

Kaasav haridus ja õpetajakoolitus sotsiaal-kultuurilisest käsitlusest lähtudes

Francesco Arcidiacono^{a1} & Aleksandar Baucal^b

^a *HEP-BEJUNE pedagoogikaülikool, Šveits*

^b *Belgradi Ülikool, Serbia*

Sissejuhatus

Kaasav haridus on ühine proovikivi paljude Euroopa riikide jaoks. Juba mõnda aega on seda peetud üheks olulisemaks haridusalaseks muudatuseks, sest see eeldab hariduse põhiaspektidega seotud mõtteviisi ja tavade igakülgset ja põhjalikku ümberkujundamist. Nii peavad muutuma poliitika kujundamine, õpetajaharidus, õpetajate kutsealane areng, õpetamis- ja õppimistavad, kooli juhtimine, pere ja kooli koostöö. Nõudlus kaasava hariduse järele tekitab uusi pingeid ka hariduse osaliste (õpetajad, õpilased, vanemad, koolijuhid, teadlased ja poliitikakujundajad) vahel, kuna see lõhub erivajadustega õpilaste pikaajalise haridusliku eraldamise praktikaga välja kujunenud ja normiks muutunud tavasid ja eesmärke. Seega ei ole üllatav, et kaasava hariduse rakendamine tekitab võtmetähtsusega osaliste seas erisuguseid arvamusi, lootusi, muresid ja reaktsioone.

Selles artiklis keskendume õpetajaharidusele ja õpetaja professionaalseerumisele, käsitledes neid teemasid sotsiaal-kultuurilisest vaatenurgast. Meie arvates pakub see vaatenurk sobiva kontseptuaalse aluse kaasava hariduse rakendamisel ette tulevate vastuolude ja probleemide paremaks mõistmiseks ning aitab süüvida asjasse puutuvasse õpetajahariduse, erialase arengu ja õpetamise temaatikasse. Artikkel koosneb kolmest osast.

Esimeses osas tutvustatakse üldisest sotsiaal-kultuurilisest traditsioonist lähtuva käsitluse peamisi eeldusi ja põhimõisteid. Näitame, miks meie pakutud vaatenurk sobib kaasavale haridusele orienteeritud õpetajakoolituse ja õpetajate professionaalseerumise üle arutlemiseks. Valisime sellise käsitlusviisi, sest selle eelduseks on, et õppimine ja õpilaste areng on sotsiaalselt ja kultuuriliselt

¹ HEP-BEJUNE pedagoogikaülikool, Ch. De la Cible 45, 2503, Biel/Bienne, Šveits;
Francesco.Arcidiacono@hep-bejune.ch.

konstrueeritud. See tähendab, et võiksime neid protsesse ja neist tulenevaid oskusi käsitleda suhetest ja kontekstist lähtuvatena, selle asemel et näha neis õpilaste suhteliselt stabiilseid, fikseeritud individuaalseid ja universaalseid omadusi. Sellest vaatenurgast lähtudes ei ole põhiküsimus mitte selles, mida laps saab või ei saa teha, vaid selles, millist toetust ja ressursse tuleks lapsele pakkuda, et tal oleks võimalik kooli õppetegevuses mõtestatult osaleda.

Teises osas vaatleme mõningaid rahvusvaheliselt tunnustatud õigusi, kohustusi, põhimõtteid ja väärtusi, mis moodustavad kaasava hariduse normatiivse raamistiku. Selle teema tõstatamine võib mõnda lugejat üllatada, sest sel ei näi olevat õpetaja professionaliseerumisega erilist seost. Siiski on keskendumine sellele valdkonnale artiklis õigustatud mitmel põhjusel. Esiteks põhineb kaasava hariduse praegune rahvusvaheliselt tunnustatud raamistik inimõigustel ja nende kohaldamisel haridusele. Teiseks on see lähtealuseks riiklikule poliitikale, mille eesmärk on tagada laste hariduslikud õigused. Riiklikult kehtestatud kaasava hariduse poliitika määrab nõuded õpetajate kutsealasele ettevalmistusele ning on lähtealus, et määratleda oskused ja praktikad, millega tagatakse kõikidele lastele sobivad õppimis- ja arenguvõimalused. Viimati mainitud õigustab selle artikli teoreetiline lähenemisviis: sotsiaal-kultuurilisel perspektiivil põhinev diskussioon õpetajahariduse ja õpetaja professionaliseerumise üle nõuab kaasava hariduse normatiivse raamistiku tunnustamist selle teema olemusliku osana.

Kolmandas osas käsitleme mõningaid kaasava hariduse mudeli elemente Šveitsis. Valisime Šveitsi näite, sest meie arvates võiks olla kasulik sealsetele õpilastele ja õpetajatele pakutavate professionaalsete tugiteenuste eri vormide analüüs, samuti viisid, kuidas õpetajaharidus on kohandatud kaasava hariduse toetamiseks. Õpetajatele antakse kaasamisoskusi, mis võiksid olla kasulikud ka teistsugustes oludes tegutsemise mõtestamisel, näiteks Eestis. Šveits on huvitav näide ka seetõttu, et seal puudub ühtne haridussüsteem. Sealne keeruline süsteem koosneb 26st erineva hariduskorraldusega kantonist, kus kasutatakse ühise eesmärgi saavutamiseks mitmesuguseid praktikaid. Selleks on sarnaste võimaluste tagamine erinevate hariduslike vajadustega lastele, pakkudes neile mitmekesiseid õppimise ja arengu trajektoore.

Artikkel annab võimaluse arutada vajaduse üle anda õpetajatele erialast täiendusõpet kaasava hariduse põhimõtete rakendamiseks. Artikli eesmärk on näidata, millised on sotsiaal-kultuurilise käsitluse rakendamise võimalused aidata kaasa arutelule erivajadustega laste hariduse kindlustamisele, tehes seda tehnilise ja professionaalse vaatenurga kõrval ka ühiskondlikest põhiväärtustest lähtudes.

Sotsiaal-kultuurilise käsitluse lähtealused

Sotsiaal-kultuurilistel käsitlustel on pikk ajalugu, kuid ometi ei ole neil ühtset teoreetilist ega metodoloogilist alust. Neid võib vaadelda kui eri teooriate „perekonda“, mis on sündinud haridusteaduste ja psühholoogia raames, kus jagatakse sarnaseid eeldusi ja arusaamu. Seega tahame tutvustada mõningaid olulisemaid ideid, mis meie arvates moodustavad kaasava hariduse ja õpetaja-hariduse jaoks sobiva raamistiku, mille abil jagada õpetajatele oskusi kvaliteetse hariduse tagamiseks kõikidele lastele.

Sotsiaal-kultuurilise traditsiooni kõige olulisemad ideed sõnastas Lev Vögotski peaaegu sajandi eest (Vögotski, 1934/1986, 1978). Tema teooria lähtealus on, et inimesed suhtlevad sotsiaal-kultuuriliste artefaktide ehk kujundlike, sotsiaalsete, materiaalsete ja tehnoloogiliste vahendite kaudu (Wertsch, 1991; Vögotski, 1934/1986). See tähendab, et inimese suhe millessegi või tegevus ei kajasta ilmtingimata indiviidi või olukorra kindlaid omadusi, vaid kultuurilisi artefakte, mis vahendavad inimese vaimsust ja tegevust (nt Arcidiacono & Baucal, 2019; Arcidiacono & Pontecorvo, 2019; Baucal, 2012, 2013; Baucal & Zittoun, 2013; Pontecorvo & Arcidiacono, 2014).

Sellise eelduse täitmiseks tuleb esmajoones kindlaks teha kultuurilised artefaktid, mis vahendavad indiviidi vaimsust ja tegevust, et mõista tema emotsioone, hoiakuid, uskumusi, arusaamu ja tavasid. Teisisõnu, kui kahe inimese tegevust vahendaksid erinevad kultuurilised artefaktid, siis oleksid kummagi meelelaad ja tegutsemisviisid samuti erinevad. Enamgi veel, kui sama isiku tegevust vahendaksid eri juhtudel erinevad kultuurilised artefaktid, siis võiksime eeldada, et tema meelelaadis ja tegevuses on erinevusi. See oletus inimese psüühika ja tegevuse vahendamise kohta on tihedalt seotud ideega, et inimestele omased keerukad arusaamad ja tegevused on oma olemuselt sotsiaal-kultuurilised ning neid ei saa uurida üksikute, kontekstist väljarebitud, universaalsete ja fikseeritud nähtustena, vaid kontekstipõhiste, suhetest sõltuvate, pidevalt tekkivate ja muutuvate nähtustena (nt Baucal, Arcidiacono, & Buđevac, 2011; Tartas, Perret-Clermont, & Baucal, 2016). Eespool kirjeldatud vahendamist eelduseks võttes võiks väita, et võime osaleda mõnes sotsiaalses tegevuses tulemuslikult ja tähenduslikult sõltub sobivate kultuuriliste artefaktide kättesaadavusest, taskukohasusest ja omandamisest, mitte inimese sise-mistest püsivatest ja suhteliselt muutumatutest võimetest. Seetõttu on õpetajate professionaliseerumise peamine eesmärk kaasava hariduse valdkonnas tagada, et õpetajatele oleksid kättesaadavad asjakohased kutsealased vahendavad artefaktid ja vahendid, mis võimaldavad neil luua erisuguste vajadustega lastele sobivaid õppimisvõimalusi.

