasavale-haridusele/> (5.04.2016).

Übius, Ü.; Kall, K.; Loogma, K; Ümarik, M. (2014) Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele: OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused. SA Innove.

## Lisa 1. Näiteid kaasava hariduse süsteemidest

Illustreerimaks kaasamise poliitikate ning nendega kaasnevate positiivsete ja negatiivsete külgede mitmekesisust toome mõningaid näiteid suurema HEV õpilaste kaasamise osakaaluga riikidest. Taoliste riikide seas eristuvad kaks tüüpi: riigid, kus laialdane kaasamine algatati lapsevanemate initsiatiivil juba 1970ndatel (Itaalia), ning riigid, kus kaasamine on saavutatud pikaajalise planeerimise tagajärjel (Rootsi, Norra, Island). Riikide ülevaated baseeruvad valdavalt EEKHA (2016c) ja Euroopa Komisjoni portaali Eurydice (2016c) infol.

### Itaalia

#### Kaasamise ajalooline kujunemine ja suundumused

Erivajadustega õpilaste paigutamine tavakoolisüsteemi algas Itaalias 1960-ndate lõpus vanemate ja puudega lastega töötavate spetsialistide algatusel ning paljud vanemad panid oma HEV lapsed tavakoolidesse, kuna tingimused erikoolides olid väga halvad (Contardi & Gherardini 2003). Riik läks reformiga kaasa ja 1971. aastal võetigi vastu seadus, millega tavakool määratakse kõigi laste kohustusliku hariduse omandamise kohaks v.a raske puude puhul, mil tavaklassis õpetamine pole võimalik. Sama seadusega pannakse kohalikele omavalitsustele kohustus koolide kohandamiseks kõigile lastele ligipääsetavaks. Veidi hiljem, 1977. aastal võeti vastu seadused tagamaks ka puudega õpilaste integreerimiseks vajaliku õpitoe, esialgu eripedagoogi näol. 1990-ndatel reformiti kogu puudega inimestega seotud seadustikku, millega kehtestati neile sotsiaalne, majanduslik ja õiguslik kaitse, ning nõuti nende täielikku integreerimist tavakoolidesse. Aastal 2012 võeti kasutusse hariduslike erivajaduste mõiste, mis katab nii püsivaid kui erinevatel (tervislikel, sotsiaalsetel jne) põhjustel tekkinud ajutisi õpiraskusi ning seadustati kaasav haridus selle tänapäevases tähenduses (EEKHA 2014).

Kaasava hariduse tulevikusuundumusena plaanib Itaalia 2017. aastal uuendada eripedagoogide rolli koolis (paraku ei täpsustata, kuidas). Üldisematest suundumustest Itaalia koolides võib esile tõsta koolide autonoomia suurendamist personaliootsuste osas. Teiseks märkimisväärsemaks muutuseks, mille eesmärk on suurendada õpetamise kvaliteeti, on õpetajate töölepingute muutmine tähtajaliseks (3-aastasteks), iga perioodi järel toimub värbamine avaliku konkursi alusel. Samuti on viimastel aastatel arendatud koolide sisemise ja välise evalveerimise süsteemi (Eurydice 2016d).

#### Kaasamise kord

Tänapäeval on enamus HEV õpilastest kaasatud õppesse tavaklassides. Puudega lapsed võivad kohustuslikku põhiharidust omandada 18. eluaastani tavapärase 16 asemel. HEV õpilased saavad toetusmeetmeid, kui neil on vastava ametliku komisjoni tunnistus erivajaduse kohta, seda nii puude kui ajutiste õpiraskuste puhul, (seega esineb siiski administratiivsel tasandil sildistamist). Lapse hindamise peavad algatama lapsevanemad. Esmaseks tugimeetmeteks pea kõigi HEV õpilaste puhul on kooli ja kohaliku vastutava meditsiiniastutuse poolt koostatud individuaalne haridusplaan, mis koondab endas diagnoosi ning õpilase tervisest tulenevad vajadused ja selles on ka kooli õpetajate ja eripedagoogide poolt koostatud lühi- ja pikaajaline õppeplaan koos vajalike tugimeetmete kirjeldusega. Koolides tagatakse HEV õpilasele sobivad õppevahendid ning -meetodid, vajadusel koostöös piirkondliku ressursikeskusega. HEV õpilaste tugimeetmete finantseerimine ja pakkumine on regioonide omavalitsuste kohustus ja eri piirkondades on see erinev. Üldjoontes on kahte tüüpi abimeetmeid: otsene – stipendiumid ja grandid võimaldamaks kooliskäimist ja vahendite soetamist ning kaudsed - kulude katmine sh. transport, toit,



töövahendid. Lisaks finantsilistele tugimeetmetele peab kohalik omavalitsus tagama puudega lapsele tugimeetmed autonoomia tagamiseks (Eurydice 2016e).

