

## Eessõna

Eesti Haridusteaduste Ajakirja neljanda erinumbri teemaks on hariduslikud erivajadused ja käitumisprobleemid. Ühelt poolt käsitletakse katusteema „hariduslike erivajadustega laste kaasamine” all valdkondi kõnepuudest andekuseni. Teiselt poolt analüüsitakse käitumisprobleeme, märksõnadeks on „kiusamine” ja „tõenduspõhine sekkumine”. Erinumbri artiklid aitavad avardada nii kaasava hariduse kui ka tõenduspõhise sekkumise temaatikat kiusamise vallas (Eesti ja muu maailma) uurimustele tuginedes.

„Eesti elukestva õppe strateegias 2020” (2014) rõhutatakse, et Eesti riik peab tagama kõikidele võrdsed võimalused saada võimetekohast kvaliteetset haridust. Selleks tuleb ületada nii sotsiaalseid, keelelisi, soolisi, majanduslikke kui ka regionaalseid barjääre. Eestis kehtiv põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010) sätestab haridusliku erivajadusega õpilaste õppe lähtumise kaasava hariduse põhimõtetest. Üldjuhul peaks hariduslike erivajadustega õpilane haridust omandama elukohajärgse kooli tavalikklassis, vastavad põhimõtted määratakse kindlaks kooli õppekavas. Seejuures hõlmab hariduslike erivajaduste (HEV) mõiste nii andekust kui ka õpiraskusi. Pedagoogidel peab jätkuma aega ja lisahoolt neilegi õpilastele, kelle tervises seisund, puue, käitumis- ja/või tundeeluhäired, pikemaajaline puudumine või ka kooli õppekeele ebapiisav valdamine eeldab spetsiifilisemat tööplaani.

Niisiis johtub praeguse erinumbri sisukirevus erivajaduste laiast amp-luast. Samas ei saa alahinnata emotsioonide rolli: isiksuslikest eripäradest tingituna tajutakse näiteks kiusamisolukordi erinevalt. Esitletavat artiklit kajastavad pelka murdosa õpilaste erivajaduste ja käitumisprobleemide temaatikast. Erinumbri sisu avardab **David Mitchell** artikkel Uus-Mere-maa kaasamiskesksest pedagoogikast. Üks David Mitchell menuk on ka Jaan Kõrgesaare raamatuarvustuse aineks, mille eesmärk on laiendada Eesti lugeja silmaringi kaasamiskeskse pedagoogika alal. Teine arvustus Mare Leino sulest keskendub Soome kooli kitsaskohtadele. Kuni viimase ajani on Soome haridussüsteemi imetletud terves maailmas, sest PISA uuringu tulemuste põhjal pole põhjanaabrite kooli headuses põhjust kahelda. Mündi teist külge avab professor Liisa Keltikangas-Järvineni ja tema juhendamisel doktorikraadini jõudnud Sari Mullola raamat „Maailma parim kool?”.

Autorid toovad halastamatu objektiivsusega päevavalgele Soome kooli puudusi, osutades muu hulgas, et õpilaste temperamendipõhised eripärad jätavad pahatihti mulje erivajadus(t)est. Tõde on vaataja silmis, ning kui näiteks õpetaja ettekujutus n-õ normaalsest käitumisest erineb suuresti õpilase temperamendipõhistest käitumistavadest, võibki tekkida koolikonflikt.

Ajakirja kaks artiklit kajastavad koolieelset eripedagoogikat ja logopeediat. Artiklites märgitakse, et kuni 1/5 lastest esineb mingil määral arengulisi erivajadusi, kusjuures enamik probleemidest on seotud kõnega. Kõne tähtsust aga on võimatu üle hinnata – see toetab lapse taju, mälu ja mõtlemise arengut –, mistõttu on oluline võimalikult vara märgata ning aidata parandada kõneprobleeme ja kõnelist mahajäämust. Varases lapseas on keel kognitiivse arengu näitajaks: keelel on sel perioodil multifunktsionaalne roll kognitsiooni ja kommunikatsiooni kujundamisel. Kognitiivset arengut ei saa keelest eraldada, samas pole keel esmatähtsaks tingimuseks mittekeelelise taju, kujutluste ja sotsiaal-kommunikatiivsete protsesside mõistmisel (Tammemäe, 2009).