Vahendamise kontseptsiooni on edasi arendanud mitu autorit (vt Cole, 1996; Wertsch, 2007). Oluline põhimõtteline edasiarendus seisneb otsese ja kaudse vahendamise eristamises. Esimene viitab juhtumitele, kui inimene on oma meelelaadi ja tegevust vahendavatest kultuurilistest artefaktidest teadlik. Näitena võib tuua õpilaste kogemused õppe- ja kasvatustööst. Kui õpilasel tuleb õppida kasutama konkreetseid mõtlemis-, kõnelemis- või tegutsemisviise, pakub õpetaja psühholoogilisi lahendusi (mõisteid, võtmeid, tähendusi) ning lisatuge õpilasele uute arusaamade ja tegevuste omandamise protsessis. Kaudne ja väljendamata vahendamine on tavapärasem nii spontaanses igapäevases suhtluses kui ka mitteformaalses õppes. Sellisel juhul ei teadvusta isik kultuurilist mõju, millega ta kokku puutub, ega seda, kuidas see on omandatud ning kuidas vahendab inimese mõtteviisi ja tegevust. See on vahendamine, mis ei teadvustu inimesele esimesel hetkel, kuid võib teadvustuda järele mõeldes (Leijen, Pedaste, & Lepp, 2019). Selleks et paremini aru saada, kuidas õpetajad täidavad ja mõistavad oma rolli õppetöös, tuleb ära tunda otsesed ja kaudsed vahendamisilmingud (nt Radišić & Baucal, 2016, 2018). Lisaks on tähtis kaardistada ja analüüsida kultuurilisi ja kutsetegevusega vahetumalt seotud vahendeid, mis vahendavad otseselt õpetajate tegevust (näiteks õigusraamistik, kutsenormid, teadmised ja tavad).

Tänapäeval on õpetaja töö nii riiklikul kui ka rahvusvahelisel tasandil ülimalt reguleeritud (nt ÜRO lapse õiguste deklaratsioon). Normatiivsete raam-nõuetega tuleb arvestada ka sotsiaal-kultuurilise käsitluse rakendamisel haridusele ja õpetajate professionaliseerumisele. Samas võivad õpetajate tegevust mõjutada mitmesugused kaudselt jagatud uskumused, normid, hoiakud ja ideed, mis võivad toetada, kuid ka takistada õpetajatel kaasava hariduse põhimõtete rakendamist (nt Daiute & Kovac Cerovic, 2017; Stojanović & Baucal, 2007). Selliste vahendajate kindlakstegemine on väga oluline, eriti juhul, kui õpetajad on kaasava hariduse rakendamise vastu. Näiteks kui õpetaja on veendunud, et „tavaline“ õppe- ja kasvatustöö sobib vaid „tavalistele“ lastele, keda saab õpetada traditsioonilisel viisil, siis ei ole üllatav, et selline õpetaja tunneks end erivajadustega lastega töötades ebamugavalt. Sel juhul ei ole ta huvitatud kutseoskustest, mis aitaksid õpetada erivajadustega lapsi. Niisiis rõhutab sotsiaal-kultuuriline hariduskäsitlus kultuuriliste artefaktide olulisust õpetajate mõtteviisi ja tegevuse otsesel ja kaudsel vahendamisel.

Veel üks põhiidee on seotud Engeströmi (1987) mõjuka uurimusega inimtegevuse institutsioonilistest vormidest ja kutsetegevusest. Tema töö aitab paremini mõista õpetajate osalemist kaasavas hariduses, näidates, et kutse kontekstis võib vahendamine olla seotud eri kutsealaste ja kutseväliste artefaktidega. Need artefaktid võivad olla kooskõlalised ja aidata professionaalidel pädevalt tegutseda, samas võivad need olla ka hajusad ja vastuolulised. Lisaks on ta

soovitanud arvesse võtta, et eri kogukonnad ja institutsioonid kasutavad erinevaid vahendusviise, mis võivad peegeldada erinevaid väärtusi, põhimõtteid ja tähendusi. Järelikult võivad need olla pigem vastandlikud kui harmoonilised. Seega tuleb inimeste kutsetegevust sotsiaal-kultuurilisest vaatenurgast uurides kindlaks teha vahendusvõimaluste päritolu, et mõista nendevahelisi keerulisi ja dünaamilisi suhteid ning seda, kuidas need võivad mõjutada inimese mõtteviisi ja tegevust kutse kontekstis (Engeström, 2016; Fler, 2016; Hedegaard, 2004). Kuna õpetamis- ja õppimisprotsessid on suurepärane näide kutsetegevusest, tuleb õpetajahariduse puhul sotsiaal-kultuurilist käsitlust rakendades pöörata erilist tähelepanu kultuurilistele ja kutsealastele artefaktidele, mis vahendavad õpetajate eri tegevusi (nt Radišić & Baucal, 2018; Radišić, Baucal, & Videnović, 2014). Seega on oluline mõista, et erinevad põhimõtted, normid, teadmised, hoiakud, tõekspidamised ning õpetajate identiteedid on tingitud üksteisele toetuvate või vastanduvate artefaktide vahendamisest. Samuti tuleb aru saada, kuidas need aitavad õpetajatel tagada kõigile õpilastele enam-vähem võrdseid õppimisvõimalusi.

Mis puutub õpetaja professionaliseerumisse ja kaasavasse haridusse, siis peab õpetajaharidus sotsiaal-kultuurilise käsitluse põhieelduste ja kontseptsioonide kohaselt pakkuma õpetajakoolituse üliõpilastele võimalust omandada piisav hulk vahendusartefakte (põhimõtteid, norme, väärtusi, teadmisi, hoiakuid), mille abil tagada kõigile lastele võrdsed õppimisvõimalused. See on siiski vaid osaline lahendus. Lisaks tuleb koolides kui tulevaste õpetajate töökeskkonnas ühtlustada mõnede kaasavat haridust toetavate vahendusartefaktide rakendamise. See tähendab, et koolide tegevusjuhised, organisatsioonistruktuurid ja asutusesised tavad tuleb viia kooskõlla vahendamisvõimalustega, millega tulevased õpetajad võiksid tutvuda juba baashariduse omandamisel. Sotsiaal-kultuuriline käsitlus eeldab ka seda, et õpetajate jaoks tuleb luua asjakohane toetussüsteem (koolis ja väljaspool kooli), mis võimaldab neil klassis, koolis ja kogukonnas kaasavalt tegutseda.

Erivajadustega laste käsitlus sotsiaal-kultuurilisest vaatenurgast

Siinses artiklis keskendutakse õpetaja professionaliseerumisele, mis seostub kaasava haridusega. Kaasavat haridust sotsiaal-kultuurilisest vaatenurgast vaadeldes tuleb aga selgitada, kuidas selles käsitletakse erivajadustega laste mõistet. Selles suhtes oli Vögotski (1993) oma ajast palju ees, kuigi teda piiras tollane terminoloogia (nt sõna *defektoloogia*).