### **Tugimeetmed kaasatud õpilastele**

Individuaalne haridusplaan (ingl.k *Personalized educational plan*) – on kohalike tervishoiutöötajate, õpetajate, eripedagoogide ja lapsevanemate koostöös koostatud kava, mis hindab õpilase võimeid ja vajadusi ning määrab kindlaks vajalikud abimeetmed rehabilitatsiooniks ja õppimiseks.

HEV õpilase õppekava kohandatakse vanemate ja õppenõukogu nõusolekul, jättes välja raskusi tekitava õppeaine. HEV õpilased, kes on läbinud kooli individuaalse õppekavaga, ei saa lõputunnistust, kuid saavad omandatud hariduse kirjelduse.

Tehniline ja didaktiline varustus tagatakse kooli poolt ning vajadusel hangitakse see keskustest, mis tegelevad nõustamise ja õppematerjalide koostamise ning kohandamisega. Tavaliselt on HEV õpilasi kaasavad klassid kuni 20 õpilasega ja vähendatud klassi suurust rakendatakse vaid juhul, kui tavauuruses klassis õpetamine oleks ebaefektiivne.

Eripedagoog koordineerib lisaks õpetamisele HEV õpilaste kaasamist ning neile vajalike meetmete korraldamist, samuti õpilaste arengu hindamist. HEV õpilaste hindamisel ei hinnata mitte diferentseeritud tavaõpilastega võrreldavat tulemust, vaid edenemist võrreldes õpilase enda eelnevate teadmistega.

### **HEV õpilaste õppe finantseerimine**

Itaalias finantseeritakse koole nii riiklikult (80%) kui regionaalsetest ressurssidest (20%). Rahastus on suunatud otse koolidele ja maht on seotud õpilaste arvuga. Samuti on koolidel lubatud vastu võtta toetusi väljastpoolt, nii avalikust kui erasektorist. Koolid on finantsiliselt autonoomsed, st teevad rahade paigutamise otsused ise. Igal aastal peavad koolid koostama eelarve ja tegevuste plaani ning aasta lõpus koostama aruande. Kontrolli viib läbi kooli audiitorkogu.

Riik toetab HEV õpilasi ka õpetajate täiendkoolituse, kaasamise edendamise ja õpitulemuste parandamise jaoks eraldatud toetustega ning IKT-ga varustamisega. Regionaalsel võimul on juba alates 1971. aastast kohustus tagada füüsiline ligipääs haridusele kõigile lastele, sh ka kohanduste tegemine HEV õpilaste kaasamiseks. Samuti peavad kohalikud omavalitsused võimaldama puudega lastel koolis käia, tagades neile kõik vajalikud tugiteenused.

## **Malta**

### **Ajalugu ja suundumused**

HEV õpilaste kaasavat haridust hakati Maltal juurutama alates 1989. aastast. Sellest ajast on riigikoolide õpilastel võimalik saada individuaalset või rühma õpiabi assistendi (ingl. k *learning support assistant*) teenust. 2005. aastast võimaldab riik õpiabi assistendi teenust ka erakoolide õpilastele. 2005. aastal loodi ka Kaasava ja erihariduse võrgustik (ingl.k *Inclusive and special network*).

Malta haridussüsteemi suundumused on koondatud riiklikku tegevusplaani aastateks 2014-2024, mille põhieesmärgid on järgnevad:

1. Vähendada vahet õpitulemustes, vähendada madalate tulemustega õpilaste osakaalu ja tõsta üldiselt õpilaste teadmiste taset keeleoskuses, matemaatikas, loodus – ja tehnikateadustes.
2. Toetada sotsiaalsetest riskigruppidest tulevate laste haridust ja vähendada nende suurt varajast koolist väljalangevust.

3. Tõsta kutse- ja kõrgharidusse astujate ja lõpetajate hulka.
4. Suurendada osalemist elukestvas õppes.

Tegevusplaani üheks osaks on ka Kõrge kvaliteediline Haridus Kõigile (High Quality Education for All) strateegia, mis ühtlustab riigi-, kiriku- ja erakoolide praktikad kaasava hariduse rakendamisel. (Eurydice 2015)