**Marika Padriku, Merit Hallapi ja Signe Raudiku** artiklis võrreldakse eakohase ja hilistunud kõnearengu grammatilisi profile, et leida tunnuseid, mille alusel on võimalik eristada kõne arengu poolest riskirühma kuuluvaid lapsi. Kasutades pöörd- ja käändsõnavorme ning lauseloome suunatud esilekutsumist ja järelekordamist, leiti, et 3- ja 4aastased lapsed erinevad oluliselt oma grammatiliselt profiililt. 4aastased valdavad keelesüsteemi uuritud oskuste ja keelendite piires. Tulemused võimaldavad eristada 3–4aastaste laste grammatikale omaseid tüüpilisi ja ebatüüpilisi tunnuseid ning varakult märgata kõne arengu poolest riskirühma kuuluvaid lapsi.

Kaasava hariduse juhendmaterjal on Haridus- ja Teadusministeeriumis 2013. aastal kinnitatud „Hariduslike erivajadustega õpilaste õppekorralduse kontseptsioon”, millega seatakse HEV-lastest õppekorralduse sihid aastani 2020. Ainscow, Booth ja Dyson (2006) määratlevad aktiivselt toimivat kaasavat haridust kestva protsessina, milles kaasamine puudutab kõikide õpilaste (sh vähemate võimetega laste) kohalolekut, osalust ja edukust. Sestap pole kaasav kool kui nähtus kunagi valmistoode, vaid jääb pidevalt arenema.

Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur korraldas 2011. aastal noorteparlamendis istungi „Noorte vaated kaasavale haridusele”. Selle aruandes kirjeldavad nii hariduslike erivajadustega kui ka erivajadusteta noored kaasamise ühe positiivse küljena võimalust võidelda diskrimineerimise ja stereotüüpide tekkimise vastu (Noorte vaated ..., 2012). Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuuri dokumendis „Viis põhisonumit kaasava hariduse kohta” (2014) lisatakse, et kaasamine pole kasulik mitte

pelgalt erivajadustega noortele, vaid ka nende kaasõpilastele, vanematele ja kogukonnale tervikuna. Kaasamine ei mõjuta negatiivselt erivajadusteta õpilaste akadeemilisi saavutusi, käitumist ega hoiakuid. Vastupidi, ülejäänud õpilased ja kogukond aktsepteerivad kaasamise tulemusena individuaalseid erinevusi, suurendades seeläbi ühiskonna liikmete vastastikust austust. Koosõpe rühmaõppe vormis aitab õppematerjali kinnistada ka tugevamatel klassikaaslastel.

Raportis „Noorte vaated kaasavale haridusele” (2012) kirjeldavad hariduslike erivajadustega ja erivajadusteta õpilased, et tavaklassis õppimise tulemusena tunnevad erivajadustega noored end vähem eraldatult, neil on kogukonnaga kergem haakuda ning selle tulemusena suureneb märkimisväärselt nende sotsiaal- ja tugivõrgustik, mida läheb tarvis nii koolisisesteks kui ka -välisteks tegevusteks. Kaasamise oluliseks eeliseks peetakse ka seda, et tavaklassis õppides saavad HEV-noored paremini avastada ja saavutada oma võimete potentsiaali, ületada isiklikke piire. Niisiis loob kaasav haridus HEV-õpilastele paremaid võimalusi tulla toime kõrgharidusmaastikul ja tööturul.

