

Eessõna

Rahvusvahelises kontekstis on kaasava hariduse mõistel mitu tähendust. Laia tähendusega peetakse silmas, et kõikidele inimestele oleks tagatud õigus kõrgetasemelisele haridusele ja sotsiaalsele kaasatusele. Kaasava hariduse eesmärk on seega võrdsema ja sidusama ühiskonna kujundamine. Kitsamas mõttes võib kaasav haridus tähendada erivajadustega õppijate õppimise toetamist. Viimasega seonduvalt on paljud Euroopa riigid sotsiaalse õigluse ideedele, lapse õiguste konventsioonile (ÜRO, 1989) ja Salamanca deklaratsioonile (UNESCO, 1994) tuginedes arendanud poliitilisi suuniseid ja seadusandlikku raamistikku ning rakendanud erinevaid hariduskorralduslikke lahendusi (nt Nelis & Pedaste, 2020; Arcidiacono & Baucal, 2020). Ainscow ja Miles (2008) peavad kaasava hariduskultuuri arendamisel oluliseks, et koolid mõistaksid kaasamist sarnaselt ja kõigil oleks sellest ühine arusaam. Võib tunduda ilmne, et üks kaasava hariduse eduka rakendamise eeldusi on jagatud arusaam selle tähendusest, eesmärkidest ja toetamise viisidest. Paraku on erinevates uuringutes (nt Haug, 2017; Van Miegham *et al.*, 2017) selgunud, et ka kitsama lähenemise puhul puudub kaasavast haridusest ühtne arusaam. Sarnast olukorda on kirjeldatud ka Eestis (nt Kivirand *et al.*, 2020; Leijen *et al.*, 2021). Tiina Kiviranna juhtimisel (2020) läbiviidud uuringu tulemused näitasid, et Eestis kaasava hariduse teemal õpetajaid koolitavad ja nõustavad eksperdid mõistsid seda väga erinevalt. Ekspertide arusaamad varieerusid sellest, et kaasava hariduse põhimõtete järgi võiks erivajadustega õppija õppida koos teistega tavaklassis, selleni, et kaasava hariduse põhimõtete järgi peaks erivajadustega õppija õppima erikoolis. Teine, koolijuhtide hulgas läbiviidud uuring (Pedaste *et al.*, 2021) näitas muuhulgas seda, et suuremas mahus kaasava hariduse teemalistel täienduskoolitustel osalenud Eesti koolijuhid olid selle põhimõtete suhtes negatiivsemalt meelestatud. Need tulemused ja ka varasemad uuringud (nt Häidkind & Oras, 2016) viitavad sellele, et Eestis oleks vaja selgemalt kokku leppida, mida kaasava hariduse all mõistetakse, milline peaks olema kaasav hariduskorraldus ja kuidas selleni jõuda. Ka siinsest erinumbrist leiab mõnevõrra erinevaid käsitlusi, väga oluline on tekitada dialoog erinevate lähenemiste vahel ning jõuda haridussüsteemis ühtse arusaamani.

Jätkuvalt oleks vaja enam panustada ka kaasava hariduse põhimõtete tutvustamisse ja nende tõhusasse rakendamisse õpetajate taseme- ja täiendusõppes. Häid näited kaasava hariduse toetamisest õpetajakoolituses on uuringutes

tutvustanud nt Kivirand, Leijen ja Lepp (2022) ning Poom-Valickis ja Ulla (2020). Katrin Poom-Valickise ja Triin Ulla (2020) õpetajakoolituse üliõpilaste hulgas läbi viidud uuring näitas, et õpingute käigus muutusid hoiakud kaasava hariduse rakendamise suhtes positiivsemaks ning kasvas usk enda suutlikkusse toetada erinevate õppijate õppimist. Selgus, et üliõpilaste tähenduslikku õppimist mõjutas kõige enam selline õppetöö korraldus, kus teoreetilised teadmised seoti praktilise võimalusega rakendada õpitut töös erivajadustega õppijatega ning reflekteerida kogemust kaasõppijatega. Ka sellest erinumbrist leiab uuringu koolituse kohta, mille raames toetati kaasava hariduse tähenduslikku rakendamist. Lisaks aitavad mitmed erinumbri artiklid taseme- ja täiendusõppe koolitusi tulevikus paremini kavandada.

