

KAASAMIST TOETAV ÕPETAJAKOOLITUS EUROOPAS

Probleemid ja võimalused



European Agency for Development in Special Needs Education

**KAASAMIST TOETAV
ÕPETAJAKOOLITUS EUROOPAS
– Probleemid ja võimalused**

Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur



Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme

Käesoleva dokumendi väljaandmist toetab Euroopa Komisjoni hariduse ja kultuuri peadirektoraat:
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm

Käesolev trükis kajastab üksnes projektipartnerite seisukohti ning komisjon ei vastuta selles esitatud info võimaliku kasutamise eest.

Toimetaja: Verity Donnelly, agentuuri töötaja

Avaldame tänu projektis „Kaasamist toetav õpetajakoolitus” osalenud riikide ekspertidele nende kaasabi eest raporti koostamisel.

Raportist on lubatud esitada väljavõtteid, kui neile lisatakse selge viide allikale. Raportile tuleks viidata järgmiselt: Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur (2011) *Kaasamist toetav õpetajakoolitus Euroopas – Probleemid ja võimalused*, Odense, Taani: Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur

ISBN (trükitud): 978-87-7110-188-1

ISBN (elektroniline): 978-87-7110-209-3

© European Agency for Development in Special Needs Education 2011

Sekretariaat
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C Denmark
Tel: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Brüsseli esindus
3 Avenue Palmerston
BE-1000 Brussels Belgium
Tel: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org



SISUKORD

EESSÕNA	5
1. SISSEJUHATUS	7
1.1 Agentuuri kaasamist toetava õpetajakoolituse projekti töömeetodid	8
1.1.1 Projekti väljundid	9
1.2 Projekti lõppraport.....	10
1.2.1 Raporti eesmärgid	11
1.2.2 Riikide näited.....	11
1.2.3 Raporti ülesehitus.....	11
2. ÕPETAJAKOOLITUSE EUROOPA JA RAHVUSVAHELINE KONTEKST – KAASAMISDEBATT.....	13
3. ÕPETAJA ESMAKOOLITUSE TUNNUSJONED.....	18
3.1 Õpetaja esmakoolituse süsteem.....	18
3.1.1 Sisseastumistingimused.....	19
3.1.2 Vähemusrühmade esindatus.....	20
3.2 Õpetaja esmakoolituse sisu	21
3.2.1 Hindamine	22
3.3 Eri lähenemisviisid õpetaja esmakoolitusele.....	23
3.3.1 Eraldiseisvad ja integreeritud õppekavad.....	25
3.3.2 Ühendatud õppekavad	29
3.4 Hoiakud ja väärtused õpetaja esmakoolituses.....	31
3.5 Kokkuvõte	33
4. KOOLIPRAKTIKA	34
4.1 Kokkuvõte	39
5. ÕPETAJAKOOLITAJAD.....	40
5.1 Professionaalne areng.....	43
5.2 Kokkuvõte	44
6. ÕPETAJA PÄDEVUSED.....	45



6.1 Pädevuste hindamine	49
6.2 Kokkuvõte	50
7. KVALITEEDIKINDLUSTAMINE JA JÄTKUTEGEVUSED	52
7.1 Kokkuvõte	54
8. KAASAMIST TOETAVA ÕPETAJAKOOLITUSE LAIEM POLIITILINE RAAMISTIK	55
8.1 Terminoloogia	55
8.2 Terviklik strateegia kõigi õppijate toetamiseks	56
8.3 Tulemuste hindamine.....	58
8.4 Kokkuvõte	59
9. OLULISIMAD TEEMAD JA PROBLEEMID	60
9.1 Õpetajakoolituse teemad	60
9.1.1 Õpetajate töölevõtmine ja töö hoidmine	60
9.1.2 Õpetajakoolituse õppejõud	62
9.1.3 Partnerlussuhted koolidega	63
9.1.4 Tõenduspõhine muutus	64
9.1.5 Õpetaja pädevused	64
9.2 Ülisemad poliitikaküsimused	65
9.2.1 Terminoloogia.....	65
9.2.2 Erivajadusega õppijate kindlakstegemine	66
9.2.3 Kõigi õppijate toetamine	67
9.2.4 Vastuolulised teemad	68
10. POLIITILISED JA PRAKTILISED SOOVITUSED	70
10.1 Õpetajakoolituse soovitused	70
10.2 Üldisemad poliitikasoovitused	73
KOKKUVÕTE	76
KASUTATUD KIRJANDUS.....	78
EKSPERDID	86



EESSÕNA

Maailma Tervishoiuorganisatsiooni puute raporti koostamise algul New Yorgis 2011. aasta juunis rõhutasin ma õpetajate tähtsust: „Võime käsitleda kaasamist mitmel tasandil: kontseptuaalsel, poliitilisel, normatiivsel või teaduslikul, kuid lõpuks on ikkagi õpetaja see, kes peab klassis erinevate õppijatega toime tulema! Õpetaja on see, kes kaasava hariduse põhimõtted ellu rakendab. Kui õpetaja ei ole võimeline tavaklassis mitmekesiste vajadustega õppijatele haridust andma, ei ole kaasava hariduse head kavatsused midagi väärt. Niisiis on edaspidi kõige olulisem välja töötada sobivad õpetajakoolituse õppekavad ja koolitada õpetajaid mitmekesisusega hakkama saama”.

Agentuuri kolmeaastane projekt algatati 2009. aastal selleks, et uurida, kuidas kõiki tavakooliõpetajaid esmakoolituse ajal kaasavaks õppeks ette valmistatakse. Projektis osales 55 eksperti 25 riigist: Austria, Belgia (nii flaami- kui prantsuskeelne kogukond), Eesti, Hispaania, Holland, Iirimaa, Island, Küpros, Leedu, Luksemburg, Läti, Malta, Norra, Prantsusmaa, Rootsi, Saksamaa, Sloveenia, Soome, Šveits, Taani, Tšehhi, Ungari, Ühendkuningriik (Inglismaa, Põhja-Iirimaa, Šotimaa ja Wales).

Ekspertide hulgas oli poliitikakujundajaid, kes vastutavad oma riigis õpetajakoolituse ja kaasava hariduse arendamise eest, ning nii tavakui eripedagoogide koolitajaid. Projekti jooksul kaasati töösse veel mitmete sidusrühmade esindajaid: õpetajakoolituse üliõpilasi, tegevõpetajaid ja koolijuhte, kohaliku tasandi haridusametnikke, vabatahtlike organisatsioonide esindajaid, õppijaid ja lapsevanemaid. Agentuur on kõigile neile väärtusliku panuse eest tänulik. (Lisainfo ja ekspertide kontaktandmed on esitatud lisa 1.)

Käesolev raport on kokkuvõtte projektis osalenud riikide saadetud üksikasjalikest raportitest kaasamist toetava õpetajakoolituse poliitiliste suundumuste ja praktika kohta. Raport toetub ka projekti käigus koostatud poliitikadokumentide ja teaduskirjanduse ülevaatele ning 14 õppekülastuse raames kogutud infole, tuues neist välja huvitavaid näiteid ning esitades soovitusi edasiseks tegevuseks. Projekti raames koostatakse ka *kaasava õpetaja pädevusmudel*, kus on kirjeldatud pädevusvaldkonnad, mida kõigil õpetajatel on vaja tööks kaasavas koolikeskkonnas ning õppijate mitmekesiste



vajadustega arvestamiseks. Loodetavasti annab käesolev raport koos pädevusmudeliga panuse kaasamist toetava õpetajakoolituse arengusse kogu Euroopas.

Cor Meijer

Direktor

Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur



1. SISSEJUHATUS

Õpetajakoolituse teema on poliitiliselt aktuaalne kogu Euroopas ja maailmas ning õpetajate ja seega ka õpetajakoolituse rolli liikumisel kaasavama haridussüsteemi poole peetakse oluliseks.

Maailma Tervishoiuorganisatsiooni puute raportis (*World Report on Disability*, 2011:222) rõhutatakse, et „elulise tähtsusega on tavakooliõpetajate asjakohane koolitus, et neil oleks enesekindlus ja oskused õpetada erinevate vajadustega lapsi”, ning toonitatakse, et seda laadi koolitus ei peaks keskenduma mitte teadmiste ja oskuste andmisele, vaid eelkõige hoiakute ja väärtuste arendamisele.

2007. aasta lõpus kogunesid Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuuri (edaspidi *agentuuri*) liikmesriikide esindajad arutama kaasamist toetava õpetajakoolituse teemat, mis oli prioriteetsena tööplaani võetud 2009. aastale järgnevas perioodiks.

Arutelude tulemusena ning arvestades Euroopa ja liikmesriikide riikliku tasandi prioriteetidega, otsustati keskenduda ühele olulisele küsimusele: kuidas valmistada kõiki õpetajaid esmakoolituse raames ette kõigi õppijate kaasamiseks?

Algselt käsitati sihtrühmana tavakooliõpetajaid või üldhariduskoolide õpetajaid, kuid hiljem laiendati sihtrühma kõigi õpetajateni, kuna projektiosalised avaldasid kindlat veendumust, et kõiki õpetajaid tuleks ette valmistada võtma vastutust kõigi oma klassi õpilaste õpetamise eest. Osalised tõdesid ka, et paljud õpetajad vajavad tuge, et selle ülesandega toime tulla.

Kolmeaastase projekti eesmärgiks seati selgitada välja olulised oskused, teadmised, arusaamad, hoiakud ja väärtused, mida on vaja kõigil õpetajakutse valinutel hoolimata ainek, erialast või vanuseastmest, mida või keda nad õpetama hakkavad, või koolitüübist, kus nad tööle asuvad.

Projekti eesmärk oli anda infot parimate poliitikakujundamise ja praktika näidete kohta kaasamist toetava õpetajakoolituse arendamisel. Infot esitatakse mitmes vormis:

- Soovitused õpetajakoolitusasutustele;
- Soovitused poliitikakujundajatele;
- Uuendusliku praktika näited.



Et agentuuri liikmesriigid soovisid saada infot kaasavas koolikeskkonnas töötavate õpetajate puhul nõutavate pädevuste, hoiakute ja standardite kohta, on projekti üks olulisemaid tulemeid kaasava õpetaja pädevusmudel, mis põhineb riikide infol, aga on kokku lepitud Euroopa tasandil. Pädevusmudelit käsitletakse põhjalikumalt peatükis 1.1.

Raportis kirjeldatakse projekti töömeetodeid ja kaasamist toetava õpetajakoolituse tausta kogu Euroopas ning esitatakse kokkuvõtlik info eessõnas nimetatud osalenud riikide raportitest. Kuigi projektist võttis osa 25 riiki, esitati 29 raportit (eraldi raportid Belgia flaami- ja prantsuskeelselt kogukonnalt ning Ühendkuningriigi neljalt osalt – Inglismaalt, Põhja-Iirimaalt, Šotimaalt ja Walesilt).


1.1 Agentuuri kaasamist toetava õpetajakoolituse projekti töömeetodid

Pärast sel sajandil avaldatud rahvusvaheliste poliitikadokumentide ülevaate ning teaduskirjanduse ülevaate koostamist (mõlemad avaldatud elektrooniliselt, vt <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>) korraldati agentuuri liikmesriikides esialgne uuring kaasamist toetava õpetajakoolituse olulisemate teemade ja probleemide kohta. Seejärel koguti osalevatete riikide poolt nimetatud ekspertidelt küsimustiku abil üksikasjalikumalt infot.

Projekti avakohtumine peeti Dublinis 2009. aasta oktoobris ning esimene sisuline projektikohtumine toimus 2010. aasta septembris Zürichis. Mõlemad kohtumised andsid kõikide riikide ekspertidele väärtusliku võimaluse osaleda võrgustikutöös ning projekti edasise tegevuse kavandamisel ja tulemuste kujundamisel.

2010. aastal toimusid õppekülastused viide riiki ning 2011. aastal veel üheksasse riiki. Õppekülastused andsid olulise panuse projekti, pakkudes riikide ekspertidele ja poliitikakujundajatele võimalust arutada põhiteemade, eelkõige kaasava õpetaja pädevuste üle. Õppekülastuste täielik info on avaldatud elektrooniliselt (vt <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-study-visits>).

Projektitööd toetas nõukoda, mille liikmeteks olid agentuuri esindajate koja liikmed ja riiklikud koordinaatorid, agentuuri töötajad ja väliskonsultant Kari Nes Norrast. Nõukoda kogunes projekti vältel ka laiendatud kujul, kaasates esindajaid Euroopa Komisjoni hariduse



ja kultuuri peadirektoraadist (DG-EAC), Majanduskoostöö ja Arengu Organisatsiooni haridusuuringute ja innovatsiooni keskusest (OECD-CERI) ja UNESCO rahvusvahelisest haridusbüroost (IBE), et kindlustada projekti vastavus teiste samateemaliste algatustega Euroopas ja mujal maailmas.

1.1.1 Projekti väljundid

Lisaks eespool nimetatud poliitikadokumentide ja teaduskirjanduse ülevaatele on projektil järgmised väljundid:

- 29 riigi raportid kaasamist toetava õpetajakoolituse kohta. Kõik raportid on elektrooniliselt avaldatud ja allalaetavad aadressil: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-info> . Riikide raportid on esitatud vormis, mis võimaldab teha erinevatel temadel päringuid kõigi riikide raportitest.
- Projekti lõppraport, mis koondab projektis kogutud materjali ning selle põhjal esitatud soovitused. Raport toetub poliitikadokumentide ja teaduskirjanduse ülevaate, riikide raportite ja õppekõlastuste infole ning seob selle materjali ristviidete abil raporti lõpupeatükkides esitatud soovitustega. Lõppraport on elektrooniliselt avaldatud aadressil: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>
- Kaasava õpetaja pädevusmudel, mille väljatöötamisel lähtuti uuringutest, riikide infost ning konkreetsemalt projektiekspertide ja sidusrühmade aruteludest õppekõlastuste ajal. Üheksat 2011. aastal toimunud õppekõlastust kasutati esmajoones selleks, et kontrollida ja täpsustada kaasava õpetaja pädevusmudeli sisu.

Pädevusmudelis kaardistatud valdkonnad sobivad kasutada kõigi õpetajakoolituse õppekõlastuste puhul – need ei ole seotud kindla vanuse, haridustaseme, õpetajakoolituse viisi, õppevormi või – meetodiga. Pädevusvaldkondi tuleks arendada õpetaja esmakoolituses ning nende põhjal kavandada ka hilisemat täiendusõpet. Mudeli aluseks on kokkulepitud põhiväärtused, mida peetakse esmatähtsaks kõigi kaasavas koolikeskkonnas töötavate ja kõigi õppijate eest vastutust võtvate õpetajate jaoks. Pädevusvaldkonnad on järgmised:

- Õppijate mitmekesisuse väärtustamine: erinevust peetakse hariduses ressursiks ja eeliseks;



- Kõigi õppijate toetamine: õpetajad eeldavad head edasijõudmist kõigilt õppijatelt;
- Koos töötamine: koostöö ja meeskonnatöö on kõigi õpetajate jaoks väga olulised;
- Isiklik professionaalne areng: õpetamine on õppimine – õpetajad on valmis elukestvaks õppeks.

Iga pädevusvaldkonna puhul on kirjeldatud seda iseloomustavad hoiakud ja uskumused, teadmised ja arusaamad, oskused ja võimed. Mudel on ettekavatsetult üldine, et riikidel oleks võimalik seda pärast sidusrühmadega läbiarutamist vastavalt oma kontekstile kohandada.

Lisainfo pädevusmudeli kohta on esitatud projekti veebilehel: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>

1.2 Projekti lõppraport

Agentuuri projektimeeskond oli teadlik, et EURYDICE'i Eurybase'i ülevaated annavad Euroopa hariduse, sealhulgas ka õpetaja esmakoolituse kohta põhjalikku infot. Eurybase'i ülevaated on avaldatud aadressil: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

Agentuuri esindajatekogu liikmetest, riiklikest koordinaatoritest ja ekspertidest koosnevad meeskonnad täitsid kaasamist toetava õpetajakoolituse kohta küsimustiku, mis ei dubleeri, vaid pigem täiendab Eurybase'i infot. Vastajatel paluti selgitada nende riigi kaasamise määratlust ning riiklikku hariduspoliitikat ja põhimõtteid, mis kõige enam mõjutavad kaasamist toetavat õpetajakoolitust. Vastajad andsid ka infot ja esitasid uuenduslikke näiteid viimase aja poliitiliste algatuste ja praktika kohta konkreetselt kaasamist toetava õpetajakoolituse valdkonnas oma riigis. Küsimustikuga saab tutvuda projekti „Kaasamist toetav õpetajakoolitus“ (TE4I) veebilehel aadressil: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/annexes>

Riikide info on olnud peamine allikas käesoleva lõppraporti koostamisel. Kuna riikide olukorrad ja käsitlused kaasava hariduse osas on erinevad, on riikide raporteid kasutatud esmajoones ühiste seisukohtade ja olulisemate teemade esiletoomiseks ning selleks, et erinevuste analüüsimise kaudu neist õppida ja leida võimalikke arengusuundi edaspidiseks. Tasub lisada, et mitmel pool Euroopas



viimasel ajal toimunud kõrgharidusreformide tõttu on enamik riike hiljuti läbi teinud või on praegu läbimas märkimisväärseid muutusi, mis olid aktuaalsed just uuringu tegemise ajal.

1.2.1 Raporti eesmärgid

Raportiga seatakse järgmised eesmärgid:

- Esitada kokkuvõtte riikide arengusuundadest, sarnasustest ja erinevustest koos asjakohaste seoste ja toetava infoga projekti teistest osadest: kirjanduse ülevaatest ja õppekõlastustest;
- Tuua välja poliitikakujundajate ja õpetaja esmakoolitusega tegelevate õppeasutuste olulisemad teemad ja ühised probleemid kaasamist toetava õpetajakoolituse arendamisel erinevate riikide hariduspoliitikate raames;
- Levitada teavet uudsete lahenduste ja töömeetodite kohta, mida õpetajakoolituse arendamiseks ja muutusi takistavate tingimuste kõrvaldamiseks kasutatakse;
- Esitada õpetajate esmakoolituse ja laiemal hariduspoliitika kujundamise soovitusel, mis põhinevad Euroopa ja riikide tasandi infol ja projekti raames tehtud uurimistööl.

1.2.2 Riikide näited

Paljud riigid on esitanud õpetajakoolituse näiteid, mille abil on illustreeritud lõppraporti olulisemaid seisukohti. Et ka ühe riigi sees võib tegutsemisviisides olla erinevusi, ei esinda need näited alati täielikult ega järjekindlalt kogu riigi õpetajakoolituse alast tegevust.

Mõned näited 2., 3., 5. ja 6. peatükis on esile toodud eraldi infokastides, et tutvustada õpetajakoolituse uuenduslikke töömeetodeid. Sellised näited võiksid anda inspiratsiooni, kuidas jõuda õpetajakoolituseni, mille käigus kõik uued õpetajad valmistatakse tõhusalt ette toimetulemiseks mitmekesiste vajadustega õppijatega. Lühemaid riikide näiteid tuleb ette ka mujal raporti tekstis.

1.2.3 Raporti ülesehitus

Raportis kasutatakse terminit *õpilased* läbivalt kooliealiste laste ja noorte tähenduses ning *õpetajakoolituse üliõpilased* tähistab õpetajakoolituse õppekavadel õppivaid üliõpilasi. *Õpetajakoolituse* ingliskeelse vastena on raporti algversioonis termini *teacher training* asemel kasutatud terminit *teacher education* rõhutamaks, et õpetajatel on oma oskuste arendamiseks vajalike alusteadmiste ja



arusaamade kujundamisel vaja pühendada õpingutele ja eneseanalüüsile (Eestis kasutatakse mõistet *õpetajaharidus* veel laiemas tähenduses, rääkides õpetaja elukestvast õppest.).

Raporti järgmises peatükis käsitletakse liikmesriikide raportites ning viimase aja Euroopa ja rahvusvahelises kirjanduses välja toodud ühiseid probleeme. Seejärel esitatakse riikide kaasamist toetava õpetajakoolituse kokkuvõte, sh selle põhitunnused, õppekavade sisu, hindamine, info õpetajakoolitajate ja pädevuste kohta. Kogu raportis esitatud ülevaate ja analüüsi võtab kokku valdkonna olulisemaid teemasid ja probleeme käsitlev peatükk ning pärast seda esitatakse soovitused kaasamist toetava õpetajakoolituse arendamiseks.



2. ÕPETAJAKOOLITUSE EUROOPA JA RAHVUSVAHELINE KONTEKST – KAASAMISDEBATT

Käesolevas peatükis visandatakse mõned ühised probleemid, millega riigid kaasavama haridussüsteemi arendamisel silmitsi seisavad, ning eelkõige olulisemad teemad kaasavama õpetajakoolituse arendamisel.

Paljudes riikides ei kasutata kaasamise mõistet üksnes seoses hariduslike erivajadustega (HEV) õppijatega, vaid palju laiemalt, pidades silmas kõiki kõrvalejäämisohus õppijad. Rahvusvahelise hariduskonverentsi 48. istungjärgu üks soovitusi oli järgmine: „Poliitikakujundajad peaksid mõistma, et kaasav haridus on pidev protsess, mille eesmärk on anda kvaliteetset haridust kõigile, austades õppijate ja kogukondade mitmekesisust, erinevaid vajadusi ja võimeid, omadusi ja õpiotusi ning kõrvaldades kõik diskrimineerimise vormid“ (UNESCO-IBE 2008:3).

Oluline küsimus, mis kerkis nii viimase aja teaduskirjanduse kui ka riikide raportite põhjal, käsitleb terminoloogiat. Ainscow *et al.* (2006) eristasid teema kompleksust tunnistades kuut tüüpi lähenemisviisi kaasamisele, mis kõik esinevad vähemal või rohkemal määral riikide raportites:

- Puuetega ja teiste hariduslike erivajadustega õppijate kaasamine;
- Korrarikkumiste (käitumiskeskuste) pärast kõrvalejäetud õppijate kaasamine;
- Kõigi kõrvalejäämisohus õppijate rühmade kaasamine;
- Kaasamine kui kõigile avatud kooli arendamine;
- Kaasamine kui „haridus kõigile“;
- Kaasamine kui põhimõtteline lähenemisviis haridusele ja ühiskonnale.

Haug (2003) on seisukohal, et kaasamise mõistet määratletakse kahel tasandil – üks käsitleb ideoloogiat ja väärtusorientatsiooni, teine seda, kuidas ideoloogia ja väärtused mõjutavad praktilist õppetööd (suurendavad solidaarsust, osalust, demokraatiat ja üldist heaolu).

Paljud riigid on eesmärgiks seadnud „kõigile avatud kooli“, teised keskenduvad jätkuvalt esmajoones puute ja hariduslike erivajaduste



või käitumisraskustega õppijatele, kes võivad klassi tööd segada. Jätkuvalt on mitmes riigis kasutusel mõiste *integratsioon*, mis on seotud peamiselt õppijate paigutamisega kas eri- või tavakoolidesse. Ungari riiklikus raportis antakse ülevaade aruteludest selle üle, kas kaasamine tähendab kõigi õppijate viibimist ühes koolis „sama katuse all“ või osalemist „ühises õppeprotsessis“, saades seejuures abi tugispetsialistidelt.

Väiksem osa riike on alustanud hariduslike erivajaduste ja puuetega seotud mõistete asendamist, hakates neid käsitlema kui õppimis- ja osalemistakistusi. Norwich (2010) tõdeb, et hariduslike erivajaduste mõiste võeti kasutusele, et eemaldada puudepõhistest kategooriatest ja keskenduda tähelepanu sellele, mida on vaja õpivõimaluste pakkumiseks ja õppimise toetamiseks. Hoolimata suurenenud tähelepanust hindamissüsteemile ja õppekeskkonnale, on negatiivne sildistamine sageli püsima jäänud. Tegu on ammuse aruteluga. 1993. aastal nentis Ayers (1993:28): „Isikukeskse õpetamise puhul ahendavad kõik kategooriate määratlemise püüdlused meie vaatevälja, ähmastavad visiooni ja viivad meid eksiteele. Sildid ... pakuvad ainsa vaatenurga, mis keskendub konkreetsele puudujäägile, kuid meil on vaja mitmeid võimalusi lapse pidevalt muutuvate tugevate külgede vaatlemiseks“.

Naukkarinen (2010:190) osutab, et õpetajad peavad nägema õppijaid „mitmes mõttes erisuguste intelligentsuste ja õppimisstiilide rakendajatena, mitte ühte kategooriasse kuuluvatena“. Selline käsitlusviis võimaldab arendada „terviklikku tugiteenuste“ süsteemi, mitte eripedagoogika süsteemi, mis põhineb õppijate kategoriseerimisel ja õpetamise spetsialiseerumisel. Tähelepanu tuleb pöörata osalusele ja õppimisele, mitte sellele, kuidas eemaldada õppija klassist ja suunata spetsialisti juurde, et tema probleemid „korda teha“. Pijl (2010) oletab, et meditsiiniline mõtteviis iseenesest (sh eraldi eripedagoogide koolitamine) võib kaasa tuua õppijate sagedasema suunamise tugiõppesse. Samuti soodustab seda õpetajate puuduv enesekindlus ja pädevus toimetulekul õppijate mitmekesisete vajadustega. Üha enam teadvustatakse vajadust „kompenseeriva“ tugiõppe asemel reformida õpetamist ja õppimist ning pöörata tähelepanu õppekeskkonnale, et koolid suudaksid õppijate mitmekesisusega enam arvestada.

Sliwka (2010) kirjeldab paradigma muutust õppijate homogeensusest heterogeensuse kaudu mitmekesisuseni – need on terminid, mida



üha enam kasutatakse kogu Euroopas. Selle arengustsenaariumi esimeses etapis õppijate erinevusi ei tunnistata, teises suhtutakse erinevustesse kui tegelemist nõudvasse probleemi ning lõpuks kui eelisse või võimalusse. Esimese paradigma (homogeensuse) kohaselt peetakse õppijaid sarnaseks ning koheldakse neid ühtmoodi. Teise paradigma (heterogeensus) järgi kohandatakse õpet vastavalt õppija erinevustele ning kolmanda paradigma (mitmekesisus) kohaselt peetakse erinevusi individuaalse ja vastastikuse õppimise ja arengu ressurssideks. Kuigi riikide aruannetest üheksas kasutatakse terminit *heterogeenne* või *heterogeensus* ning veel enam on kasutusel termin *mitmekesisus*, ei tähenda muutus terminoloogias alati muutust mõtlemises.

Et toetada suuremat kaasamist hariduses ja Euroopa ühiskonnas laiemalt, on oluline kokku leppida järjekindlas terminikasutuses ühe riigi piires ning võimaluse korral ka riikide vahel. Samuti on oluline, et üldsus mõistaks ideoloogiat, millel kasutatavad terminid tuginevad, näiteks keelekasutust, mis toetab arengut „hoolekandega seotud“ puudekäsituselt inimõigustest lähtuva lähenemisviisi suunas. Terminoloogiaküsimusi käsitletakse põhjalikumalt käesoleva raporti 8. peatükis.

Terminoloogilise järjekindluse ja tervikliku poliitikakujundamiseni jõudmiseks on vaja laiaulatusikku debatti olulisemate sidusrühmade vahel, et jõuda mingile kokkuleppele juhtivate väärtuste ja põhimõtete osas. Arneseni *et al.* (2009) järgi on kaasamisstrategiad hariduses seotud järgmiste üldisemate väärtuste ja põhimõtetega:

- Ligipääs ja kvaliteet;
- Võrdõiguslikkus ja sotsiaalne õiglus;
- Demokraatlikud väärtused ja osalus;
- Tasakaal rühmakuuluvuse (ühetaolisuse) ja mitmekesisuse vahel.

Poliitilisi vastuolusid tekitab kaasamise puhul püüe arvestada mitmekesisete väärtustega ja lahendada dilemmat ühisosa (kõigi laste vajadustega arvestamise ning kuuluvus- ja rühmatunde edendamise) ja diferentseerimise (individuaalsete vajadustega arvestamise) vahel, mille on sõnastanud Minnow (1990:20): „Millal inimeste erinev kohtlemine rõhutab nende erinevusi ning seetõttu sildistab või takistab neid? Ja millal muutub inimeste võrdne kohtlemine nende



erinevuste eiramiseks ning seetõttu stigmatiseerib või takistab neid?”.

Eelnevaga on seotud ka küsimused, kus õppijaid tuleks õpetada, mida neile tuleks õpetada (õppekava sisu) ning kuidas neid tuleks õpetada (pedagoogika). Neid pingeid käsitletakse põhjalikumalt 8. peatükis.

Lisaks tasub teadvustada, et on rühm väga komplekssete vajadustega noori, kes tõenäoliselt alati vajavad lisatuge. Nende puhul on kaasava hariduse kohus arendada võimalikult suurel määral nende iseseisvust ning tugivõrgustikke välja kujundades tagada, et kõigil noortel on võimalik kogeda rahuldustpakkuvaid suhteid.

Puuetega laste ja noorte õppimisvõimaluste edendamisel on muutuste käivitajaks ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsioon. Kuigi paljud riigid on konventsiooni allkirjastanud ja ratifitseerinud ning ka Euroopa Liit ise on allkirjastanud nii konventsiooni kui ka selle lisaprotokollid (vt lisainfot <http://www.un.org/disabilities/>), on aga kaasavat haridust ning selle praktilist väljendumist Euroopas jäädud tõlgendama väga erinevalt.

Konventsiooni artiklis 24 sätestatakse, et kaasav haridus on puuetega laste jaoks parim õppekeskkond ning see aitab kõrvaldada takistusi ja murda stereotüüpe. Konventsioonis rõhutatakse vajadust koolitada kõiki õpetajaid õpetama kaasavas koolikeskkonnas – seda sätet toetavad paljud teised Euroopa tasandi dokumendid, milles tunnustatakse tänapäeva õppijate üha suurevat mitmekesisust.

Hiljutistes nõukogu järeldustes hariduse ja koolituse sotsiaalse mõõtme kohta (Euroopa Liidu Ministrite Nõukogu 2010) märgitakse, et Euroopa haridussüsteemides on vaja tagada nii võrdõiguslikkus kui ka tipptasemel haridus ning teadvustada, et kõigi õpitulemuste ja võtmepädevuste parandamine on elutähtis mitte üksnes majaduskasvu ja konkurentsivõime, vaid ka vaesuse vähendamise ja sotsiaalse kaasatuse seisukohast. Rõhutatakse vajadust tervikliku poliitikakujundamise järele, mis tõhustaks valdkondadevahelist koostööd ja tagaks järjepidevuse. Nagu osutab Garcia-Huidobro (2005), peab võrdõiguslikkuse põhimõtte suunama üldisi poliitilisi otsuseid ning mitte piirduma nišipoliitikaga selliste üldpoliitiliste otsuste mõjude parandamiseks, mis ei ole kooskõlas õigluse või ennetustegevuste loogikaga.



OECD (2007) on välja toonud kaks võrdõiguslikkuse mõõdet hariduses – õiglane kohtlemine, mis eeldab, et personaalsed või sotsiaalsed tingimused ei tohiks olla takistuseks haridusliku potentsiaali saavutamisel, ning kaasamine, mis eeldab hariduses kõigile vajaliku miinimumtaseme tagamist. OECD peab kaasavat haridust soovitatavaks järgmistel põhjustel:

- Üks inimõigustest seisneb selles, et inimestel on õigus arendada oma potentsiaali ja osaleda täielikult ühiskonna elus. Haridusliku ebaõnnestumise pikaajalised sotsiaalsed ja majanduslikud kulud on kõrged;
- Inimeste puudulikud oskused selleks, et osaleda sotsiaalselt või majanduslikult ühiskonna elus põhjustavad suuremaid kulutusi tervishoiule, toimetulekutoetusele, lastekaitsele ja turvalisusele;
- Kasvav sisseränne toob mõnedes riikides kaasa uusi probleeme sotsiaalse sidususega ning teised riigid seisavad silmitsi pikaajaliste probleemidega vähemuste integreerimisel. Võrdõiguslikkus hariduses tugevdab sotsiaalset sidusust ja usaldust.

Sobiva kokkuvõtte käesolevale peatükile esitab Barton (1997:234), kes kirjutab: „Kaasav haridus tähendab arvestamist õppijate mitmekesisusega; see tähendab võõraste häälte kuuldavõtmist, avatust, kõigi osalejate jõustamist ja „erinevuse“ väärikat hindamist“.

Raporti järgnevas osades käsitletakse olulisemaid teemasid õpetajakoolituse arendamisel selles suunas, et õpetajakutse esindajatel oleksid oskused, teadmised, arusaamad, hoiakud ja väärtused eespool käsitletud eesmärkide saavutamiseks. Põhjalikum info järgnevas peatükkides esitatud näidete kohta on avaldatud riikide raportites (vt <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-info>).



3. ÕPETAJA ESMAKOOLITUSE TUNNUSJONED

Selles peatükis tuuakse välja kaasamist toetava õpetajakoolituse olulisemad jooned agentuuri liikmesriikides ning analüüsitakse õpetaja esmakoolituse õppekavade struktuuri ja sisu.

3.1 Õpetaja esmakoolituse süsteem

Üks olulisemaid prioriteete, mille vastajad uuringu alguses kaasamist toetava õpetajakoolituse arendamise eeldusena esile tõid, on vajadus vaadata üle esmakoolituse süsteem ning ühendada tava- ja eripedagoogide koolitus. Üha enam teadvustatakse õpetajate muutunud rolli ja rõhutatakse, et õpetajate ettevalmistust oma töö tegemiseks ja ülesannete täitmiseks on vaja märkimisväärselt muuta. Leedu raportis (lk 4) nenditakse: „Teadmusühiskond muudab õpetajarolli: teadmiste valdaja asemele tuleb õppeprotsessi korraldaja, õpivõimaluste looja, õpinõustaja, partner, vahendaja õppija ja erinevate tänapäevaste infoallikate vahel.“

Riikide raportid osutavad, et õpetaja esmakoolituse õppekavasid on väga mitmesuguseid, erineva pikkuse ja sisuga. Kuigi Bologna kõrgharidusreform on Euroopas kaasa toonud suurema vormilise ühtluse, on õpetaja esmakoolituse pikkus praegu 2–5,5 aastat. Enamikus riikides nõutakse siiski 3–4 aastase bakalaureuseõppe läbimist ning väiksem osa riike pikendab nõuded 4- või 5-aastase magistriõppeni (sh Hispaania, Island, Portugal, Prantsusmaa ja Soome). See on selgelt positiivne areng nii õpetaja staatuse seisukohast kui ka seetõttu, et õpinguteks ja tööpraktikaks jääb rohkem aega. Kaasavamaid lähenemisviise ei saa omandada lihtsalt lisaõpet „juurde kleepides“.

Kaks peamist õpetaja esmakoolituse mudelit on nn integreeritud õppekava mudel (ingl k *concurrent*), mille puhul õppeaineid ning nende õpetamiseks vajalikke teadmisi ja oskusi õpetatakse üheaegselt, ning järjestikune (ingl k *consecutive*), mille puhul ühes või mitmes aines omandatud esimese taseme kõrgharidusele järgneb eraldi kursus (Eesti näitel kaheaastane magistriõpe) pedagoogika, didaktika, klassitöö juhtimise jms alal.

On huvitav märkida, et Hispaania läheb gümnaasiumiõpetajate puhul erialast tasemeõpet ja lühikest „pedagoogika alast värskendust“ ühendavalt süsteemilt üle magistriõppele, kuna ollakse mures



keskkoolist väljalangevuse pärast. Prantsusmaal on samuti kavas üleminek järjestikuselt integreeritud mudelile. Saksamaal on õpetajakoolitus jagatud kahte etappi: tasemeõpe kõrgkoolis pluss pedagoogika ja didaktika õpe õppekoolides.