Raportis nimetati kaasamist takistavate lisaasjaoludena kaasõpilaste ja õpetajate nappe teadmisi erivajadustest, aga ka õpetajate negatiivseid hoiakuid ja ebapädevust, ebapiisavalt kohandatud õppevara ja õpikeskkonda. Eestis on pedagoogide ettevalmistamatust, pädevuste puudumist ning õppevara sobimatust rõhutanud lapsevanemad (Paat, Kaarna, & Aaviksoo, 2011). Teisal sedastab Karlep (2015), et HEV-õpilaste tulemused jäävad nende potentsiaalile alla, kui napib jõukohaseid abivahendeid ja ei rakendata erimetoodilist õpet. Ühtlasi toob Karlep ühe probleemina esile, et tavaõppes ei pruugi ajaliste piirangute või õpetaja tähelepanematus tõttu olla võimalik jaotada õppimist osatoiminguteks. Ka pedagoogid ise tajuvad endi võimalikku ebapädevust, kui neil tuleb õpetada kaasavas klassiruumis. Näiteks ei tunne Belgia eri kooliastmete tavaõpetajad HEV-õpilastega tegeledes end piisavalt enesekindlalt, kartes, et nad ei oska keskkonda ega õpet piisavalt kohandada ja/või HEV-õpilastega kontakti leida. Samuti ollakse mures, kas HEV-laps suudab ikka piisavalt klassikollektiivi sulanduda (Van de Putte & De Schauwer, 2013).

Selles ajakirjanumbris käsitletakse kaasamisteemat **Pille Häidkindi** ja **Kaja Orase** artiklis „Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes”. Autorid selgitavad, kuidas mõistetakse kaasavat haridust Eesti lasteaedades ja koolides (esimeses kooliastmes), milliste raskustega peavad pedagoogid silmitsi seisma ja millised on asutuste võimalused HEV-õppijate kaasamisel tavaharidus-süsteemi. Uurimistulemustest ilmneb, et kaasamist seostasid õpetajad

eeskätt kõikide laste koos õpetamise ja individuaalse lähenemisega neile, märgiti ka tugisüsteemi osatähtsust ning koostööd perekonnaga. Mõnelgi juhul polnud selge, kas kaasatavateks peetakse vaid erivajadustega lapsi või kõiki kasvandikke. Oluliseks hinnati nii meeskonnatööd kui ka füüsilise keskkonna kohandamist.

Aina enam käsitletakse ja uuritakse nii Eestis kui ka mujal maailmas andekuse teemat, sh andekate inimeste arendamisega haakuvaid probleeme. 1993. aastal loodi Eestis Inge Undi eestvedamisel vabatahtlike haridustöötajate uurimisrühm „Andekas laps”. Rühm juhtis üldsuse tähelepanu mitmetele negatiivsetele tendentsidele, mis võivad pidurdada andekate laste võimalusi oma võimeid arendada (Unt, 2005, lk 7–9). Olulisteks tõketeks on õpetajate vähene moraalne valmidus ning materiaalne huvitatus lisatöök andekatega (Orgla, 2004).

**Halliki Põlda** ja **Katrin Aava** artiklis „Andekuse kui haridusliku erivajaduse tähenduse konstrueerimine Eesti muutunud õpikäsituse kontekstis” lähtutakse Eesti uuest haridusstrateegiast, kus rõhutatakse vajadust toetada õppija individuaalset ja sotsiaalset arengut. Paraku õppijate mitmeid erivajadusi, sh eri tüüpi andekust, piisavalt veel ei märgata ega väärtustata. Diskursuseanalüüsi kaudu tõlgendasid autorid andekuse variante hariduslike erivajaduste kontekstis. Selgus, et hariduslikke erivajadusi seostatakse eelkõige eri- ja erakoolidega, mitte aga muutunud õpikäsitusega ehk individuaalse lähenemisega õppijale. Andekust nähakse pigem kaasasündinud isikuomadusena kui arenguprotsessina. Andekad paigutatakse kas sotsiaalse hierarhia tippu (*geeniused*) või kõige madalamale positsioonile (*nohikud, tõrjutud*). Ilmselgelt on pedagoogilises selgitustöös (nii professionaalide kui ka avalikkuse teavitamises) veel rohkesti arenguruumi. Teema on aktuaalne, kuna PISA uuringuteski on Eesti haridussüsteemi ühe probleemina sedastatud vähest tööd andekatega.