Kuigi suurem osa siinse erinumbri artiklitest käsitleb erivajadustega õppijate kaasamist, leiab siit ka kaasavat haridust laiemas tähenduses käsitlevaid artikleid. Ka haridusastmed on erinumbris laialt kaetud, ulatudes alusharidusest kõrgkooliõpinguteni. Erinumbri avanumbris tutvustavad **Brenda Morton ja Jodi Pilgrim** (University of Mary-Hardin Baylor, USA) universaalse disaini võimalusi ja olulisust, toetamaks õppetundide eesmärgipärast kavandamist vastavalt õppijate mitmekesisusele. Nad julgustavad õpetajaid ümber hindama traditsioonilisi õpetamise ja õppimise mudeleid ning annavad ülevaate sellest, kuidas arendada kõigi õpilaste täidesaatvate funktsioonidega seotud oskusi, kasutades sotsiaalset ja emotsionaalset õpet ning universaalselt kujundatud õppimist. Kuna õpilaste vajadused muutuvad, peavad ka traditsioonilised haridussoovitused muutuma. Uuringute põhjal on teada, et sotsiaalse ja emotsionaalse õppega saab toetada õpilasi klassiruumis, universaalselt kujundatud õppimine sobib kõigile õpilastele, sealhulgas neile, kellel on tuvastatud õpiraskused.

Järgmised artiklid keskenduvad kaasava hariduse toetamisele lasteaedades. **Pille Nelis, Margus Pedaste ja Carolina Šuman** esitavad oma artiklis ülevaate, kuidas mõistetakse ja rakendatakse kaasava hariduse teoreetilist mudelit Eesti lasteaedade igapäevases praktikas. Autorid on esitanud kaasava hariduse rakendamise mudeli viis tasandit ning uurivad nende relevantsust juhtumiuuringu põhjal. Tulemustest selgus, et kõik mudelis kirjeldatud võtmetunnused ilmnevad lasteaedade tegevuses suuremal või vähemal määral. Samas selgus, et lasteaedade vahel esineb erinevusi mudeli mõistmisel ja kaasava hariduse rakendamisel, mis näitab, kui oluline on lasteaia personali jaoks mõtestada kaasava hariduse tähendust.

Tiiu Tammemäe, Lii Lilleoja ja Pille Nelis tutvustavad lasteaegade meeskondadele loodud pikaajalist koolitust, mille kaudu toetati kaasava hariduse tähenduslikku rakendamist. Koolitusel osalejatelt koguti küsitlusega hinnanguid nii koolitusele kui ka meeskonnana toimimisele ning nende isiklikule rollile kaasava hariduse tähenduslikul rakendamisel lasteaias. Uuringust tuli välja, et kui üksiku õpetaja täienduskoolitusel osalemise korral rakendab õpetaja uudseid võtteid enamasti rühma tasandil, siis meeskonnana osalemisel rakendatakse muudatusi lasteaias laiemalt. Uuring näitas, et meeskonnana koolitusel osalemine toetas sügavamalt õppimist ja osalejad panustasid lasteaias kaasava haridusega seotud arendustegevustesse.

Maiki Vanahans, Inge Timoštšuk ja Krista Uibu tutvustavad oma artiklis lasteaias ja klassiõpetajate hinnanguid oma ettevalmistusele ja kogemusele õpetada uussisserändajatest õpilasi. Uuringu tulemused näitasid, et kultuurilist mitmekesisust tajuti positiivselt, ent õpetajate teadmised teistest kultuuridest on üsna pinnapealsed. Peamiste väljakutsetena nimetati keelebarjääri, erivajadustega uussisserändajast õpilasi ning puudujääke enda oskustes õpet diferentseerida. Leiti, et erialane ettevalmistus ei toeta piisavalt mitmekultuurilises keskkonnas õpetamist. Seega on vaja õpetajakoolituses keskenduda õpetajate üldistele kultuuriteadmistele, kultuuritundliku õpetamise praktikale ning kaasavate praktikate laialdasemale seostamisele kultuurilise mitmekesisusega.

Järgmised artiklid keskenduvad kaasava hariduse temaatikale koolis. **Triin Ulla ja Katrin Poom-Valickis** tutvustavad õpilaste sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arendamiseks loodud VEPA Käitumisoskuste Mängu ja analüüsivad selle metoodika rakendamise kvaliteeti mõjutavaid tegureid kogunud mentorite vaates. Uuringus osales 11 Eestis tegutsevat kogunud VEPA mentorit. Uuringu tulemustele tuginedes saab VEPA metoodikat tõhusamalt rakendada ja ka teisi sekkumismetoodikaid paremini kavandada.