Nagu eespool osutatud, põhineb sotsiaal-kultuuriline käsitlus arusaamal, et inimesi (st inimsuhtlust) vahendavad kujundlikud, sotsiaalsed, materiaalsed

ja tehnoloogilised vahendid ning inimeste võime osaleda edukalt ja tähenduslikult mõnes ühiskondlikus tegevuses sõltub eelkõige neid vahendavatest kultuurilistest artefaktidest. Seega on lapse suutlikkus seotud eelkõige vajalike kultuuriliste artefaktide kättesaadavuse ja nende omandamiseks sobivate võimalustega. Sel moel sai Vögotski (1993) luua ühise raamistiku nii „normaalse“ kui ka „ebanormaalse“ arengu kirjeldamiseks, lähtudes seejuures oma aja keelekasutusest. Vögotski nihutas fookuse üksikult lapselt sotsiaal-kultuurilisele keskkonnale ja selle võimele pakkuda sellist kultuurikonteksti, artefakte ja vahendeid, mis võimaldavad kõigil lastel osaleda neile sobivas kultuurilises tegevuses (Gindis, 1995; Smagorinsky, Cole, & Braga, 2017). Seega määratletakse sotsiaal-kultuurilises käsitluses erivajadustega last (nüüdisaegses kõnepruugis) sellisena, kes vajab teistsuguseid sotsiaal-kultuurilisi keskkondi (kujundlikke, materiaalseid ja tehnoloogilisi), kindlaid kultuurilisi artefakte ja vahendeid ning teiste inimeste toetust, et osaleda talle sobivates sotsiaalsetes ja kultuurilistes tegevustes. Järelikult peegeldab lapse „suutmatust“ ehk „puue“ eelkõige sotsiaal-kultuurilise keskkonna eripära ning selle võimetust tagada lapsele sobivaid tingimusi sotsiaal-kultuurilises tegevuses osalemiseks, mitte aga lapse enda individuaalset eripära. See kehtib isegi juhul, kui tegemist on „puuete“ või „puudujääkidega“, mis seostuvad füüsilise, käitumusliku, emotsionaalse, kognitiivse ja sotsiaalse suutlikkusega, samuti vaesuses elavate või ühiskonnas kõrvalejätetud või tõrjutud laste puhul.

Sellisest ühtsest kontseptuaalsest raamistikust lähtudes hakkas Vögotski (1993) eristama „primaarset puuet“ ja „sekundaarset puuet“. Primaarne puue viitab individuaalsele eripärale (bioloogiline, füüsiline, emotsionaalne, kognitiivne), mis võib takistada või pärssida osalemist mõnes ühiskondlikus tegevuses. Sekundaarne puue osutab sotsiaalsele tõrjutusele, negatiivsetele stereotüüpidele ja sildistamisele ning sobiva sotsiaalse toetuse puudumisele, mis takistab juurdepääsu sotsiaal-kultuurilistele vahenditele ja nende kasutamiskoste omandamist (Gindis, 1995; Smagorinsky, Cole, & Braga, 2017; Vögotski, 1993).

Lähtuvalt sellest, mida tänapäeval tüüpiliselt erivajadusi arvestavaks kasvatuseks ja hariduseks peetakse, on puudega lapsed peamiselt need, kes ei ole suutelised osalema mõningates sotsiaalsetes või hariduslikes tegevustes (nt lapsed, kes ei suuda iseseisvalt ühest klassiruumist teise liikuda või tunnis õppetöle keskenduda). Sotsiaal-kultuurilisest käsitlusest lähtuvalt tuleks primaarsele puudele keskendumise asemel, nagu Vögotski (1993) seda nimetas, pöörata tähelepanu sekundaarsele puudele ning selle ennetamisele või ületamisele. See tähendab, et sotsiaal-kultuurilise käsitluse kohaselt on põhiküsimus, milliseid vahendatud artefakte (sümboleid, vahendeid, praktilisi meetmeid) on vaja lapsele luua ning millist tuge on vaja õpetajatelt, et laps

saaks osaleda õpitegevuses ja saavutaks õpieesmärgid. Näiteks valmistasid ühe Serbia kooli lapsed oma klassikaaslase jaoks, kes ei suutnud omal käel tualetti minna, värvilised kleepsud ja panid need koridori põrandale, et tähistada marsruut klassiruumist tualettruumi. Sellisest võttest piisas, et laps saaks ise kooli tualetis käia (Baucal & Pavlović Babić, 2016). Ka Smagorinsky, Cole ja Braga (2017) töid mõned head näited sotsiaal-kultuurilise käsitluse edukast rakendamisest, millega loodi sobivad õppimisvõimalused lastele, keda oli seni koheldud „puudega õpilastena“. Neis näidetes kirjeldatakse, kuidas kaasava hariduse sotsiaal-kultuuriline käsitlus võib kõigutada laialt levinud arusaama sellest, kes on ja kes ei ole suuteline osalema õpitegevuses ja mida tuleks teha oma „puude“ ületamiseks.

Selline arusaam laste pädevusest mõjutab märkimisväärselt õpilaste hindamise praktikat. Sotsiaal-kultuurilise käsitluse seisukohalt tähendab see, et kui laps ei tule toime temalt eeldatavaga, ei ole tal järelikult vajalikke vahendeid ega võimalust neid omandada. Nii keskendub hindamine pigem vajalike vahendite puudumisele kui eeldatavale individuaalsele puudele. See kehtib eelkõige keerulise sotsiaalse taustaga laste puhul, kellel puuduvad teiste lastega samaväärsed võimalused. Tüüpilistes hindamisoludes osutuvad selliste laste tulemused tavaliselt väga kehvaks. Ent kui tingimused on kohandatud lapse vajadustele, võib tema sooritus olla sootuks teistsugune (nt Nedić, Jošić, & Baucal, 2015).

Samas kaasneb sotsiaal-kultuurilise käsitlusega teistsugune suhtumine ka diagnostilistesse kategooriatesse. Selle kohaselt ei tohiks diagnoose tõlgendada ja kasutada viitadena mõnele kindlale sisemisele individuaalsele tunnusele või puudele. Selle asemel tuleks võtta kategooriaid ja nendega seotud diagnoose kui osutust, et sellised lapsed vajavad teatud sotsiaalsetes tegevustes erituge, erilist õppekorraldust ja kultuurilisi artefakte (nt Hjerne & Säljö, 2004). Järelikult peaks lapse diagnoos viitama lapse õpikeskkonnale ja mitte ainult lapse individuaalsetele karakteristikutele.

Sotsiaal-kultuuriline käsitlus soovitab samasugust raamistikku ka õpetajate pädevuse arendamiseks. Selle kohaselt ei seisne õpetaja pädevus mitte üksnes tema individuaalsetes kutseoskustes, vaid ka sotsiaalses staatuses, professionaliseerumisega seotud tõekspidamistes, arusaamades õpetamis- ja õppimisprotsessist, kaasava hariduse alasest ettevalmistusest, tema kätuses olevatest töövahenditest, samuti koolisisesest koostööst, partnerlusest ja toetusest. Teisisõnu sõltub pädevaks kaasavat lähenemist rakendavaks õpetajaks kujunemine paljudest sotsiaalsetest, kultuurilistest ja institutsionaalsetest komponentidest, mitte ainult õpetajate individuaalsetest omadustest. Seega on põhiküsimus, millist toetust tuleks õpetajatele pakkuda, et neil oleks piisav pädevus tagada võrdsed võimalused kõigile õpilastele, sõltumata nende

võimetest või puuetest. Sellest lähtudes tuleks õpetajaharidust kujundada nii, et õpetaja omandaks asjakohased kultuuriliste vahendite kogumid (teadmised, hoiakud, tõekspidamised, põhimõtted, väärtused, identiteedid ja professionaalsed vahendid), et toetada õppeprotsessis kõiki lapsi.

Need sotsiaal-kultuurilised kontseptsioonid tuletavad meelde, et Euroopa tasandil on vaja välja töötada kaasava õpetamise ja õppimise praktika, mis hõlmaks õpetajate refleksioonioskusi õpetamise ja õppimise käigus, nende suutlikkust lahendada probleeme ja kohandada oma tegevust, lähtudes õpilaste hariduslikest vajadustest (Passiatore *et al.*, 2019). Õpilaste heaolu eest seismine tähendab vastutuse võtmist kõigi laste vajadustega arvestamise ning positiivse õhkkonna ja suhete loomise eest. Selliste eesmärkide saavutamiseks on tarvis kõikide osaliste (õpetajad, lapsed, professionaalid, vanemad) koostööd, et kavandada kaasav õppekava, mis arvestab õppijate erisuguseid vajadusi ning edendab võrdsust ja inimõigusi.

Seega soovitab sotsiaal-kultuuriline käsitlus kasutada mitmesuguseid kaasamisvõimalusi, et sobitada omavahel õpieesmärgid, õppijate olukord ja nende võimed või arengupotentsiaal. Üksnes kaasamist toetava lähenemisviisi omaksuvõtmise ja võimaluse kaudu süüvida oma kompetentsi laiemasse tähendusse saavad õpetajad ja kõik teised ühiskonnaliikmed „teadlikuks oma identiteedist ja väärtushoiakutest ning oma rolli olulisusest tulevaste kodanike kujundamisel ja ettevalmistamisel eluks demokraatlikus ühiskonnas“ (Moran, 2009, lk 8).

Erivajadustega laste haridus: ettekirjutustest kaasava lähenemisviisini

Selleks, et avada seos õpetajakoolituse ja professionaliseerumise, kaasava hariduse ja õpetajate pädevust ja tegevust toetavate õppekavade vahel, tuleb käsitleda kahte erinevat, kuid omavahel seotud aspekti. Esimeseks neist on eeldus, et õpetajahariduse kaudu on võimalik panustada kaasava ühiskonna arendamisse. Eelkõige teadvustame, et kõigil lastel on õppimisel sarnane vajadus kuuluvus-, iseseisvus- ja pädevustunde järele (Ryan & Deci, 2000). Seetõttu näitame, kuidas sotsiaal-kultuuriline käsitlus aitab edendada õpetajate professionaliseerumist ja kaasavat haridust. Selle seisukoha selgitamiseks viitame mõningatele kaasava haridusega seotud ajaloolistele ja sotsioloogilistele aspektidele. Selline arutelu on vajalik, et mõista erivajadustega laste hariduse kujunemist ja õpetajate koolitamisel tehtut.

Teiseks mööname, et õpetajaharidus on Euroopa ja kogu maailma poliitilises tegevuskavas tähtis valdkond. Üldine seisukoht on, et õpetajate ja

erivajadustega laste haridus tuleks muuta kaasavamaks. 2007. aasta lõpus arutasid Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuuri liikmesriikide esindajad õpetajate ettevalmistamist kaasava hariduse põhimõtete rakendamiseks, mis on võetud liikmesriikides prioriteediks. Seega tuleb leida lahendus küsimusele, kuidas valmistada õpetajaid juba õpingute ajal ette kaasavaks hariduseks ning tagada nende valmisolek ja suutlikkus vastutada kõikide õpilaste eest klassis.

Käsitlegem kahte mainitud teemat, vaadeldes erivajadustega laste hariduse olukorda ja selle sotsiaal-ajaloolist kujunemist. Mõiste „kaasamine“ viitab palju laiemale tõrjutute hulka sattuda võivate õpilaste ringile kui üksnes lapsed, kellel on tuvastatud hariduslik erivajadus. UNESCO rahvusvaheline haridusbüroo (2008) on rõhutanud, et „kaasav haridus kui pidev protsess on suunatud kvaliteetse hariduse pakkumisele kõigile, samas austades mitmekesisust ning õpilaste ja kogukondade erinevaid vajadusi ja võimeid, omadusi ja õppimisootusi ning kõrvaldades kõik diskrimineerimise vormid“ (lk 3). Ometi on kirjanduses kerkinud põhiküsimuseks terminoloogia. Näiteks töötasid Ainscow ja kolleegid (2006) kaasamise eri vormide kirjeldamiseks välja tüpoloogiat. Selle osad olid kaasamine kui hoolitsemine puudega ja muude hariduslike erivajadustega laste eest; kaasamine kui reageerimine distsipliini kindlustamisega seostuvalle tõrjutusele kõigis sel viisil haavatavates õpilasarühmades; kaasamine kui vajadus arendada kooli, mis on kättesaadav kõigile; kaasamine kui kindlatest põhimõtetest lähtuv hariduse ja ühiskonna käsitlus. Samal ajal aitas isegi termin „erivajadustega laste haridus“ kaasa arutelu rikastamisele eri süsteemides käibel olevate mõistete üle, mis on seotud peamiselt õpilaste paigutamisega eri- või tavakoolidesse. Norwich (2010) märkis, et termin „hariduslikud erivajadused“ võeti kasutusele eesmärgiga loobuda puudujääkide rõhutamisest ja keskenduda pigem sellele, mida on vaja võimaluste pakkumiseks ja õppimise toetamiseks. Hoolimata sellest, et õpikeskkonnale pööratakse suuremat tähelepanu, on siiski säilinud negatiivne sildistamine. Juba kakskümmend aastat tagasi (OECD, 2000) leiti, et sellised terminid nagu puuded või raskused (sotsiaalmajanduslike, kultuuriliste või keeleliste teguritena) viitavad teatud soodustuste saamisele, näiteks õigusele saada eriharidust ja spetsialistide abi (nt logopeedid, füsioterapeudid).

Läbi ajaloo on eri tasanditel diskuteeritud selle üle, kuidas arendada piiratud või kerge puudega, õpiraskuste või kehvade sotsiaalsete oskuste ja piiratud teovõimega laste võimeid nii, et need vastaksid tavakooli standarditele. Järgnevalt kavatsime ümber sõnastada mõningad ideed, mis aitasid luua ühise arusaama erivajadustega laste haridusest, kuigi nii mõnedki neist on jäänud vaid paberile.

1989. aastal püüti ÜRO lapse õiguste konventsiooni ja hilisema ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsiooniga luua raamistik, mis toetaks inimvõimete ja inimliku mitmekesisuse igakülgset arengut ning annaks võimaluse

arendada oma isiksust, annet ja loovust viisil, mis võimaldab osaleda vabas ühiskonnas. ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsiooni artiklis 24 on sätestatud, et kaasav haridus loob parima hariduskeskkonna puuetega lastele ning aitab kõrvaldada tõkkeid ja lõhkuda stereotüüpe. Lisaks rõhutatakse selles konventsioonis vajadust koolitada kõiki õpetajaid nii, et nad oleksid valmis töötama kaasavat õpet praktiseerivates klassides, arvestades sellega, et tänapäeva koolid muutuvad üha mitmekesisemaks. Sellised sammud on ajendatud UNESCO 1994. aasta Salamanca avaldusest, milles rõhutati suhtluse olulisust erinevates sotsiaalsetes keskkondades. OECD raport (2007) osutab võrdse kohtlemise kahele mõõtmele hariduses. Esimeseks mõõtmeks on õiglus, mis tähendab, et isiklikud ja ühiskondlikud asjaolud ei tohiks takistada hariduspotentsiaali realiseerimist. Teiseks mõõtmeks on kaasamine, mis tähendab hariduse elementaarse miinimumtaseme tagamist kõigile ühiskonnaliikmetele. Seega tuleks püüelda kaasava hariduse võimaldamise poole, sest inimõigustest lähtuvalt on igal inimesel on õigus arendada oma võimeid ja osaleda täiel määral ühiskondlikus elus, et vähendada sotsiaal-majanduslikke kulusid tervishoiule, sissetulekutoetustele, laste heaolule ja turvalisusele ning saada hakkama suurenenud rändest tulenevate probleemidega, sealhulgas sotsiaalse ühtekuuluvuse, vähemuste lõimimise, hariduses võrdsete võimaluste pakku-mise ja usalduse küsimustega. Nagu Barton (1997) rõhutas: „kaasav haridus tähendab reageerimist mitmekesisusele; see on harjumatu arvamuste kuulamine, avatus, sõnaõiguse andmine kõigile osalistele ja erinevuse pühitsemine väärikal moel“ (lk 234).

Need asjaolud lubavad meil süüvida probleemidesse, mis tulenevad ühiskonna survest koolidele saada paremaid tulemusi, selmet keskenduda haavata-vate õpilaste lõimimisele ja õpetajahariduse mitmekesistamisele. Nagu juba märgitud, nähakse neid aspekte siin sotsiaal-kultuurilise käsitluse vaate-nurgast, et mõista, milline osa on õpetajakoolitusel õpetajate ettevalmistuses tööks erivajadustega lastega. See küsimus eeldab arutelusid ka muudel teema-del, näiteks milliste valikuprotseduuride abil määrata, kellele on vaja kaasamist kohaldada, ning mille põhjal otsustada, et üks või teine laps ei ole võimeline osalema tavalises õppetöös kas oma puude raskusastme tõttu või tulenevalt puude hindamise kriteeriumidest. Suur probleem on ka rahulolematust, mis saab alguse sellest, et tajutakse pigem isikute erinevusi kui elanikkonna mitme-kesisust, mistõttu keskendutakse pigem puudustele kui hakkamasaamisele, pigem eraldamisele kui kaasamise toetamisele. Naukkarinen (2010) juhtis tähelepanu sellele, et õpetajatel tuleb näha õpilasi isikutena, keda „iseloomus-tab multiintelligentsus ja kelle õppimisviisidel on palju eri mõõtmeid, mida ei saa ühte kategooriasse liigitada“ (lk 190). Selline arusaam kutsub meid looma pigem toetuste kontiinuumi kui õpilaste lahterdamisel põhinevat mudelit.

Õppimises osalemist tuleb kindlasti oluliseks pidada. Loodetavasti aitab see luua olukorra, kus õpilaste klassiruumist eemaldamist ei peeta ainsaks võimaluseks, et spetsialistid saaksid nende probleemide „lahendamise“ tegeleda. Viimati mainitud mõtteviisiga kaasneb õpilaste eripedagoogilisele kohtlemisele määramise oht (Pijl, 2010). See võib vähendada õpetajate eneseusku ja pädevust, mis aitaks neil erivajadustega õpilaste vajadustega toime tulla.

Sliwka (2010) sõnul võib selline nihe homogeensusele mitmekesisusele toetada arusaama, et erinevus ei ole ebameeldiv probleem, millega tuleb tegeleda, vaid väärtus ja võimalus. Mitmekesisuse paradigma avab tee arusaamale, et erinevused on õppimise ja arengu allikas. Kahtlemata tuleks kaasavat hariduspoliitikat seostada mitme üldisema väärtuse ja põhimõttega, nagu kvaliteet, võrdsed võimalused, sotsiaalne õiglus, demokraatia ja osalus (Arnesen, Allen, & Simonsen, 2009). Neid põhimõtteid käsitletakse selle artikli viimases osas kui väärtusi, mida tuleb sotsiaal-kultuurilise käsitluse puhul hariduses rakendada.

Kaasamise edendamine õpetajahariduse kaudu: Šveitsi näide

Kaasamise edendamise kohta leiab näiteid paljude riikide õpetajaharidusest. Võtame siin vaatluse alla Šveitsi olud, sest seal avalduvad väga kujukalt õpetajahariduse ja kaasamise kokkupuutepunktid. Kõigepealt natuke kontekstist, et oleks kergem üldist tausta mõista. Seejärel keskendumine sotsiaal-kultuurilisest käsitlusest ajendatuna õpetajakoolituse õppekavadele, mis on suunatud erivajadustega laste hariduse edendamisele kaasavas ühiskonnas.

Nii erivajadustega laste hariduse kui ka hariduse korraldamine üldse kuulub Šveitsis kantonite pädevusse². Õpilastele, kes ei suuda täita tavakooli nõudeid või vajavad nende täitmiseks erikohtlemist, pakutakse kohandatud koolitusvõimalusi. Kohustusliku hariduse omandamise nõue kehtib nii nägemis-, kuulmis- ja intellektipuudega ning füüsiliste puuetega lastele kui ka õpiraskuste ja kõne- või käitumishäiretega õpilastele. Šveitsis on eripedagoogiline sekkumine varases lapsepõlves enamasti perekonnapõhine. Meetmeid võidakse rakendada alates sünnist või väga varasest lapsepõlvest peale, enne kui laps läheb kooli. Varajase sekkumise vajaduse korral külastavad spetsialistid last kodus või toovad vanemad lapse ise varase sekkumise tugikeskusesse. Seal töötatakse ka varast sekkumist vajavate laste rühmadega. Lisaks pakutakse raskemate probleemidega lastele ajutiselt või pikema perioodi jooksul

² Aastatel 2017–2018 oli Šveitsis enam kui 1,4 miljonit õpilast ja üliõpilast, kes moodustavad peaaegu viiendiku riigi elanikkonnast. Umbes pool õppuritest on naised ja peaaegu kolmandik välismaalased. Kooliastmeti jaotatult 67% omandab kohustuslikku põhiharidust, 18% õpib gümnaasiumides ja 15% omandab kõrgharidust.

erihooldekandeteenust selleks spetsialiseerunud asutuses (nt hooldekodudes). Kokku on Šveitsis enam kui sada varase sekkumise teenust pakkuvat asutust, mis katavad kogu riigi vajaduse. Enamasti pakuvad selliseid teenuseid üldspetsialistid, kellel on piisavalt kogemusi eri probleemide ja vaegustega tegelemiseks. Viimastel aastatel on suurenenud vabakutseliste varajase sekkumise spetsialistide arv. Varase sekkumise teenuseid haldavad mõnel juhul eraisikud (nt teevad seda lastevanemate ühendused), kuid seda pakuvad ka avalik-õiguslikud asutused, näiteks kohalikud omavalitsused ja kantonid.

Eripedagoogilist haridust võimaldatakse seda vajavatele lastele tavakooliga seotud erikoolis või -klassis. Lisaks pakutakse integreeritud õpet, mida toetab erikool. Erikoolid teenindavad lapsi, kellel esineb mõningaid arenguhäireid ja kes vajavad erikohtlemist seoses intellekti- või füüsilise puudega, raskete käitumishäirete, kuulmis-, kõne- või nägemispuudega. Mis puutub eriklassidesse, siis seal on õppe- ja kasvatustöö seotud põhivooluõppega. Algkoolis on klassid väiksemad (üldjuhul alla 14 õpilase, kohandatud õppekava) ja põhikoolis praktilise suunitlusega õppetöö (praktilised tegevused, kutsesuunitlus ja lihtsustatud õppekava). Sellistes klassides õpivad peamiselt käitumisprobleemide ja õpiraskustega õpilased. Umbes kolmandik nende klasside õpilastest on tüdrukud ning Šveitsi rahvusest õpilasi on vähem kui etnilistest vähemustest õpilasi. Samas on alates 2015. aastast õpilaste arv eriklassides märgatavalt vähenenud. See on olnud pikaajalise kaasavale haridusele ülemineku eesmärki teeniva töö tulemus, vastandina püüdele järgida eraldatuse või osalise integratsiooni mudeleid.

Kaasava hariduse rakendamisel saab tavakoolidesse lõimitud erivajadustega laste ja noorte arengut jälgida tugiõpetaja, kes viibib klassis teatud arvu tunde sõltuvalt õpilase vajadustest. Mõnes kantonis rakendatakse varast sekkumist ka lasteaia tasemel. Sellisel juhul jälgib lapse arengut varase sekkumise spetsialist, kes teeb koostööd eelkõige lapse koduga, kuid käib pisteliselt ka lasteaias. Tavakoolidesse lõimimist reguleeritakse peamiselt igas kantonis kehtivate õigusnormide alusel. Kergema puudega õpilase puhul eelistatakse lapse erikooli paigutamise asemel kaasamist. Tavakoolis õppivaid hariduslike erivajadustega lapsi toetatakse individuaalsete erimeetmete rakendamisega. Selliste meetmete hulka kuuluvad külastusteenused, mille käigus pakutakse eelkõige nõustamist ja õpiabi (kõneravi, füsioteraapia ja varane sekkumine). Kui kohalikest vahenditest ei piisa, tuleb leida toe pakkumiseks lisavahendeid. Seda nimetatakse tõhustatud individuaalseks kohtlemiseks. Rakendatavad meetmed erinevad tavalistest meetmetest selle poolest, et on pikaajalised, intensiivsemad, õpetajad on rohkem spetsialiseerunud ja nende eesmärk on mõjutada oluliselt lapse igapäevast käitumist ning tema sotsiaalset keskkonda ja elukäiku. Praegu on mõnes saksa keelt kõnelevas Šveitsi kantonis käimas

mitme katseprojekti esmaste tsüklite katsetused. Mõnikord pakuvad seda tüüpi lahendusi ka erakoolid. Nelja- kuni kaheksa-aastaseid lapsi õpetatakse koos ühes klassis ja selline esmane õppetsükkel võib kesta kolm kuni viis aastat. Niisugune töökorraldus nõuab eripärades orienteerumist, mille puhul võetakse arvesse iga lapse erivajadusi. Seetõttu on hariduslike erivajadustega õpilasi lihtsam kaasata. Võrreldes erivajadusega laste haridusvõimalustega alg- ja põhikoolis, on erivajadustega noorte ettevalmistamine ja koolitamine kutsetegevuseks vähem arenenud. Võimalused edasiseks koolituseks ja tööhõiveks sõltuvad suurel määral inimese vajaduste iseloomust. Hariduse kõrgematel astmetel õppivatel hariduslike erivajadustega üliõpilastel on enamasti füüsilised puuded. Nemad õpivad üldjuhul tavakoolides.

Enamikus kantonites otsustavad koolipsühholoogid, laste- ja noorte psühholoogid või teised spetsialistid, kas ja millist tüüpi koolis erivajadustega isik peaks käima. Hindamismenetluse eesmärk ei ole kindlaks teha individuaalset eripära (nt puuet), et selle suhtes midagi ette võtta, vaid selgitada välja tegelikud vajadused, lähtudes läbipaistvatest arengu- ja hariduseesmärkidest. Selline lähenemine kindlustab kõikehõlmava, mitmemõõtmelise hindamise nende teenuste osutamisel ning loob lähtealuse sihipärase toetuse pakkumiseks sobivas keskkonnas. Niisugust hindamisprotseduuri kasutatakse juhul, kui kohapeal on kättesaadavad võimalused erivajadustega laste õpetamiseks ebapiisavad ning hariduse ja koolituse kindlustamiseks tuleb eraldada lisavahendeid. Sellise hindamisprotseduuri kasutuselevõtuga on loobunud invaliidsuskindlustuse kriteeriumide rakendamisest, mis varem põhinesid eelkõige piirangute väljaselgitamisel. Nüüd pööratakse tarvete väljaselgitamisel tähelepanu laste arengu ja haridusega seotud eesmärkidele.

Hariduslike erivajadustega inimeste kaasamine tavakooli on Šveitsis valdav. Enamik kantoneid on asjakohaste tingimuste pakkumiseks välja töötanud kontseptsioonid, määrused ja suunised. Föderaalsel tasandil vastu võetud seadus puuetega inimeste võrdsete õiguste kohta soovitab kantonitel kaasamist edendada. 2008. aasta alguses toimunud üleminek föderaalselt juhtimiselt kantonipõhisele võib ohustada erivajadustega lastele antava hariduse taset, kuid sinna on kaasamise edendamine sisse kirjutatud. Nii on kantonitel rohkem vabadust oma demograafilisele ja geograafilisele struktuurile vastavate koolitusmudelite loomiseks ning seega ka erivajadustega laste hariduses kaasamist võimaldavate õppevormide arendamiseks. Sarnaselt teiste riikidega kasvab vanemate surve kaasamist suurendada. Üldiselt pakutakse hõredamalt asustatud piirkondades tulenevalt nende geograafilisest eripärast rohkem kaasavaid haridusvõimalusi kui teistes Šveitsi osades. Näiteks pakutakse tavakoolides tuge nii õpetajatele kui ka õpilastele, mille tõttu ei eraldata kergemate erivajadustega lapsi teistest. Need kaasamise ja erivajadustega laste hariduse põhimõtted on sätestatud

riiklikes soovituslikes suunistes (COHEP, 2008), milles rõhutatakse, et tava-koolides pakutakse kaasavat haridust kõikidele lastele ja sealsed õpetajad peavad tegutsema erinevates kaasavates hariduskeskkondades professionaalselt.

Selline kunstlik ja poolik vaatenurk ei arvesta kõikide föderaalriigis ette tulla võivate olukordadega. Siiski arvame, et Šveitsi kogemus on paradigmaatiline näide sellest, kuidas kaasamine võib sotsiaal-ajaloolise protsessi tulemusena anda häid tulemusi, hõlmates eri osalejaid, kellel on ühised eesmärgid ja arusaamad. Meie arvates aitab sotsiaal-kultuuriline käsitlus teadvustada kõiki lapsi kaasavat õpet kogu selle keerulisuses ning toetab õpetajate professionaalseerumist, et nad saaksid hakkama mitmesugustes kaasavates hariduskeskkondades. Tegelikult on sotsiaal-kultuuriline käsitlus, mis rõhutab ideed, et puue ei ole lapses, kooskõlas nende põhimõtetega, mida on juba kinnitanud puuete uurimistraditsioonid haridusvaldkonnas (nt Connor *et al.*, 2008).

Eelkõige võib sotsiaal-kultuuriline käsitlus täiendada puudeuurimusi³. See aitab süveneda ja mõista erivajadustega inimeste kohtlemist eri kultuurides ja aegadel. Tegelikult on teaduslike vaatenurkade paljususest hoolimata puudega inimeste uuringute kõige pöördelisem ja ühendavam seisukoht, et puue on sotsiaalne konstruktsioon (Taylor, 2006). See vaatenurk on seotud siinseski artiklis propageeritava käsitlusega. Nii puudeuurimise traditsioon kui ka sotsiaal-kultuuriline käsitlus keskenduvad sotsiaalsetele, kultuurilistele, ajaloolistele ja individuaalsetele arusaamadele erivajadustega inimeste hariduses ning püüdvad selle poole, et kindlustada kaasavad ja kättesaadavad koolid kõigile.

Artikli järgmistes osades keskendume probleemi teisele tahule: õpetaja-hariduse loogikale ja väljaõppele, mida pakutakse kaasavas ühiskonnas töötavatele professionaalidele.

Õpetaja ettevalmistus tööks kaasavas koolis

Kuigi Euroopa kõrgharidust reformiv Bologna protsess on toonud kaasa suurema formaalse kooskõla, varieerub õpetaja baashariduse kestus Euroopa riikides kahe ning viie ja poole aasta vahel. Enamik riike nõuab õpetajalt siiski bakalaureusekraadi ja väiksem osa magistriskraadi. See on selgelt positiivne areng nii õpetajate staatuse kui ka vajaliku õppeaja ja praktika pikkuse seisukohalt, võttes arvesse, et valmisolekut kaasava hariduse põhimõtete rakendamiseks ei ole võimalik omandada lihtsalt mõningase sisu lisamisega. Tavaliselt pakutakse välja peamiselt kaks õpetajahariduse mudelit. Esimeses mudelis kombineeritakse nii õppeainete kui ka nende õpetamiseks vajalikke teadmiste

³ Selles artiklis viitame puudeuurimustele laias tähenduses. Puudeuuringute ja kriitiliste puudeuuringute traditsioonidega tutvumiseks vt Meekosha ja Shuttleworth (2009).

ja oskuse omandamine. Teise mudeli puhul hõlmab kõrgkoolis antav haridus ühe või mitme õppeaine õpinguid, millele järgnevad eraldi kursused pedagoogikast, didaktikast, klassitööst jne. Isegi neis riikides, kus õpetajaametil on kõrge staatus ja õpetaja ametikohtadele suurem konkurents, ei ole garanteeritud, et akadeemilises mõttes kõige võimekamatest kandidaatidest saavad kõige edukamad õpetajad. Arvesse tuleb võtta inimeste varasemaid kogemusi mitmesuguste erivajadustega õpilastega töötamisel, samuti nende suhtumist sellisesse töösse ning kaasavasse haridusse laiemalt. Seetõttu koosneb õpetaja-haridus enamikus riikides aineõpingute ja pedagoogilise praktika perioodidest.

Siinses artiklis näitena valitud Šveitsis kasutatakse mudelit, mille kohaselt aineõpingutele (ettevalmistusena ühe või mitme õppeaine õpetamiseks) järgnevad lisaõpingud, mis hõlmavad pedagoogikat, didaktikat ja klassitööd, samuti kombinatsiooni õpingutest ülikoolis ja koolipraktikast. Eripedagoogide ettevalmistus põhineb riiklikel soovitusel (COHEP, 2008), mis käsitlevad erivajadustega laste haridust laiemalt, kui seda eeldab traditsiooniline lähene-mine. Soovitused katavad mitut aspekti, hõlmates erivajadustega laste haridust, mitmekesisust, kaasavas keskkonnas õpetamist, koostööpraktikaid, koolide arendamist ja teadmisi kaasamist toetavate organisatsiooniliste struktuuride kohta. Loetletud sisu peaks katma vähemasti viis protsenti kõigist alg- ja põhikooli õpetajakoolituse õppekavadest. Peamine eesmärk on tagada kõigile õpetajatele erivajadusi käsitlev baasharidus, mis hõlmaks hoiakuid ja võimet õpetamisviiside eristamiseks ning valmisolekut koostööks teiste spetsialistidega (õpetajate, logopeedide, füsioterapeutide ja teiste pedagoogidega).