Nagu medalil on kaks poolt, leidub kaasaval hariduselgi teine külg – sotsiaalne tõrjutus, mille kitsas ja vastandlik tähendus on tänapäeval asendunud laiemal tähendusega. Tegemist on protsessiga, mis tekitab kahju igas vanuses inimestele, seega tervele ühiskonnale ning milles võib täheldada erinevaid, aja jooksul üha tõsisemaks muutuvaid vorme (Jahnukainen, 2001). Tänapäeva globaliseeruv ja industrialiseeruv maailmas toimuvad protsessid ei jäta puudutamata ka haridusvaldkonda. Sotsiaalse tõrjutuse vormide (nt koolivägivald, koolikiusamine), niisamuti nende nähtuste riski- ja kaitsetegurite muutumine hoiab alal nii ennetus- kui ka sekkumisküsimusi.

Koolikiusamine kui keeruline sotsiaalne probleem haridusmaastikul on olnud päevakorral juba neli aastakümnet (Smith *et al.*, 1999). Aja jooksul

on liigutud kiusamise ennetamise ja sekkumisvastaste programmide loomise ja rakendamise juurest nende tõhususe uurimise juurde (Ttofi & Farrington, 2011). Praeguses erinumbris avab kõnealust temaatikat maailmas tuntud koolikiusamise uurija **Peter K. Smith**, kes käsitleb kiusamisvastaste sekkumisprogrammide arengut kolmel viimasel kümnendil, toetudes laiahaardelistele uurimustele, rõhuasetusega tänapäevastel tõendus põhistel sekkumisprogrammidel. Teisalt on kiusamise uurimisel suundunud koolitemaatika juurest teiste valdkondade juurde, nt kiusamine töökohal, hoolekandeesutustes, koolieelsetes lasteasutustes, käimissuhetes, kodus ja vanglas (Monks & Coyne, 2011).

Vanglakiusamist Eestis käsitleb ühe kinnipidamisasutuse näitel **Kristi Kõivu** artikkel. Erivajadustega haakub see teema eeskätt täisleppimatus kontekstis: kiusamine mistahes vormis ja keskkonnas on lubamatu. Uuritavateks olid 110 täiskasvanud meessoost kinnipeetavat, kes täitsid enesekohase ankeedi, mille eesmärk oli mõõta käitumist, mis iseloomustab vanglakiusamise juhtumite olemust ja raskusastet. Selgus, et uuritud kinnipidamisasutuses oli peamiseks kiusamisliigiks kaudne kiusamine.

KiVa kui kiusamisvastase tõendus põhise programmi mõju Eesti koolide näitel käsitleb **Kristiina Treial** artiklis „KiVa kiusamisvastase programmi prooviuuring Eestis: kaheaastase klaster-randomiseeritud kontrollkatse tulemused”. Eesti koolides esineb kiusamist suhteliselt palju, samas on tegutsetud kiusamise vähendamise nimel üsna kaootiliselt. 2013/2014. õppeaastal käivitati Eestis KiVa programm, mille kohandamise osana tehti kahe aasta jooksul kontrollkatse. Mõõtevahendina kasutati andmete kogumisel Soomes Turu Ülikoolis KiVa programmi arendajate välja töötatud õpilasküsitlust. Ilmnes, et keskmiselt kannatas kiusamise all 22% ja teisi kiusas 9% õpilastest. Esimese kaheksa kuuga vähenes kiusamise all kannatavate õpilaste hulk 17%, kuid Eesti koolidel on veel pikk tee käia, kui soovime, et meie lapsed saaksid areneda ja õppida tervislikus ning turvalises keskkonnas. KiVa tervikprogrammi kohandamine jätkub, ent nii KiVa kui ka mistahes muu tõendus põhise programmi rakendamiseks Eestis on vaja arendada välja rakendamist toetav ja tulemuslikkust hindav süsteem.