Hardi Sigus, Piret Soodla ja Kaja Mädamürk toovad oma uuringu tulemusena välja lisatuge vajavate õpilaste lugemis- ja matemaatikaoskused kolmandas ja kuuendas klassis. Uuringu tulemused annavad ülevaate HEV õpilaste tavaklassi kaasamise praegusest olukorrast eesti ja vene õppekeelega koolides. Uuringus võrreldakse HEV õpilaste ja HEV-ita õpilaste lugemis- ja matemaatikaoskusi ning samuti tava- ja eriklassides õppivate HEV õpilaste lugemis- ja matemaatikaoskusi. Tulemustest selgus, et tava- ja eriklassis õppivate HEV õpilaste lugemis- ja matemaatikaoskused olid sarnasel tasemel, välja arvatud vene õppekeelega koolide kuuendates klassides, kus tavaklassis õppivad HEV

õpilased said tekstülesannete lahendamises kõrgema skoori võrreldes eriklassis õppivate HEV õpilastega. Uuring osundab HEV õpilaste tavaklassi kaasamise väljakutsetele ja võimalustele.

Merilyn Meristo ja **Anna-Liisa Jõgi** esitatud uuringus on vaadeldud õppijate haridusliku kaasamise dimensiooni kõrgkoolis üliõpilaste keelelisest taustast lähtuvalt. Läbi viidud uuringus võrreldakse eesti ja muu emakeelega üliõpilaste keeleõppe uskumusi ja motivatsiooni Eesti ülikoolis eestikeelsel õppekaval õppides. Uurimistulemustest selgus, et muu emakeelega üliõpilaste seas leidub rohkem jäävuskumusi, mis võivad takistada edukaid ülikooliõpinguid, ning et emakeelest erinevas keeles õppivate üliõpilaste nii autonoomne kui ka kontrollitud motivatsioon on väiksem. Uuringu tulemused osundavad olulistele väljakutsetele kõrghariduses, et üliõpilaste õppimisega seotud uskumusi ja motivatsiooni arvestades neid paremini kaasata ja õppeprotsessis individuaalselt toetada.

Erinumbri lõpetab raamatututvustus, kus **Eve Eisenschmidt** tutvustab **Peeter Mehisto** ja **Maie Kitsingu** mahukat väljaannet „**Lessons from Estonia’s Education Success Story Exploring Equity and High Performance through PISA**“. Muude teemade kõrval käsitletakse raamatus olulisel määral ka seda, kuidas Eestis on õnnestunud kindlustada võrdne ja õiglane juurdepääs hariduse omandamisele.

Äli Leijen, Tiia Õun ja Tiiu Tammemäe

Kasutatud kirjandus

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38, 15–34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2020). Kaasav haridus ja õpetajakoolitus sotsiaalkultuurilisest käsitlusest lähtudes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1), 26–47. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.02b>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Häidkind, P., & Oras, K. (2016). Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(2), 60–88. doi: <http://dx.doi.org/10.12697/eha.2016.4.2.04>

- Kivirand, T., Leijen, Ä., Lepp, L., & Malva, L. (2020). Kaasava hariduse tähendus ja töhusa rakendamise tegurid Eesti kontekstis: õpetajaid koolitavate või nõustavate spetsialistide vaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1), 48–71. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.03>
- Kivirand, T., Leijen, Ä., & Lepp, L. (2022). Enhancing schools' development activities on inclusive education through in-service training course for school teams: A case study. *Frontiers in Psychology*, 2685. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.824620>
- Leijen, Ä., Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2021). The dilemma of inclusive education: inclusion for some or inclusion for all. *Frontiers in Psychology*, 12, 633066. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.633066>
- Nelis, P., & Pedaste, M. (2020). Kaasava hariduse mudel alushariduse kontekstis: süstemaatiline kirjandusülevaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(2), 138–163. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.2.06>
- Pedaste, M., Leijen, Ä., Kivirand, T., Nelis, P., & Malva, L. (2021). School leaders' vision is the strongest predictor of their attitudes towards inclusive education practice. *International Journal of Inclusive Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1994661>
- Poom-Valickis, K., & Ulla, T. (2020) Kaasava hariduse rakendamist toetavate hoiakute kujundamine õpetajakoolituse esmaõppes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1), 72–99. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.04>
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2018). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675–689. <http://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- UN (1989). Convention on the Rights of the Child. https://treaties.un.org/doc/Treaties/1990/09/19900902%2003-14%20AM/Ch_IV_11p.pdf
- UNESCO (1994). Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark/48223/pf0000098427>.