Mõnedes riikides koolitatakse õpetajaid kõrgkoolides, millel ei ole ülikooli staatust, kuid mis siiski pakuvad kõrgharidusõpet. Prantsusmaa on hiljuti viinud kogu õpetajakoolituse ülikoolidesse ning korraldab seda magistriõppena, kus pööratakse rohkem tähelepanu akadeemilisele poolele. Õppe struktuur, sisu ja koolipraktika aeg erinevad riigiti ning neid teemasid käsitletakse raporti järgmistes osades.

Mõned riigid kasutavad „kiirmudeleid“ või praktikapõhist koolitust. Ühendkuningriigi (Inglismaa) algatus „Alusta õpetamisest“ (*Teach First*) pakub kaheaastast liidrioskuste arendamise ja ülekantavate oskuste programmi „võimekatele motiveeritud kõrgkoolilõpetajatele“. Sarnase programmi on kasutusele võtnud Saksamaa, Eesti („Noored kooli“) ja Läti. Enamik koolitusmudeleid on siiski traditsioonilised: täisajaga õpe kõrgkoolis, millele lisandub koolipraktika.

Üha suurem info- ja kommunikatsioonitehnoloogia (IKT) kasutus veebipõhises ja segatüüpi õppes (erinevad meetodid) võib suurendada koolituse paindlikkust ning mõjutada kõigi õppekavade sisu. Kaugõpe ja e-õpe on kasutusele võetud eelkõige juhtudel, kus geograafilise asendi ja hõreda asustuse tõttu on üliõpilastel keeruline kõrgkooli jõuda või kõrgkoolil piisava üliõpilaste arvuga rühmi moodustada. Selliseid variante koolitusvõimaluste parandamisel ja õpetajakaadri mitmekesisuse suurendamisel tasuks uurida.

3.1.1 Sisseastumistingimused

Õpetaja esmakoolituse alustamise tingimuseks on kõigis riikides omandatud keskharidus või samaväärne haridustase. Leedu on võtnud õpetajakandidaatide valiku hõlbustamiseks hiljuti kasutusele motivatsioonitesti. Mõnedes riikides on kasutusel sisseastumistestid, kuid Menter *et al.* (2010) hiljutised uurimistulemused näitavad, et tõhusal õpetamisel on mitu mõõdet, mida ei saa usaldusväärselt ennustada akadeemilise võimekuse testide abil. Seda järelust toetavad kindlasti projekti raames koostatud teaduskirjanduse ülevaade ja riikide raportid – mõlemad osutavad lisaks teadmistele ja oskustele hoiakute, väärtuste ja uskumuste tähtsusele kaasavate tööviiside arendamisel. Väärtusi ja hoiakuid koos eeldustega, mis



toetavad vajalike pädevuste arengut, on keeruline kindlaks teha isegi intervjuude abil ning õpetajakandidaatide valikumeetodeid tuleks täiendavalt uurida.

Isegi riikides, kus õpetajakutse staatus on kõrge ja konkurents töökohtadele suurem (näiteks Soomes), ei ole kindlust, et akadeemiliselt kõige võimekamatest kandidaatidest saavad kõige tõhusamad õpetajad. Tuleb arvestada, kas kandidaatidel on varasemaid kogemusi tööst mitmekesiste vajadustega õppijatega ning millisena nad oma kogemusi tajuvad, samuti on kasu kogunud kolleegide tähelepanekutest, kas kandidaadil on mõned kaasavaks õpetamiseks ülimalt olulised eeldused.

Sisseastumistingimused on muutunud üha paindlikumaks täiskasvanud õppijate ja puuetega inimeste jaoks ning selliste kandidaatide puhul võidakse arvesse võtta varasemaid õpinguid. Mõnede riikide raportites väljendatakse siiski muret mõnd vähemusrühma diskrimineerivate sisseastumistingimuste pärast, kuigi üldiselt on omaks võetud põhimõte, et õpetajaskond peaks täpsemalt peegeldama rahvastiku koosseisu.


ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsiooni (2006) artikkel 24 sätestab, et konventsiooni osalisriigid „rakendavad asjakohaseid abinõusid viipekeelt ja/või reljeefset punktikirja valdavate õpetajate, sealhulgas puudega õpetajate töölevõtmiseks“. Mõned riigid (sh Küpros, Saksamaa, Prantsusmaa, Iirimaa, Rootsi) annavad teada, et tegelevad aktiivselt selle teemaga.

3.1.2 Vähemusrühmade esindatus

Üksnes 7 riigi raportis 29st antakse vähemusrühmadesse kuuluvate õpilaste ja õpetajate arvu kohta infot ametlikult kogutud andmete põhjal. Mõnedes riikides on seda laadi andmepäringutele seatud piirangud, eriti kui need puudutavad seksuaalset orientatsiooni.

Enamik riike, kus andmeid ei koguta, märgib mitteametlikule infole toetudes, et puuetega inimesed ja rahvusvähemustest pärit inimesed on alaesindatud nii õpetajakoolituses kui kvalifitseeritud õpetajate hulgas ning sama olukord näib valitsevat ka õpetajakoolitajate seas.

Mõnedes riikides nähakse vaeva, et saada õpetajakoolitusse (eriti algkooliõpetajad) rohkem meestudengeid ja suurendada sel moel õpetajaskonna mitmekesisust. Kuigi on üldiselt omaks võetud, et kaasava töökultuuri tähtis aspekt on sobivate rollimudelite



pakkumine, on paljudes riikides õpetajakoolitusse astujate valikuprotseduuri tekitatud takistuste kõrvaldamisega veel palju tööd.

3.2 Õpetaja esmakoolituse sisu

Vähemates riikides on õpetajakoolituse õppekavade sisu sätestatud õigusaktidega. Osas riikides on kehtestatud standardid/üldpädevused, kuid koolituse sisu üle otsustavad õpetajakoolitusasutused. Kolmandas rühmas riikides on koolituse sisu täiesti õpetajakoolitusasutuste otsustuspädevuses. See viib paratamatult erinevusteni mitte üksnes riikide vahel, vaid ka ühe riigi sees. Üha enam kaasatakse õppekavaarendusse õpetajakoolituse üliõpilasi.