Erivajadustega laste hariduse magistriõppekava eesmärk on anda õpetajale kutsealane ettevalmistus, mis võimaldab tal hinnata erivajadusi ja kasutada neid arvestavaid õppemeetodeid nii tava- kui ka erikoolis ning tegutseda kooli-konsultandina mitmesugustes haridusküsimustes. Õppekava hõlmab oskusi, mis võimaldavad diagnoosida erivajadusi, rakendada erivajadustest lähtuvaid õppeprojekte, edendada interdistsiplinaarset koostööd teiste spetsialistidega ning töötada erikohtlemist pakkavas koolikeskkonnas. Lisaks eeldatakse, et õpetaja on võimeline tegutsema erivajadustega laste hariduse küsimustes konsultandi ja tugiisikuna. Õpetajaid õpetatakse arendama teaduslikel alustel põhinevat reflekteerimist õpetamisega seotud otsuste langetamiseks, reflekteerima isiklike, sotsiaalsete ja ametialaste oskuste üle ning juhtima kvalitaatiivseid ja kvantitatiivseid uurimisprojekte. Õppekava hõlmab ka selliseid valdkondi nagu kaasamine, puuded, tunnetusprotsessid, neuroloogiline areng, suhtlemine ja intellektipuue. Need kutseoskused omandatakse teoreetiliste kur-suste, koolipraktika, teadustegevuse ja reflektiivse hoiaku kujunemise kaudu. Praktilistel õpingutel on õppekavas ülioluline kaal. Kolm aastat kestvate õpin-gute kestel töötavad õpetajakoolituse üliõpilased 28 päeva koolipraktikal

täiskoormusega stažöörina ja viibivad koolides või eriasutustes 30 päeva vaatlajatena. See protsess lõpeb juhendamisetapiga, mis koosneb 24 kolmetunnisest individuaalsest ja väikestes rühmades toimuvatest seanssidest. Õpingute esimesel aastal on rõhuasetus erialaste oskuste enesehindamisel, analüüsitakse õpetamisest ja õppimisest tehtud videoid. Teisel aastal korraldatakse koos juhendajaga ühishindamine. Hindamise eesmärk on sama. Kolmandal aastal keskendutakse toimimisele tuutorina ja ühishindamisele koos kaasüliõpilastega. Seejärel tehakse metoodiline intervjuu ning lõpphindamine toimub õpetajakoolituse kohta kirjutatud teksti põhjal.

Need tegevused on kavandatud vastavuses sotsiaal-kultuurilise käsitluse põhimõtetega, mille eesmärk ei ole üksnes anda teadmisi õpetamise põhi-aspektide kohta, vaid tagada ka üldisem võime arvestada konteksti, olemasolevate ressursside ja vahenditega, samuti iga õpilase potentsiaaliga eri sotsiaalsetes keskkondades. Seega aitas sotsiaal-kultuuriline käsitlus kaasa Šveitsi haridussüsteemis järgitava poliitika väljaselgitamisele. Käibivate õpetajakoolituse õppekavade kujundamisel lähtusid huvirühmad sotsiaal-kultuurilist traditsiooni järgivatest uurimustest. Kollektiivne osalemine ning sotsiaalsete suhete ja kultuuriliste tähenduste keskse rolli mõistmine tagasid arusaamise, et haridusasutustel on kohustused erivajadustega laste ees. Šveitsi õpetajakoolituses on hakatud pakkuma üha mitmekesisemaid õppeaineid ja kujundama süsteemi, milles eripedagoogikat käsitatakse interdistsiplinaarsena ja õppekavad pakuvad üha mitmekesisemaid võimalusi.

Arutelu ja järeldused

Sotsiaal-kultuurilise käsitluse seisukohalt ei ole kaasav haridus üksnes professionaalsuse küsimus, vaid ühiskondlike põhiväärtuste küsimus. Kui kodanikud, kes moodustavad ühiskonna ja valitsevad seda, on seadnud eesmärgiks kaasava ühiskonna, siis on haridusspetsialistide ülesanne kasutada oma teadmisi ja oskusi selle valiku toetamiseks. Laste arengu ülim eesmärk on saada ühiskonna täieõiguslikeks liikmeteks, teisisõnu kuuluda ühiskonda, olla selle aktiivsed liikmed ja saavutada pädevus oma kutsealal (Biesta, 2009). Järelikult eeldab kaasav ühiskond kaasavat haridust, sest on raske ette kujutada, et eraldatud keskkonnas haritud lapsest võib üleöö saada ühiskonda lõimitud kodanik. Et tagada juurdepääs adekvaatsetele sotsiaal-kultuurilistele lahendustele, aga ka õppimisvõimalustele ja toetusele, mis on vajalikud nende artefaktide omandamiseks (internaliseerimiseks), on oluline saada pädevaks kodanikuks. Seetõttu oleme veendunud, et õpe peab toimuma sobivas hariduskeskkonnas. Siiski ei välistata kaasava hariduse puhul võimalust, et mõned õpitegevused võivad olla

korraldatud spetsiaalselt selleks loodud keskkonnas. See peaks olema siiski vaid ajutine lahendus õpilastele lisatõe pakkumisel, kuivõrd suurim eesmärk on kindlustada nende täielik kaasatus.

Nagu juba märgitud, rõhutatakse sotsiaal-kultuurilise käsitluse puhul, et konkreetse inimese oskused sõltuvad lahendustest, mida inimesed eri oludes rakendavad. Järelikult ei saa haridust omandada valdavalt isoleeritud keskkonnas, sest nii ei ole võimalik omandada vajalikke võtteid, mida kasutades oleks inimene teistega samaväärne. Seega ei ole kõige olulisem see, mida laps ei ole võimeline tegema, vaid milliseid vahendeid ja tuge ta vajab, et saada pädevaks ja aktiivseks kodanikuks. Hariduses ei ole kunagi ühtki meetodit, keskkonda ega eesmärki, mida saaks pidada teistest paremaks. Kõige olulisem on leida keerulistes oludes ja sageli piiratud ressursside tingimustes parim võimalik lahendus.

Hariduslike erivajadustega lapsed ei ole ette kindlaksmääratud erinõudmistega erirühm. Lähtudes üldisest arusaamast inimeseks olemisest, oleme veendunud, et kõiki lapsi iseloomustavad pigem sarnasused kui erinevused. Haridussüsteem, mis lähtub arusaamast, et lapsed on erinevad, peaks sellega arvestama, sest kõigil lastel on õppimisel sarnane vajadus kuuluvus-, iseseisvus- ja pädevustunde järele. Seega peaks muudatuste kavandamisel õpikeskkonnas ja haridusteenustes olema esimeseks ja kõige olulisemaks küsimuseks kuulumine (õpi)kogukonda.

Mitmes riigis on hiljuti aset leidnud suured muutused hariduspoliitikas ja õppekavades. Sellised muutused on sageli tingitud kehvadest õpitulemustest, millele juhivad tähelepanu riigisisene hindamine ja rahvusvahelised võrdlusuuringud, näiteks PISA. Muutusi toovad ka õpilaste üha kasvav rahulolematuse ja varajane koolist väljalangemine, demograafilised muutused, mis avalduvad mitmekesise kultuurilise ja keelelise taustaga õppijate arvu suurenemises, ning õppekavade reformimine, mida tingib vajadus edendada sotsiaalse ühtekuuluvust või tegelda käibiva sotsiaal-majandusliku olukorra mõjudega.

Kaasamist soodustava poliitika ja praktika teostamiseks peavad riigid mõistma, kuivõrd olulised on selle aluseks olevad väärtused ning positiivsed koolikogemused ja kogukondlik toetus. Paljudes riikides mõjutab olukord, kus ikka veel eristatakse mõned õpilasarühmad teistest, paratamatult ka õpetajakoolitust. Õppekava ja hindamine koos asjakohase pedagoogikaga tuleks kavandada nii, et need toetaksid erinevate vajadustega õpilaste arengut ning tagaksid, et nende vajadustega tegeleksid tihedas koostöös nii koolis töötavad spetsialistid kui ka koolivälised asutused. Meie tööd inspireerinud juhtumid annavad kasulikku ainet neil teemadel mõtisklemiseks.

Kokkuvõtteks rõhutame, et kaasamise suurendamisega kaasnevad hüved koos muude prioriteetide rakendamisega, nagu sotsiaalse õigluse ja kogukonna

ühitektuuluvuse tagamine, võivad anda haridussüsteemile pikaajalist kasu. See on tõenäoliselt tõhusam ressurside kasutamine kui lühiajalised algatused, mille eesmärk on sageli mõningate vajakajäämiste kõrvaldamine või konkreetsete marginaliseeritud rühmade toetamine. Visioon õiglasemast haridussüsteemist eeldab, et õpetajatel oleksid erinevate vajaduste rahuldamiseks vajalikud oskused. Oleme veendunud, et sotsiaal-kultuuriline käsitlus mõjub innustavalt selle idee arendamisel ning kaasamise ja hariduse üle mõtisklemisel. Edasised teadusuuringud aitavad selle ülesande lahendamisele kaasa ning tagavad kõigile õpilastele kvaliteetse hariduse, mille aluseks on erivajadustega laste õpetamiseks vajaliku õpetajakoolituse edendamine.

Kasutatud kirjandus

- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., & Smith, R. (2006). *Improving Schools: Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2019). *Le interazioni sociali nell'apprendimento [Social interaction in learning]*. Rome: Carocci.
- Arcidiacono, F., & Pontecorvo, C. (2019). On materiality: Home spaces and objects as expanding elements of everyday experiences. *Forum: Qualitative Social Research*, 20(3), art. 5. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3165>
- Arnesen, A., Allen, J., & Simonsen, E. (Eds.) (2009). *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Barton, L. (1997). Inclusive education: Romantic, subversive or realistic. *Inclusive Education*, 3(1), 231–242. <https://doi.org/10.1080/1360311970010301>
- Baucal, A. (2012). Scaffolding by design: Co-construction through interaction with culturally structured environment. In A. Baucal & J. Radišić (Eds.), *Patchwork. Learning Diversities – conference proceedings* (pp. 71–79). Belgrade: Institute of Psychology.
- Baucal, A. (2013). Two instead of one ZPD: Individual and joint construction in the ZPD. In S. Phillipson, K. Ku & S. Phillipson (Eds.), *Constructing educational achievement: A sociocultural perspective* (pp. 161–173). London: Routledge.
- Baucal, A., Arcidiacono, F., & Buđevac, N. (2011). Reflecting on different views of social interaction: Ex-planatory and analytic perspectives. In A. Baucal, F. Arcidiacono & N. Buđevac (Eds.), *Studying interaction in different contexts: A qualitative view* (pp. 233–251). Belgrade: Institute of Psychology.
- Baucal, A., & Pavlović Babić, D. (Eds.) (2016). *Prepoznaj, promovši i proširi – priče o uspešnim školama [Identify, Promote, and Scale up – Stories on Successful Schools]*. Belgrade: Institute of Psychology.
- Baucal A., & Zittoun T. (2013). Religion as dialogical resource: A socio-cultural approach. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 47(2), 207–219. <https://doi.org/10.1007/s12124-013-9229-z>

- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- COHEP. (2008). *Analyse und Empfehlungen: Heilpädagogik in der allgemeinen Lehrerinnen- und Lehrerbildung [Analysis and recommendations: Special education in general and teacher education]*. Arbeitsgruppe Heilpädagogik der COHEP, December 2008.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology*. Cambridge: Harvard University Press.
- Connor, D. J., Gabel, S. L., Gallagher, D. J., & Morton, M. (2008). Disability studies and inclusive education. Implications for theory, research, and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 12(5–6), 441–457. <https://doi.org/10.1080/13603110802377482>
- Daiute, C., & Kovac Cerovic, T. (2017). *Minority Teachers Roma in Serbia: Narrate Education Reform*. Belgrade: Institute of Psychology.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2016). *Studies in expansive learning: Learning what is not yet there*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fleer, M. (2016). The Vygotsky project in education – The theoretical foundations for analysing the relations between the personal, institutional and societal conditions for studying development. In D. S. P. Gedera & P. J. Williams (Eds.), *Activity Theory in Education Research and Practice* (pp. 1–18). Rotterdam: Sense. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-387-2_1
- Gindis, B. (1995). The social/cultural implication of disability: Vygotsky's paradigm for special education. *Educational Psychologist*, 30(2), 77–81. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3002_4
- Hedegaard, M. (2004). A cultural-historical approach to learning in classrooms. *Outlines*, 6(1), 21–34.
- Hjorne, E., & Säljö, R. (2004). „There is something about Julia.“ Symptoms, categories, and the process of invoking attention deficit hyperactivity disorder in the Swedish school: A case study. *Journal of Language, Identity & Education*, 3(1), 1–24. https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0301_1
- Leijen, Ä., Pedaste, M., & Lepp, L. (2019). Teacher agency following the ecological model: How it is achieved and how it could be strengthened by different types of reflection. *British Journal of Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1672855>
- Meekosha, H., & Shuttleworth, R. (2009). What's so 'critical' about critical disability studies? *Australian Journal of Human Rights*, 15(1), 47–75. <https://doi.org/10.1080/1323238X.2009.11910861>
- Moran, A. (2009). Can a competence or standards model facilitate an inclusive approach to teacher education? *International Journal of Inclusive Education*, 13(1), 45–61. <https://doi.org/10.1080/13603110701273675>
- Naukkarinen, A. (2010). From discrete to transformed? Developing inclusive primary school teacher education in a Finnish teacher education department. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(1), 185–196. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01168.x>

- Nedić, J., Jošić, S., & Baucal, A. (2015). The role of asymmetrical interaction in the assessment of nonverbal abilities of children from the Drop-in center. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 28(3), 189–206.
<https://doi.org/10.5937/inovacije1503189N>
- Norwich, B. (2010). A response to 'Special Educational Needs: A New Look.' In L. Terzi (Ed.), *Special Educational Needs: A New Look*. London: Continuum.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2000). *Special Needs Education Statistics and Indicators*. Paris: OECD.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2007). *No more failures: Ten steps to equity in education*. Paris: OECD.
- Passiatore, Y., Pirchio, S., Carrus, G., Maricchiolo, F., Fiorilli, C., & Arcidiacono, F. (2019). Intercultural practices and inclusive education in Europe: Can migration be a resource for individual and societal development? *European Journal of Psychology of Education*, 34(1), 209–224.
<https://doi.org/10.1007/s10212-017-0360-y>
- Pijl, S. J. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(1), 197–201.
<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01165.x>
- Pontecorvo, C., & Arcidiacono, F. (2014). Social interactions in families and schools as contexts for the development of spaces of thinking. In T. Zittoun & A. Iannaccone (Eds.), *Activity of thinking in social spaces* (pp. 83–97). New York: Nova Science Publishers.
- Radišić, J., & Baucal, A. (2016). „What about when the majority is excluded?“ A critical eye on language and math classrooms in Serbia. In A. Surian (Ed.), *Open Spaces for Interactions and Learning Diversities* (pp. 167–178). Rotterdam: Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-340-7_12
- Radišić, J., & Baucal, A. (2018). Teachers' reflection on PISA items and why they are so hard for students in Serbia. *European Journal of Psychology of Education*, 33(3), 445–466. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0366-0>
- Radišić, J., Baucal, A., & Videnović, M. (2014). Unfolding the assessment process in a whole class mathematics setting. *Psihološka istraživanja*, 17(2), 137–158.
<https://doi.org/10.5937/PsIstra1402137R>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sliwka, A. (2010). From homogeneity to diversity in German education. In *Educating Teachers for Diversity – meeting the Challenge*. Paris: OECD.
- Smagorinsky, P., Cole, M., & Braga, L. W. (2017). On the complementarity of cultural historical psychology and contemporary disability studies. In I. Esmonde & A. N. Booker (Eds.), *Power and privilege in the learning sciences* (pp. 70–92). New York: Routledge.
- Stojanović, J., & Baucal, A. (2007). *Equal Access to Quality Education for Roma: Serbia*. In *Equal Access to Quality Education for Roma*. Budapest: Open Society Institute – EU Monitoring and Advocacy Program.

- Tartas, V., Perret-Clermont, A.-N., & Baucal, A. (2016). Experimental micro-histories, private speech and a study of children's learning and cognitive development. *Infancia y Aprendizaje*, 39(4), 772–811.
<https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1221055>
- Taylor, S. J. (2006). Before it had a name: Exploring the historical roots of disability studies in education. In S. Danforth & S. L. Gabel (Eds.), *Vital questions facing disability studies in education* (pp. xiii–xxiii). New York: Lang.
- UNESCO-IBE. (2008). *Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education (ED/BIE/CONFINTED 48/5)* Geneva: UNESCO IBE. (retrieved at: <http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-ice-2008/conclusions-and-recommendations.html>).
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. New York: United Nations.
- Võgotski, L. S. (1934/1986). *Thought and Language* (transl. edited by A. Kozulin). Cambridge: The MIT Press.
- Võgotski, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Võgotski, L. S. (1993). The fundamentals of defectology (abnormal psychology and learning disabilities). In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky – Volume 2: The fundamentals of defectology* (pp. 29–51). New York: Plenum.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the Mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (2007). Mediation. In H. Daniels, M. Cole & J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (pp. 178–192). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CCOL0521831040.008>