Kaasava hariduse osas on Maltal juurutatud riiklik poliitika ja strateegia põhioskuste omandamiseks alghariduses (National Policy and Strategy for the Attainment of Core Competences in Primary Education), mille eesmärgiks on adresseerida kognitiivse arengu põhiaspekte, mis on olulised kõigile õppureile: malta ja inglise keel, kirjaoskus ja arvutamine. Antud dokumendis on paika pandud põhioskused eelloetletud valdkondades, mille saavutamist peavad õpetajad toetama kõigi õpilaste puhul. Kaasav õppekava toetab õpetajaid tõstmaks kõigi õpilaste haridusstandardeid ning tagab, et kõigile õpilastele nii tavakoolides kui ressursikeskustes (erikoolides) oleks kättesaadav ühtne komplekt ainekavasid võimaldamaks seega kõigile võrdseid võimalusi. Samuti on programmi eesmärgiks toetada õpetajaid nende eesmärkide täitmisel läbi kollektiivse kriitilise enesevalveerimise. (EEKHA 2014a)

Alates 2010/2011 õppeaastast saavad kõik õpilased edasi õppida keskkooli madalamas astmes, varasemalt oli pääs eksamitulemuste põhine sellele tasemele.

Alates 2014/2015 aastast jagatakse 4. klassi õpilased emakeele, inglise keele ja matemaatika lõpueksamite keskmiste tulemuste alusel nendes ainetes taseme järgi klassidesse, et õpetajatel oleks lihtsam ühtlase tasemega õpilasi vastavalt nende vajadusele õpetada (Eurydice 2014). Ülejäänud ainetes toimub jagunemine endiselt lapse valitud võõrkeele alusel (Eurydice 2014a).

### **Kaasamise kord**

Kõigil lastel on õigus õppida tavakoolis, kuid vanemad otsustavad, millisesse kooli nad soovivad oma HEV lapse panna. Kui lapsel on mitmeid väga spetsiifilisi erivajadusi, siis ei pruugi tavakoolides olla nii häid võimalusi nende õpetamiseks nagu erikoolis/ressursikeskuses. Viimasel kümnendil on püütud kõik koolid teha ligipääsetavaks ka kõigile liikumiskustega õppureile, eemaldades füüsilised takistused kooliskäimiseks.

(Erivajadustega) õpilastele pakuvad tuge koole külastavad koolipsühholoogid, kes võivad suunata lapse nõukogusse (Statmenting Moderating Panel), mis vajadusel teeb ametliku otsuse HEV osas ja soovitab tugimeetmeid. Nõukogusse võivad lapse suunata ka kooli direktor või lapsevanem.

### **Tugimeetmed kaasatud õpilastele**

Õpiabi assistent on tugisik, kes määratakse vastavalt vajadusele kas ühele õpilasele või õpilaste rühmale. Eesti mõistes on tegu abiõpetajaga, kes abistab HEV õpilast klassis lähtuvalt tema erivajadusest ning toetab õpiprotsessi. Õpiabi assistent peab tekitama/hoidma abistatava õpilase õpimotivatsiooni ning abistama klassi- või aineõpetajat õppetöös ning nõustama HEV õpilase õpetamisel ja hindamisel.

Kõigile HEV õpilastele koostatakse riikliku õppekava alusel haridusprogramm, mis arvestab õpilase eripärasid. Õppeprogrammi koostab õpilase tugimeeskond, mis koosneb õpetajatest, õpiabi assistendist, vanematest ja mõnikord ka õpilasest endast. Individuaalne õppekava vaadatakse üle kord aastas. Malta riikliku õppekava eripäraks on see, et pea kõik õpilased on võimelised baasõppekava (1. tase) läbima (v.a spetsiifiliste õpiraskustega), enamus õpilasi aga omandab märkimisväärselt suuremad teadmised (2. või 3. tase). Kohustusliku hariduse lõputunnistus on detailne ülevaade õpilase mitte-akadeemilistest ja

akadeemilistest saavutustest, sh standardiseeritud lõpueksamite hinded. Lõpueksamite hinnete järgi jagatakse ainealased teadmised tasemeteks: head ja väga head tulemused saanud õpilased on omandanud aine 2. ja 3. taseme. Järgmisele õpiastmele sissesaamisel vaadatakse ainealaseid tasemeid ning reeglina jätkavad õpinguid vaid 2. ja 3. taseme saavutanud õpilased, seda siis kas kesktaseme üldhariduskoolis (gümnaasiumis) või kutsekoolis (Eurydice 2014b).

Sensorsete häirete spetsialist külastab vajadusel paar korda nädalas kooli ning abistab vastava puudega õpilasi. Viiplevatel õpilastel on kogu kooliaja, k.a kõrgharidus, võimalus tõlgiteenust saada. Koolide kaasamiskoordinaatorid toetavad koolide juhtkonda, vanemaid, õpiabi assistente ja õpetajaid läbi vajalike teenuste.

## **Finantseerimine**

Kohustuslik haridus on Maltal tasuta nii riigi- kui kirikukoolides. Õpilastele võimaldatakse ka tasuta õpikute kasutamist ja transporti kooli. Erakoolides õppimist finantseerivad täielikult lapsevanemad. HEV õpilaste tugimeetmena kasutatakse Maltal sageli õpitoe assistenti nii kaasavas hariduses kui erikoolides. Taoliste assistentide palga maksab riik nii riigi-, kiriku-, kui erakoolide õpilaste puhul.

Välise auditi tulemused

Malta kaasava õppe puudujäägid on välja toodud EEKH 2014 aasta raportis:

- Esineb lünk kaasamist soosiva ametliku poliitika ja tegelike praktikate vahel. Kooli tasandil ei rakendu riiklikul tasandil võetud kaasamise eesmärgid, paljud koolide esindajad näevad seda kui järjekordset riigi poolt peale surutud kampaaniat, n.ö euronormide täitmise sündi.
- Praktikas on kaasamine esialgu vaid tavakoolile füüsilise ligipääsu võimaldamise tasemel, mitte ei keskenduta pedagoogilistele teemadele ja igaühe õigusele isikliku potentsiaali maksimaalseks rakendamiseks. Pedagoogid tunnevad puudust juhustest õpetamise ja õppimise teemadel, mistõttu jäädakse kaasamise puhul sageli vaid protseduurilise lähenemise tasandile, milleks on erivajaduste ametlik hindamine ja individuaalsete õppekavade koostamine.
- HEV õppe süsteemi rahastust peetakse ebaefektiivseks ja nii koolide kui õpilaste vahel ebavõrdsust soodustavaks.
- Malta haridussüsteem on üles ehitatud akadeemilisele võistluslikkusele kõigil tasanditel. Koolisüsteem, mis baseerub tasemetestidel, pakub HEV õpilastele vaid piiratud võimalusi edasijõudmiseks. Samuti ollakse arvamisel, et HEV õpilaste õpetamise kvaliteeti ei kontrollita paljudes koolides.
- Kasutatakse vananenud õppemeetodeid, mis ei soosi ei tava-, ega HEV õpilaste kaasamist õppeprotsessi. Individualiseeritud õppe (personalised learning) lahendusi, mis arendavad interaktiivset lähenemist ja grupiõpet, kasutatakse vähe.
- Õpetajatel on vähe võimalusi saada täiendkoolitust kaasava õppe meetodite osas, mis on ka põhjuseks, miks jätkuvalt püütakse kasutada vananenud õppemeetodeid ja HEV õpilaste kaasamist suudetakse läbi viia vaid selle füüsilise võimaldamise näol.

## Island

### Kaasamise ajalooline kujunemine ja suundumused

Juba 1946. aastal ütles Islandi haridusseadus, et koolid peavad end kohandama vastavalt õpilaste vajadusele, kuid rõhuasetus sellele, et kõigil lastel on õigus kooliharidusele, sõnastati alles 1974. aasta haridusaktis. Siiski mõeldi tol ajal selle all nii eri- kui tavakoole. Meelsus, et lapsel peaks olema võimalus saada haridust kodulähedases koolis sõltumata tema hariduslikest erivajadustest, tekkis aja jooksul. Esimene samm selle seadustamise teel oli 1994. aasta seadus, millega ka erivajadustega lapsed omandasid õiguse käia eelkoolis oma kodu lähedal. 1995. aastal võeti vastu kooliseadus, millega sätestatakse kõigil 6-16-aastastele lastele kohustuslik kooliharidus. Puuet või erivajadusi ei mainita, kuid põhimõte on see, et tavakool peaks rahuldama ka HEV õpilaste vajadused. Samuti ei nõuta alates 1986. aastast eriharidust HEV õpilaste õpetamiseks, mis oli samuti samm selles suunas, et kõigis koolides saaks tegeleda HEV õpilaste harimisega. Vastavalt 1996. aasta kõrgema keskkooli seadusele on kõigil õpilastel õigus selle taseme haridusele ja erivajadustega õpilastele peab osutama abi vastavalt nende vajadustele. Kuigi eeldati, et õpilased õpivad riikliku õppekava järgi, loodi võimalus gruppide loomiseks ka väiksematel kohandatud õppekavadel.

2008. aastal võeti vastu kõiki haridustasemeid hõlmav seadus, mille alusel on kõigil õpilastel õigus saada koolis haridust vastavalt oma vajadustele. Tegemist oleks ideaaljuhul sellise korraga, kus kõik õpilased saavad individuaalse lähenemise, mis elimineeriks erivajaduste mõiste täielikult. Siiski on seaduses klausel, mis ütleb, et need, kelle vajadusi kool ei kata, saavad spetsiifilisi teenuseid. Viimane kehtib ka õpilastele, kellele islandi keel pole emakeel (Marinósson & Bjarnason 2014).

### Kaasamise kord

Meditsiini-, haridus- ja sotsiaaltöötajad jälgivad iga lapse arengut ning kui märgatakse, et lapsel ilmneb märke, mis viitavad puudele, siis teavitatakse sellest lapsevanemat/hooldajat. Kui järgnev põhjalikum uurimine paljastabki mingi tervisehäire, siis suunatakse pere ühte neljast riiklikust agentuurist, kuhu on koondatud spetsialistid vastavalt puude tüübile: nägemishäired, kuulmishäired, psüühilised häired ja ülejäänud. Agentuurides antakse diagnoos ning leitakse lapsele ja perele sobivad lahendused raviks.

Erivajadustega lapsed saavad edasi õppida oma kodulähedases koolis, nende vajaduste lahendamiseks saadakse tuge piirkonnavalitsuselt. Kui õpetajad, spetsialistid või lapsevanem otsustavad, et laps ei saa oma arenguks vajalikku tuge tavaklassis, siis võib taotleda lapse panemist eriklassi (selliseid on suuremates regioonides paar) või erikooli (Islandil on 3 erikooli). HEV õpilased järgivad enamasti riiklikku õppekava, kuid keskkooliastmes on klasse, kus õpitakse kohandatud õppekava alusel. Kõigil õpilastel hoolimata nende tulemustest kohustusliku haridustaseme lõpetamisel on õigus edasi õppida järgmisel tasemel.

### Tugimeetmed kaasatud õpilastele

Tugimeetmed varieeruvad piirkonniti ja kooliti sõltuvalt laste vajadustest ja piirkonna/kooli võimalustest. Enamus koole on viimase kümnendi jooksul tehtud liikumispuuetega lastele ligipääsetavaks. HEV õppekoordinaator koolis organiseerib tugimeetmed ja hoiab ühendust piirkonda teenindavate erialaspetsialistidega. Piirkonna spetsialistid on nõuandvas rollis: antakse õppekavade, aineõpetuse ja psühholoogilist nõu nii õpetajatele, õpilastele kui ka lapsevanematele. Assistent klassis abistab HEV õpilast kas õppimisel või muul moel. Kaasamise toetamiseks on lubatud luua väikeseid klasse. Need on kas spetsiifilistest erivajadustest lähtuvalt komplekteeritud või segaklassid, kus HEV õpilased veedavad erineva osakaalu oma õpiajast (mingi osa ajast veedetakse igal juhul tavaklassi keskkonnas). Eripedagoog koostab

hariduskava ühele õpilasele või grupile ja hindab ning seejärel vajadusel muudab kava vähemalt kord aastas. Õpiabi rühmades pakutakse tuge väljaspool tavaklassi ja see on kõige sagemini kasutatav tugimeede.

### **HEV õpilaste õppe finantseerimine**

HEV õpilaste õpetamisel on kulutusi rohkem (hinnanguliselt võivad kulud võrreldes tavaõpilasega olla 10 korda suuremad). Riik finantseerib HEV õpilaste kulud regionaalsele valitsusele, kelle kanda on koolide finantseerimine. Riigipoolse toetuse maht sõltub diagnoosist ja puude raskusastmest. Regionaalne valitsus toetab koostöös kooliga ja vastavalt selle vajadustele ka puudega õpilasi, sealjuures on finantseerimise kord piirkonniti erinev. Viimasel ajal on paljud piirkonnad võtnud eeskujuks Reykjavíki, kus ühe osana toetatakse koole HEV õpilaste kaasamiseks mingi üldsummaga, teise osana saavad koolid toetust iga HEV õpilase kohta ning kolmandat tüüpi toetus läheb koolidele, kus on HEV õpilasi kokkuleppelisest piirmäärast rohkem. Eraldi toetussüsteem on neile õpilastele, kelle emakeeleks ei ole islandi keel. Osaline diagnoosipõhine toetuste maksmise kord on viinud selleni, et koolid ülediagnoosivad õpihäireid ja puudeid (EEKHA 2016).

## Norra

### Kaasamise ajalooline kujunemine ja suundumused

Kaasamine algatati Norras 1975. aastal, kui seadusega kehtestati HEV õpilaste integreerimine tavakoolidesse. Järgmise paarikümne aasta jooksul vähenes õpilaste arv järkjärguliselt erikoolides ja suurenes tavakoolides. 1990-ndate alguseks toimuski HEV õpilaste õpetamine tavakoolides. Järgmiseks tasemeks kaasava hariduskorralduse kujunemisel oli Salamanca lepingu ratifitseerimine 1993. aastal, mis viis õpetamisviiside muutmisele selliselt, et neist oleks kasu kõigile õpilastele. Siiski on Norra haridusseaduses tänaseni sees klausel, et õpilastel, kes ei saa tavakoolist vajalikku tuge, on vajadusel õigus saada sobivat haridust. See tekitas olukorra, kus tavahariduse kvaliteedi indikaatoriks oli sellest kasu saavate õpilaste hulga maksimeerimine.

Olukord muutus, kui 2006. aastal võeti vastu haridusreform, mille eesmärgiks oli tõsta Norra põhihariduse akadeemilist taset. Reformi ajendiks olid nõrgad või keskpärased tulemused rahvusvahelistes tasemetestides (nt PISA). Reformiga võeti põhiainete omandamise taseme tõstmiseks ja ühtlustamiseks kasutusele riiklikud tasemetestid. Reformis oli küll üheks püstitatud eesmärgiks veelgi vähendada HEV õpilaste segregeeritud haridust, kuid tulemus oli vastupidine ehk HEV õpilaste kaasamine vähenes. Kaasamise vähenemise järel kaalutakse alternatiivina erikoolidele ja -klassidele kohandatud haridust (ingl.k. *adapted education*), mille sisuks on individuaalne lähenemine kõigile õpilastele. Kaalumisel on indiviidipõhine ja grupipõhine kohandatud haridus. Esimesel puhul on õpetaja lähenemine igasse õpilasse individuaalne ja see pigem suurendab HEV õpilaste eraldatust ja kipub sisuliselt sarnanema kaasamise vastandiks olevale eraldatud haridusele. Grupipõhine lähenemine on hetkel pigem teoreetiline mõtteharjutus, kuna eeldaks õpetajalt uut tüüpi oskusi. Nimelt peaks õpetaja suutma koordineerida eri võimetega õpilaste omavahelist kommunikatsiooni selliselt, et nad kõik õpiksid läbi koostöö ja omavahelise suhtluse (Hausstatter & Thuen 2014).

### Kaasamise kord

Lasteaiaõpetajad, meditsiinitöötajad või vanemad püüavad erivajadustega lapsi võimalikult vara märgata ning suunata vanemate nõusolekul pedagoogilis-psüholoogilisse teenistusse (Pedagogical Psychological Service). Viimane hindab lapse potentsiaalset eripedagoogilise toe vajadust ning kirjutab selle kohta ametliku tunnistuse, kirjeldades vajaliku eripedagoogilise abi sisu ja mahtu. Vanemad peavad seejärel otsustama, kas soovivad oma last panna tavakooli või erikooli. Kool koostab eelnimetatud tunnistuse alusel õpilase individuaalse õppekava, mis võtab arvesse õpilase HEV hinnangust tulenevaid vajadusi, kuid ka kooli õppekava ja võimalusi. Kui koolil pole võimalik pakkuda lapsele vajalikku tugimeedet, peab ta selle kohta andma kirjaliku põhjenduse. Kaasatud HEV õpilased saavad vajalikku tuge kas tavaklassis, väikestes gruppides või individuaalselt.

### Tugimeetmed

On olemas riiklik hariduslike erivajaduste tugisüsteem (The National Support System for Special Education), mis on nõuandvas rollis piirkondlikele omavalitsustele ja koolidele nende töös erivajadustega laste, noorte ja täiskasvanutega (Eurydice 2011).

Kohandatud õpetamine:

- tavaline õpetamine;
- tavaline õpetamine lisajõududega – kas õpetamine väiksemates rühmades, mitme õpetajaga või individuaalne õpetamine;

- eripedagoogiline õpetamine lähtuvalt diagnoosist, mil õpetamine lähtub valdavalt individuaalsest õppekavast;

Järjest enam kasutatakse tavaklassis HEV õpilaste toetamiseks abiõpetajate tuge.

### **Kaasamise finantseerimine**

Kaasavat haridust eraldi ei finantseerita. Riik maksab regionaalsetele omavalitsustele hariduskulude katteks teatud kindla summa, mille kohalik omavalitsus vastavalt koolide vajadustele laiali jaotab.

## **Leedu**

### **Kaasamise ajalooline kujunemine ja suundumused**

HEV õpilaste kaasamiseks Leedus oli esimene samm 1993. aastal vastu võetud HEV õpilaste kaasava hariduse seadus, millega kehtestati, et HEV õpilasi võib õpetada:

- Tavaklassis riikliku õppekava alusel, kuid erimeetodeid kasutades;
- Tavaklassis kohandatud õppekava alusel;
- Tavaklassis alternatiivse õppekava alusel;
- Tavaklassis individuaalse õppekava alusel;
- Osa ajast tavaklassis, muul ajal eriklassis või grupis;
- Eriklassis või -koolis

Seaduses kehtestatakse ka vanemate õigus valida oma lapsele haridusasutus.

2003-2012. aasta riigi haridusstrateegia eesmärkide seas olid järgmised HEV õpilaste kaasava õppega seotud punktid:

- Põhjamaade ja Baltikumi programmi „*School for all*“ ideede rakendamine Leedu koolides;
- Kindlustada kõigi koolide ligipääsetavus, juurutada HEV õpilastele formaalseid ja mitte-formaalseid haridusprogramme;
- Tagada HEV õpilastele võimalus õppida keskkonnas, mis on kohandatud vastavalt nende vajadustele;
- Vähendada erikoolide hulka ning soodustada parimate erikoolide muutmist ressursikeskusteks.

Võimaldamaks HEV õpilastele kodulähedast hariduse omandamist, tavakoolidesse integreerimist ja erikoolide sulgemist hakati tavakoolide juurde looma eriklasse. Ressursikeskused on nõuandvateks üksusteks tavakooli personalile tagamaks HEV (eriti puudega) õpilaste võimalikult hea haridus. Aastatel 2006–2008 algatati koolides assistendikohtade (abiõpetajad) loomine (EEKHA 2016d).

### **Kaasamise kord**

Õpetajad on need, kes märkavad lapse erivajadusi. Õpetaja informeerib õpilase vanemaid ja alles peale seda tehakse esialgne õpilase erivajaduste hindamine. Hindamine viiakse läbi spetsialisti poolt, kelleks võib olla eripedagoog, logopeed või psühholoog. Spetsialisti hinnang esitatakse kooli HEV komisjonile, mis otsustab HEV staatuse määramise. Modifitseeritud õppe või tugiteenuse osutamise periood määratakse sama komisjoni otsusega. Esmase perioodi möödumisel hinnatakse lapse tulemusi uuesti ja vajadusel soovitatakse pöörduda pedagoogilis-psühholoogilisse nõustamiskeskusse, mis on pea igas kohalikus omavalitsuses töötav spetsialistide meeskond, kes töötab. Nõustamiskeskuses hinnatakse taas õpilase vajadusi ja antakse soovitused, milliseid tugimeetmeid ja õppeprogrammi peaks kasutama. Lisaks määratakse periood, millal peaks õpilase HEV-i uuesti hindama. (EEKHA 2014b)

## Tugimeetmed kaasatud õpilastele

HEV õpilaste toetamiseks tavakooli keskkonnas on eraldi tähelepanu pööratud liikumispuudega õpilaste jaoks koolihoonete ja ruumide ligipääsetavaks muutmisele. Kooli haldaja kohustus on tagada HEV õpilasele tasuta transport kodu ja kooli vahel. Kaasatud õpilaste abistamiseks tavaklassi tundide ajal on koolides tööl assistendid ja tugispetsialistid. Peale tavaklassi tunde saavad HEV õpilased vajaduse korral kõneteraapiat lisatundides (Eurydice 2014c).

## Kaasamise finantseerimine

Leedu koolide finantseerimine toimub kahe põhimõtte kombinatsioonis: kooli halduskulud maksab riik või omavalitsus, ülejäänud raha tuleb õpilastega kaasa - nn seljakotifinantseerimine. HEV õpilastega kaasas käiv raha hulk on suurem ja sõltub HEV õpilase vajadustest (EEKHA 2016e). 2016. aastast alates piloteeritakse klasside seljakotirahastust, mis on astmeline vastavalt õpilaste arvule (Eurydice 2015a). Taoline süsteem peaks aitama vältida seljakotirahastusega seotud HEV õpilaste sildistamist.

## Šotimaa

### Kaasamise ajalooline kujunemine ja suundumused

Šotimaa seadus (1980) ütleb, et kooliharidus tähendab progressiivset haridust, mis sobib õpilaste vanuse, võimete ja loomulike annetega. Šotimaa koolide standardite seadus (2000) kehtestab hariduse eesmärgiks iga indiviidi arendamise tema kõrgeimale potentsiaalsele tasemele. Antud seadus kehtestab ka, et kõigil vanematel on õigus panna oma lapsed tavakooli, välja arvatud üksikutel erijuhtudel.

Puudega laste ja õpilaste andmete kogumise seadus (2002) kohustab kohaliku tasandi haridusameteid (kokku 32 piirkonnas) koostama ligipääsetavuse strateegia, mis kirjeldab järgneva kolme aasta plaani, kuidas parandada puudega laste:

- Ligipääsu õppekavadele;
- Füüsilist ligipääsu õppeasutustele;
- Info kättesaadavust.

2004. aasta haridusseadus paneb kohalikul tasandil haridusvaldkonna eest vastutajale järgmised kohustused:

- HEV õpilaste tuvastamine ja nende hindamine;
- Vajalike tugimeetmete osutamine HEV õpilastele;
- HEV õpilaste vajaduste regulaarne hindamine adekvaatse toe tagamiseks;
- Koordineeritud rehabilitatsiooniplaani koostamine ja selle regulaarne uuendamine ja täiendamine.

Võrdsusseadus (2010) kohustab kooli ja haridusametnikke aktiivselt vältima diskrimineerimist, eriti lähtuvalt puudest, seksuaalsest orientatsioonist ja rahvusest, kooli astumisel, hariduse andmisel ja ligipääsul teenustele ja erinevatele kooli poolt pakutavatele võimalustele. Seadusest tulenevalt peavad alates 2012 ka erakoolid (independent schools) mõistlikke kohandusi tegema (EEKHA 2014c).

Šotimaa hariduse suundumused võtab kokku raamistik *National Improvement Framework for Scottish Education*, mis rakendus 2016. aasta alguses ja mille prioriteetideks on:

- Saavutuste parandamine, eriti kirja- ja arvutusoskuses;
- Sotsiaalsest staatusest tuleneva akadeemiliste saavutuste tasemete erinevuse kaotamine;
- Laste ja noorte tervise ja heaolu parandamine;
- Hõivesse suundumiseks oluliste oskuste parandamine. (Eurydice 2016f)



### **Kaasamise kord**

Koolitöötajate kohustus on märgata õpilase hariduslikke erivajadusi, kuid ka lapsevanem võib paluda haridusametnikel hinnata lapse võimalikke erivajadusi ja tugiplaani koostamise vajadust. Koordineeritud tugiplaani peab õpilasele koostama juhul, kui :

- Õpilane vajab tuge tegurite tõttu, mis oluliselt mõjutavad tema õppimist;
- Õpilane vajab teenust, mis kestab kauem kui 1 aasta;
- Õpilane vajab hariduse omandamiseks olulisel määral lisateenuseid haridussüsteemist ja mujalt.

Seaduse järgi peavad haridusametnikud koguma infot õpilase kohta, kui õpilane liigub ühelt haridustasemelt/asutusest teise. (EEKHA 2016e)

### **Tugimeetmed kaasatud õpilastele**

Eripedagoog omab kesket rolli HEV õpilastega seonduva koordineerimisel. Eripedagoog võib töötada koolis või teenindada mitut piirkonna kooli. Eripedagoogi rollideks on:

- Nõuandja tugimeetmete osutamise osas kooli juhtkonnale või õpetajatele;
- Õpetaja assistent tavaklassis, abistades kõiki õpilasi;
- Individuaalselt või väikese grupi HEV õpilastega eraldi õppetöö läbiviimine;
- Nõuandja kolleegidele õppekavade osas;
- Vajaduse korral personaliarendus ja asutusesiseste koolituste läbiviimine kolleegidele.

Individuaalset õppekava kasutatakse õppetegevuse planeerimisel ja HEV õpilase progressi jälgimisel. Mõningatel juhtudel täpsustatakse individuaalses õppekavas riikliku õppekava modifitseerimine. Õpilase kõik õpetajad peavad järgima tema individuaalset õppekava.

Raskematel juhtudel vajavad õpilased tugimeetmeid väljastpoolt haridussüsteemi ning sellistel juhtudel koostatakse neile koordineeritud tugiplaan, mis koondab kohaliku omavalitsuse ja muude asutuste poolt pakutavad tugimeetmed, nt meditsiini- ja sotsiaalteenused, karjäärirõe teenused ja kõrgkoolide tugisüsteemid (Eurydice 2015b).

### **Kaasamise finantseerimine**

Hariduse, k.a kaasava hariduse, finantseerimise skeem ja maht on kohalike omavalitsuste otsustada, kuid omavalitsus peab tagama seaduses ette nähtud kohustuste täitmise mõistuse piires. Igal aastal peavad kohalikud omavalitsused esitama kokkuvõtte kulutuste aruandlusest ka lapsevanematele, samuti on lapsevanematel õigus tutvuda haridusalaste raportite ja temaatiliste koosolekute kokkuvõtetega (EEKHA 2016f).