Euroopa põgenikekriis tugevdab survet Eesti koolisüsteemile, muu hulgas peavad koolid olema valmis vastu võtma sisserändajatest õpilasi. Kuna elanikkonna hoiakud sisserändajate tavade suhtes pole alati pooldavad, muutub oluliseks koolikaaslaste salliv suhtumine. Suhtumise ja hoiakute kujundamisel on mitmes valdkonnas edukalt rakendatud mänge, ent pole teada, kuivõrd mõjutavad nende käigus omandatud kogemused õpilase hoiakuid väljaspool mängu. Asjakohast tõendus põhist sekkumist käsitletaksegi erinumbri artiklis mängupõhisest õppest. **Ivar Männamaa, Aurika**

**Komsaare** ja **Äli Leijen** analüüsivad akulturatsioonilase mudeldusmängu soodsat mõju põlisrahvusest osalejate hoiakutele. Tulemused kinnitavad, et eesmärgipäraselt loodud mäng võib aidata kaasa õpilaste akulturatsioonihoiakute muutumisele.

Lõpetuseks tuleb rõhutada, et see ajakirjanumber ei pretendeeri valdkonna lõplikule, täiuslikule ega isegi mitte ammendavale käsitlusele, vaid eesmärk on panna lugeja mõtlema erivajaduste temaatika mitmekesisuse üle. Toimetajatel oleks hea meel, kui lugeja tegeleks valdkonnapõhise kirjanduse abil teemaga edasi. Selleks kõigeks palju jõudu ja jaksu!

Kristi Kõiv, Jaan Kõrgesaar, Mare Leino, Tiiu Tammemäe

## Kasutatud kirjandus

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Eesti elukestva õppe strateegia 2020* (2014). Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>.
- Hariduslike erivajadustega õpilaste õppekorralduse kontseptsioon* (2013). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil <http://erut3m.havike.eenet.ee/hev/wp-content/uploads/2014/02/HEV-%C3%B5oilaste-%C3%B5ppekorralduse-kontseptsioon.pdf>.
- Jahnukainen, M. (2001). Social exclusion and dropping out of education. In J. Visser, H. Daniels, & T. Cole (Eds.), *Emotional and behavioural difficulties in mainstream schools* (pp. 1–12). Amsterdam: JAI An Imprint of Elsevier Science. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S1479-3636\(01\)80003-9](http://dx.doi.org/10.1016/S1479-3636(01)80003-9)
- Karlep, K. (2015). Kaasamisega kaasnevad probleemid. *Eripedagoogika*, 46, 40–74.
- Monks, C. P., & Coyne, I. (Eds.) (2011). *Bullying in different context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Noorte vaated kaasavale haridusele. Euroopa noorteparlamendi istung. Brüssel, november 2011* (2012). Odense: Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur.
- Orgla, K. (2004). Õpetajate arvamus andeka lapse arendamise vajadustest ja võimalustest koolis. U. Kala, I. Kraav, T. Pedastsaar, L. Talts, & K. Poom-Valickis (toim.), *Võimalus ja paratamatus olla õppija* (lk 119–124). Tallinn: Tallinna Pedagoogika-ülikool.
- Paat, G., Kaarna, R., & Aaviksoo, A. (2011). *Meditiiniliste erivajadustega laste üldhariduse korralduse analüüs. Lõpparuanne*. Tallinn: Poliitikauuringute Keskus PRAXIS.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010). *Riigi Teataja I 2010*, 41, 240. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>.
- Smith, P. K., Morita, J., Junger-Tas, D., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P. T. (Eds.) (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London: Routledge.

- Tammemäe, T. (2009). *Kahe- ja kolmeaastaste eesti laste kõne arengu tase Reynelli ja HYKS testi põhjal ning selle seosed koduse kasvukeskkonna teguritega* (doktoritöö). Tallinna Ülikool, Tallinn.
- Ttofi, M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27–56. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- Unt, I. (2005). *Andekas laps: raamat õpetajale ja lapsevanemale*. Tallinn: Koolibri.
- Van de Putte, I., & De Schauwer, E. (2013). „Becoming a different teacher...” Teacher’s perspective on inclusive education. *Transylvanian Journal of Psychology, Special Issue*, 245–263.
- Viis põhisõnumit kaasava hariduse kohta. Teooria rakendamine praktikas* (2014). Odense: Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur.