

Isikustatud õpe arvestab erinevusi: kas mõõdukalt tempereeritud utopia?

Jaan Kõrgesaar^a

^a Tartu Ülikool

Mitchell, D. (2017). *Diversities in education: Effective ways to reach all learners*. London, New York: Routledge.

Näe, taas üritatakse üksinda ühismeediaga võistelda, kandes oma märkmed ja mõtted ekraanile, et kõita trükitud tulemus paberraamatuks. Oleks siis keskendunud ühele piisavalt kitsale valdkonnale, mida keskpärane surelik inimene suudaks jälgida. Oh ei! Oma järjekordses raamatus üritab rahvusvaheline menuautor ja -esineja David Mitchell, kes on kodus, Uus-Meremaal vastselt ordenikandjaks tõstetud, sünteesida eri valdkondades kogunenud teadmist koguni **viie tunnuse** alusel, mis eristavad inimrühmi ning mida peab õpilaste puhul arvestama ja arendama. Need viis teoses peatükki väärinud rühma on järgmised: bioloogiline ja sotsiaalne sugupool (ingl *sex and gender*); klassi-kuuluvus koos sotsiaal-majandusliku staatusega; rass ja rahvus (ingl *ethnicity*) koos kultuuriga; veendumused ja religioon; võimekus ja puue (ingl *ability and disability*). Seejuures ei pea autor religiooni teistega võrreldavalt kõikehõlmavaks riskiteguriks, kuivõrd usund piirab mõne riskirühma juurdepääsu vaid mõnes moslemiriigis. Ta möönab, et terviku haaramiseks napib temalgi jõudu, pakkudes joonisel 1.3 (lk 35) välja mitmekesisuse taksonoomia, milles kujutatakse peale osutatud viie erisustunnuse veel nelja: geograafiline asukoht, vanus, perekonna struktuur ja juurdepääs IKT-le. Enamgi, lk-1 299 loetletakse 19 tegurit (mööndes, et tegemist pole lõpliku loeteluga), mis põhjustavad inimeste erinevusi (mitmekesisust), olgu omaette või kombineeritult. Need 19 on evolutsioon, üleilmastumine, vaesus/viletsus, geograafiline asukoht, pärlikkus, neuroteadus, elukeskkonna allakäik, kultuurilised väärtused, konfliktid, õnnetused, sotsialiseerumine, poliitika, uusliberalism, tehnoloogia, ressursid, vanemlus, toidusedel, võõraviha, lõpuks haridus ise. Viimaks jätab autor ikka iga õpetaja otsustada, missuguseid õpilas(t)e arenguhooni või erisusi tuleks esile tõstmise kaudu kiita, mida püüda kas sallida, eirata, kahandada või kõrvaldada (Mitchell, 2017, lk XVII).

Autor seab raamatule kaks sihti. Esiteks, austada ja edendada mitmekesiste, st erinevate inimeste inimõigusi. Teiseks, arendada kaasavat ühiskonda ja globaalset kogukonda. Nende kahe sihi teenistusse asetab Mitchell 19 nn läbivat väljavaadet (lk 4).

1. Mitmekesisusele tuleks läheneda õiglase (ümber?)jaotamise teooria (ingl *theories of distributive justice*) alusel.
2. Mitmekesisust tuleks näha ökoloogilises perspektiivis.
3. Mitmekesisuse tajumine varieerub ajas ja ruumis.
4. Keeruline on leida õige tasakaal samasuse ja mitmekesisuse vahel.
5. Käitumise ja poliitika nihkeid aitab selgitada huvide koondumine.
6. Mitmekesisuse ilmingud lõikuvad (ingl *intersect*) omavahel.
7. Mitmekesisusel on palju põhjusi.
8. Inimesed on pärilikult lähedased.
9. Tuleb silmas pidada mitmekesisuse evolutsioonilist perspektiivi.
10. Paljud erinevused on väikesed, olgugi et statistiliselt olulised.
11. Mitmekesisusega tegelemisel lasub põhiroll majandusel.
12. Haridusel on mitu tasandit ja nägu.
13. Laste ja kooli kultuuriline ning sotsiaalne kapital ei pruugi omavahel sobida.
14. Hariduspoliitikat ja -tegelikkust peaksid juhtima mõistus ja uurimistulemused (ingl *evidence*).
15. Peab arvestama lõhestava tehnoloogia (ingl *disruptive technologies*) mõjuga rakendamise väljavaadetele.
16. Tehnoloogial on potentsiaal muuta haridust.
17. Keskenduda tuleks iga indiviidi erakordsusele.
18. Õppe universaalsain loob õppimiseks õiglased ja rahuldavad (ingl *fair*) võimalused.
19. Arendada tuleb varajase profülaktika ja sekkumise programme.

Võtmesõnadest määratleb autor **kaasava hariduse** sellisena, mis sobib õppijate võimete, huvide, väärtuste ja kogemustega, samuti vajadusega suhestuda oma eakaaslastega nende mitmekesisuses. Kaasav haridus on mitmetahuline mõiste, mis nõuab, et kõigi haridussüsteemi tasandite pedagoogid ja haridusjuhid peaksid silmas visiooni, õpperühma paigutamist, õppekava, hindamist, õpetamist, heakskiitu, juurdepääsu, tuge, ressursse ja eestvedamist (lk 11).

Mitmekesisusele lähenemise **õiguslikuks aluseks** pakub Mitchell John Rawlsi õiglase (ümber?)jaotamise teooria. Autor käsitleb lk-del 11–15 lühidalt John Rawlsi kitsas mõttes õnne-egalitaarsust, samuti libertaarsust, utilitaarsust ja Kanti mõistusega määratletud moraalipõhimõtteid. Veidi pikemalt peatub Mitchell John Rawlsi erisuspõhimõttel (ingl *difference principle*). Nimelt tuleks erisuspõhimõtte kohaselt õiglaselt otsustamiseks kujutleda end teadmatu loori

taha, jättes eristavad tunnused arvestamata. Esmane kõigile rakenduv põhimõte olgu järgmine: kõigil on võrdsed õigused ja vabadused (nt kõne- ja usu-vabadus). Erisuspõhimõtte järgi on lahknemine rangest võrdsusest lubatud juhul, kui jutuks olev ebavõrdsus tagab vähimate eelistega isikutele ühiskonnas parema majandusliku seisu kui täieliku võrdsuse oludes. Kahe põhimõtte konflikt korral ei tohi põhivabadusi ohverdada ei suurema võimaluste võrdsuse ega suurema majandusliku hüveolu nimel. Samas peab Mitchell John Rawlsi enda esitatud teoorias johtuvaid praktilisi soovitusi vastuolulisteks ja eba-realistlikeks. Nende hulka kuulub näiteks idee, et andeid tuleb igati arendada, kuid nende rakendamise hüved ei tohiks kuuluda asjaomasele indiviidile, vaid ühiskonnale.

Teiseks püüab Mitchell kriitiliselt suhestuda erinevate **ökoloogiatega** (lk 15–19). Autor refereerib Mel Ainscow' jt võrdsusökoloogia (ingl *ecology of equity*) käsitlusi. Teooria kohaselt ei sõltu üksnes õpetajate ja koolide hariduspraktikast, millisel määral õpilaste kogemusi ja tulemusi hinnatakse õiglaselt. Seda mõjutab ka hulk vastastikmõjulisi protsesse: koolipiirkonna demograafia, elanikkonna ajalugu ja kultuur(id), sotsiaal-majanduslikud protsessid, mille tulemusel mõni piirkond on vaene ja teine jõukas, koondades erinevaid migrandirühmi. Mitchellil lugejal sobib silmata Urie Bronfenbrenneri ökosüsteemiteooriat, milles spiraali keskmes on laps, siis tulevad pere, klassiruum, kool, kogukond ja lõpuks – ühiskond.

Mitchell rõhutab, et igal maal toimib haridus omamoodi: aja- ja ruumikon-tekst mõjuvad nii sellele, kuidas mitmesuguseid erinevusi sotsiaalselt konstrueeritakse, kui ka sellele, kuidas asjaomased ühiskondlikud jõud omavahel võistlevad. Üle ilma on ühiskondade jaoks paras proovikivi leida tasakaal erinevuste tunnustamise ja ühtekuuluvusvajaduse vahel (lk 17).

Üks kaasamisdiskussiooni võtmeküsimusi leiab käsitlemist lk-del 28–29, kordudes võimete peatükis. Nimelt see, **kas eri õppijarühmad vajavad eri õpistrateegiaid**. Mitchell: ühelt poolt „jah“, teisalt piiritletud „ei“. „Jah“ puudutab mõnda, eeskätt sügava nägemis- või kõnepuudega õppurit. „Ei“ korral lähtutakse arusaamast, et enamik vajab lihtsalt head õpetamist, teisisõnu, hulga mõjusate õpistrateegiate süsteemset, selget ja tõhusat rakendamist.

Ka teise põhiprobleemi lahendab Mitchell kirikuga keset küla. **On's kaasa-mine tõenduspõhiselt mõjus?** Vastus: tõenduspõhisusele lisaks tuleb silmas pidada filosoofiat ja teooriaid, nt inimõiguste, indoktrineerimise ja kaasamise puhul (lk 28). Sellele järgneb ülaltooduga sarnane täpsustus: mõned õpilasarühmad (raske intellekti-, nägemis- ja kõnepuudega õpilased) vajavad eristuvat õpet, kuid enamasti vajatakse vaid heatasemelist õpet. Ühes sõlmküsimuses taandub Mitchell erapooletuks refereerijaks, kirjutades, et „mõne autori väitel on vähe tõendeid puudespetsiifilise õppe kasulikkuse kohta. Seevastu on

olemas kõigile kasulikke õppeviise, mida kohandatakse kognitiivsetele, emotsionaalsetele ja sotsiaalsetele võimetele ning kultuuritaustale“ (seals).

Käsilolevat neljandat tööstusrevolutsiooni, infotehnoloogiapööret puudutab Mitchell kahes pealtnäha vastandlikus vaates. Üks vaade on negatiivne. **Lõhes-tavate tehnoloogiate** kaudu kahanevad alaharitute väljavaated tööle raken-duda. Töötusrisk on suur madala sotsiaal-majandusliku staatusega peredest pärit, rahvusvähemusi esindavatele ja puudega lastele. (Muidugi võib samal ajal kaduda suure osa ühiskonna jaoks üldse töö kui täiskasvanuidenti-teedi keskne tunnus.) Teisalt võib tehnoloogia tõhustada haridust, välja arva-tud nende laste jaoks, kes jäävad n-õ valed poole digilõhet. Mitchell eelistaks näha üldist individualiseeritud ehk isikustatud (USAs *personalized*) õpet, sest riskirühmades on suuri sisemisi erinevusi. **Isikustatud** õpe järgib õpivajadusi, kohandudes õpieelistuste ja -huvidega, andes suuna diferentseerimisele ja indi-vidualiseerimisele (lk 29–31, vt Transforming ..., 2010).

Isikustatud õppe soodustaja on **universaalsain** kui paindlikkus info esita-misel, õppurite reageerimis- ja kaasamisviiside valikul, ühtlasi tøkete eemalda-mine õppest koos sobivate kohanduste, tuge ja raskustega, mille korral säili-tatakse suured ootused kõigi suhtes. US Center for Applied Special Technology määratleb universaalsaini kui õppevara ja tegevuse kujundamist viisil, mis tagab, et ka need õppurid, kellel avaldub olulisi erinevusi võimes näha, kuulda, kõnelda, liikuda, lugeda, kirjutada, mõista inglise keelt, osaleda, korraldada, kaasata ja mäletada, saavutavad seatud õppe-eesmärgid.

Bioloogilist ja sotsiaalset **sugupoolt** (ingl *sex/gender*) käsitlevas peatükis (lk 44–90) analüüsitakse poisiks, tütarlapseks ja muudeks variantideks ole-mise erijooni, tugevaid ja nõrku külgi, sugupooleks kujunemise bioloogilisi ja sotsiaalseid mõjureid ning sugupoole, rahvuse, sotsiaal-majandusliku staa-tuse (SMS), religiooni ja puude kaasmõju. Autor esitab soovitusi (tabel 2.1, lk 80) ühiskonna/valitsuse, haridussüsteemi, kooli ja klassi tasandil. Riskitegurite koos- ja kaasmõju olulise argumendi leiab Mitchell Steve Strandi hiljutisest uurimusest, kus uuriti 15 000 Ühendkuningriigi 11-, 14- ja 16aastase õpilase edasijõudmist (lk 68–69, vt Strand, 2013). Nimelt kujunes Strandi uurimuses pilt ootuspärasest märgatavalt kirjumaks. 16aastaste Briti tüdrukute sooritus ületas 16aastaste Briti poiste oma, seejuures oli see lõhe oluliselt suurem Bang-ladeshi ja Kariibi päritolu õpilaste hulgas. Madala SMSiga poiste seas olid britid ja kariibid nõrgima sooritusega; madala SMSiga tüdrukute hulgas skoorisid kariibid kõrgemalt kui britid koos teiste vähemustega. Kõrge SMSiga õpilastel olid rahvuslikud erinevused väiksemad, kuid siiski skoorisid India päritolu poi-sid brittidest kõrgemalt ja kariibid madalamalt. Absoluutnäitajatelt skoorisid nõrgalt kolm madala SMSiga alarühma: (mustad) kariibid, valged briti poisid ja tüdrukud.

Ühiskondliku **klassikuuluvuse** / perekonna SMSi (kaas)mõjule pühendatud kolmandas peatükis loetleb Mitchell seoseid vaesuse ja edutuse vahel, välistamata erandlikke säilenõtkteid juhtumeid ning kaaludes võimalusi neid seoseid vähendada. Nimelt toetab autor riigi/ühiskonna tasandil progresseeruvat omandimaksu Piketty vaimus ja äraelamiseks piisavat kodanikupalka (ingl *living wages*) David Berliner'i vaimus. Kooli tasandil vähendavad riske mõjus juhtimine, perede kaasamine, keskendatus kirja- ja arvutusoskusele, SMSi, sugupoole ja rahvuse vahelise seose silmaspidamine, õpiedu järjepidev seire, toetav koolikultuur ja ohustatud lastele lisatõe pakkumine. Klassi tasandil soovitatakse rakendada kõigile sobivat õppekava, tagada kõigile võrdne juurdepääs, seada suuri, kuid realistlikke ootusi ja kasutada tõenduspõhiseid õppeviise.

Neljas peatükk on pühendatud **rassi-, rahvuse- ja kultuurierinevustele**. Probleemidele pakutakse taas kõigi nelja tasandi lahendusi, kujundamaks hariduse abil tasakaalu eri rahvuste ühtsuse ja mitmekesisuse vahel. Ebasoodsate tendentsidena nimetab Mitchell vähemusrahvusi n-õ oma koolidesse koondevaid elamurajoone ning vähemuste ala- või üleesindatust erivajadustega õppijate seas. Paradoksiks peab ta aga valgete üleesindatust nii USA andekusprogrammides kui ka apartheidiaegse Lõuna-Aafrika eripedagoogika rüpes. Rassilõhet ületava hariduspoliitika ainsa edukusnäitena viitab Mitchell nn magnetkoolidele USA slummides, mille eriprogrammid osutusid külgetõmbavaks ka naabruse (valgele) keskklassile. Selle peatüki kohati raskepärane lauseehitus raskendab aga sõnumi täielikku mõistmist.

Võib-olla pakub lugejale huvi siinkirjutaja poolt teisest allikast leitud paralleel, olgugi et see ei puuduta erivajadusi. Nimelt leiab Iisraelist Jeruusalemma külje alt Betaania kreekakatoliku kiriku tütarlastekooli. Kool on araabiakeelne, enamik õpilasi on moslemid (kristlased moodustavad vähemuse). Kool määras kaheks tunnivabaks päevaks reede (moslemi meeste pealelõuna-ühispäev) ja pühapäeva (kristlased), kuid asukohariigis endas puhatakse sabatilaupäeval. Alates viiendast klassist õpitakse seal teise võõrkeelena vene keelt (Pikkov, 2014).

Viiendas peatükis käsitleb Mitchell **religiooside ja veendumuserinevusi**, sh potentsiaalset konflikti vanemate valitud religiooni (eelmises peatükis – päritolukultuuri) või vastava hariduse ja laste valikuvabaduse vahel. Järgnevalt esitan mõned soovitusel kokkuvõtlikust tabelist lk-l 234. Riigi/ühiskonna tasandil kõlab pakutust kõige uudislikumana mõte vähendada koolis usunditevahelist disproportsiooni. Haridussüsteemi tasandil tuleks õpetada usundeid/ usundilugu ühtegi usundit teistele eelistamata. Keerukam on põimida nõuet austada vanemate poolt lastele valitud usu- ja moraaliõpetust laste enesemääramisvabadusega – kooskõlas õppurite kasvamisega ja küpsemisega. Koolid vältigu

kreatsioonismiõpet ja negatiivseid usundistereotüüpe õppevaras. Klassiruumis valitsegu sallivus, sealhulgas õpetaja maailmavaatest tulenevate erinevuste suhtes. Mõnevõrra jääb õhku autori püüd jagada juhiseid, kuidas vältida indoktrinermist ja ajupesu. Alapeatükk maoridest lk-del 253–254 haakub võimete teemaga nõrgalt, ka pealiskaudne Lähis-Ida lõik sobinuks pigem kultuuri-erinevusi iseloomustama.

Kuuendas peatükis eristab Mitchell kehalisi, intellektuaalseid ja isiksuslikke **võimeid**. Autor pühendab rohkesti täheruumi HEV-teemale, jättes küll erivajadustest ruumipuudusel kajastamata eri- ja üldandekuse. HEV-praktikas jätkuv meditsiinilis-psühholoogiline liigitus pälvib autori hinnangul õigustamatult rohkem tähelepanu kui mõjus õpe, mille tõhusa rakendamise eelduse näiteks toob ta USA sekkumisvastuse malli. Mitchell ei jäta osutamata ka puudestatistika paradoksile. Nimelt pole hariduslike erivajaduste statistika riigiti võrreldav, ometi esitatakse kaasamisdiskursuses ikka ja jälle edetabeleid. Omapärasena, kuid küllalt edukana toob Mitchell esile Jaapani kooli, kus ei keskenduta erinevustele, vaid hinnatakse eeskätt püsivat püüdlikkust, vähem sooritust (lk 251–252).

Mitchell osutab, et HEV-õpilasele kulub 2–4kordne tavaõpilase peараha. Riigiti rakendatakse kolme HEV-õppe rahastamise malli: nõudlus-, pakku-mis- ja väljundipõhist. Esimene võib motiveerida valdkonna medikaliseerumist; teine seab piirmäära kas õppurite või eraldiste osakaalule koguarvust või -kulust (USAs võib 12%-l õpilastest kvalifitseerida õpiraskusi). Väljundipõhise rahastusega võib põhjustada väärustumise selles mõttes, et edukalt õpetanud kool kaotab lisarahastuse (lk 274). Võimete peatükki näib mõnevõrra kammitsevat autori hirm korrata oma varasemaid teoseid konfliktidest ja kaasavast eripedagoogikast (mõlemad aastast 2014).

Ühe võtme David Mitchelli **optimismi** mõistmiseks leiab leheküljelt 267: „... aktsepteerides kaasamisretoorika kriitikute argumente, tuleb ometi silmas pidada, et on enneaegne hinnata kaasamise mõjusust, kuni kaasamist pole rakendatud parimal võimalikul viisil“ (ingl *in a fully comprehensive way*). Kas ei meenuta see uusmarksiste, kelle hinnangul ootab Marxi teooria alles oma parimat võimalikku rakendust?

Käsitluse rahvusvaheline ehk **võrdlev-pedagoogiline** haare on mõnes peatükis tugevam, sh eurokesksem, teisel lahjavõitu. Katse hõlmata USA näiteid ühena teiste kõrval jääb paratamatult pealiskaudseks, teemakohaselt oodanuks rohkemat ka teiselt kuninganna alamalt – Kanadalt.

Raamat on ja ei ole ka **lugejasõbralik**. Tekst katab lehekülgi püsttulpadeta, seda liigendavad ainult tihedad nummerdatud alapealkirjad. Allikaviited on tekstis pisitillukese numbriga, mis lugemist ei häiri. Allikaloendeid endid pole aga iga peatüki järelt just ülearu kerge leida. Rohked soovitusel võetakse iga

peatüki lõpus kokku tabelis, liigendades need riigi (ühiskonna), koolipiirkonna, kooli ja klassi tasandi kaupa. Koloriidiks on autor lisanud läbivalt maoori, vähem ka jaapanikeelseid sõnu. Alla miljoni kõnelejaga maoori on üks 103st Google'i tõlkekeelest; raamatust leiame *whānau*, *hapu*, *iwi*, *rangatiratanga* (lk 181, 253–254). Tore on omaette korrata järele ka sõnu *noryokusa*, *tsumikasane*, *kuro* ja *ishokemmei*, mille leiab lk-lt 251.

Peatükkide akadeemilist teemakäsitlust **isikustatakse**, alustades neid mõtisklusega sellest, millal ja kelle või millega on talupoisina möödunud sajandi keskel üles kasvanud autor oma lapsepõlves või eluteel või esivanemate kaudu kokku puutunud. Pole ehk üllatav, et võimetest olid poisipõlves esil kiirus ja osavus, et esimene kohatud mittevalge inimene oli klassikaaslasest poolmaoori või et külas nappis poissjuulasid. Õpime tundma Uus-Meremaad kui XIX sajandi saksa ja inglise kolonistide (peaaegu teostunud) unelmat klasside ja seisusteta ühiskonnast.

Oma kolmanda raamatu järel nii kodupinnal kui ka laias ilmas kaasava õppe staaresinejaks tõusnud autori temaatiline haare on laienenud. Mitchell jätkab osavalt mängu moesõnadega, et osutada asjaomaste ideede põhimõttelisele rakendatavusele, kui selleks piisavalt pingutada. Pingutada väga korralikult ja õige mitmel rindel. Tundub, et uut raamatut võib hinnata mõõdukalt tempereeritud utoopiana teel täielikult isikustatud õppe poole. Eesti keelde tõlkimiseks ei rutta ma raamatut soovitama, kuid peale Tartu ülikooli raamatukogu peaks eksemplarid soetatama kahte Tallinna ja ühte Narva raamatukogusse, niisama kui e-väljaandena mõnekümne haridusametniku ja õppejõu tööarvutisse.

Võib kaaluda, kas David Mitchell kuulub nende tiptasemel haridusedendajate sekka, kes alustavad HEV-õpilastega, laiendades edu korral haaret, nagu seda on teinud nt Leonid Zankov ja Siegfried Engelmann. Eestis on/oli selline potentsiaal Karl Karlepi emakeele arendusmetoodikal ... Rangatiratangat meile kõigile!

Kasutatud kirjandus

- Pikkov, H. (2014). *Minu Jeruusalemm: kaameraga kloostriis*. Tartu: Petrone Print.
- Strand, S. (2013). Ethnicity, gender, social class and achievement gaps at age 16: Intersectionality and 'getting it' for the white working class. *Research Papers in Education*, 29(2), 131–171. <https://doi.org/10.1080/02671522.2013.767370>
- Transforming American education: Learning powered by technology. National educational technology plan* (2010). Washington: US Department of Education, Office of Educational Technology.