Enamikus riikides koosneb õppekava peamine ja kõrvalainete kombinatsioonist, üldõppest (sh haridusteadused, psühholoogia, filosoofia jne) ning koolipraktika sessioonidest. Õppekava sisu varieerub tavaliselt vastavalt sellele, mis vanuseastme õpetajaks üliõpilane õpib. Paljud riigid annavad ka teada, et gümnaasiumiõpetajate õpe on ainepõhisem, põhikooliõpetajate õppes aga pööratakse suuremat tähelepanu pedagoogikale.

Paljud riigid tunnistavad, et kogu õpetaja esmakoolituses vajaliku õppesisu omandamiseks on õppeaeg ebapiisav. Nagu osutatakse Malta raportis, muudab see keeruliseks eriti gümnaasiumiõpetajate ettevalmistusse mis tahes „lisaainete“ lisamise õppijate kaasamise ja mitmekesisuse käsitlemiseks.

Olukorda parandaks selline õpetajakoolituse mudel, kus kaasamine on kõigi õppekava kursuste läbivaks teemaks, mida sobivalt seostatakse kõigi õppeainetega kogu õppeasutuses.

Ühendkuniigis (Šotimaal) tehtud uuring osutab, et õpilaste vanuseastmest hoolimata tuleks kõigi õpetajate koolitus ühendada. Uuringuandmed toetavad seisukohta, et õpetajad peaksid eelkõige olema laste õpetajad, mitte õppesisu „edastajad“. Tegu on seisukohaga, mida mõned aineõpetajad võivad vaidlustada.

Projekti raames hiljuti läbiviidud uuring näitas, et vähem kui 50% algkooliõpetajaid koolitavate 43 Saksamaa ülikooli programmis oli loenguid või seminare, mis keskenduvad õppijate kaasamisele/kaasavale haridusele. Sarnane väikesemahuline uuring Leedust osutas, et üksnes 31% ülikoolide jm kõrgkoolide õpetajakoolituse õppekavadest sisaldas midagi eripedagoogika/kaasamise teemalist ning enamasti oli tegu sissejuhatavate kursustega.




Taani ja mõned teised riigid jagavad Rootsi riiklikus raportis väljendatud dilemmat, et mitmekesisuse ja kaasamise teemasid käsitletakse ikka veel enamasti erivajadustele keskenduvates ainetes ning mitte kõigi õppejõudude poolt kõigis ainetes. Autorid möönavad, et kaasamisteemade läbival käsitlemisel on oht, et käsitluse mõju väheneb või läheb hoopis kaduma. Nad tunnistavad, et erinevate puuete pedagoogilised järeldused nõuavad spetsialisti selgitust. Samas osutavad kirjanduse andmed, et pikas perspektiivis peaks eesmärgiks olema selliste õppeainete väljaarendamine, mis annaksid kõigile õpetajatele ettevalmistuse toimetulekuks igasuguste vajadustega õppijatega.

Hispaania raportis tuuakse esile, et paljud kaasamisteemalised ained on seotud „eripedagoogika ja hariduslike erivajadustega laste kooli integreerimisega“ ning ei käsitle õppijate mitmekesisuse teemasid laiemalt. See info on kooskõlas Gultigi (1999) väitega, mis pärineb projekti teaduskirjanduse ülevaatest ja mille kohaselt õpetajakoolitus kipub takerduma detailidesse: näiteks käsitletakse inimõigusi, rakendamata samas inimõigustel põhinevat lähenemisviisi. Haug (2003:111) toob välja, et lektoritele ja üliõpilastele tuleks tutvustada argumente ja lahendusi, mida on kõigile avatud kooli arendades kaalutud ja kõrvale heidetud, kui neid ei soovita „viia eksiteele populistliku poliitilise retoorikaga“.

3.2.1 Hindamine

Koos aktiivsemate õpetamismeetodite kasutuselevõtuga peavad õpetaja esmakoolituses muutuma ka akadeemiliste tulemuste ja koolipraktika hindamise viisid. Õpetajakoolituse üliõpilasi kaasatakse üha enam iseenda ja oma õpingukaaslaste töö ja õppimise hindamisse. Hindamist kasutatakse nii akadeemilistes ülesannetes kui koolipraktikas õppimise kohta info saamiseks. See innustab üliõpilasi analüüsima oma tööd ja õpitulemusi ning õppejõu abiga sõnastama oma arengueesmäärke ja edasisi õppimisplaane. Harris ja Lázár (2011:105) peavad oluliseks juhendatud eneseanalüüsi ning märgivad, et „raske on seada praktikantidele/õpetajatele õpieesmäärke teadmata, kui kaugel nad „omadega“ on“.

Hattie (2009) rõhutab samuti, et kõrgemate eesmärkide seadmiseks on tähtis saada infot üliõpilaste õppimise kohta. Ühtlasi saavad õpetajakoolitusasutused olla koolidele heaks eeskujuks kaasavama hindamispraktika rakendamisel.



Mitmed riigid (nt Malta, Prantsusmaa, Ühendkuningriik (Põhja-lirimaa)) kasutavad portfoolioid, et koguda ja edastada infot üliõpilaste edusammude kohta kõigis pädevusvaldkondades. Portfooliod, mis sisaldavad töönäiteid ning õpi- ja praktikakogemuste põhjal tehtud eneseanalüüse, võivad käsitleda õpetajatööd (nt „pehmemaid oskusi“, mida omandatakse koolipraktikal) ning mida võib olla raskem hinnata formaalsemate ülesannete või testide/eksamite abil. Portfooliode abil saab arendada õpetajakoolituse üliõpilaste analüüsioskusi ning soodustada kriitilist mõtlemist. Teisalt võivad sellised hindamismeetodid olla töömahukamad ning nõuda õpetajakoolituse õppejõududelt uusi ja erinevaid oskusi, teadmisi ja kogemusi.

Järgmises alapeatükis käsitletakse erinevaid lähenemisviise kaasamist toetavale õpetajakoolitusele ning tuuakse näiteid riikide raportitest.

3.3 Eri lähenemisviisid õpetaja esmakoolitusele

Selles alapeatükis vaadeldakse peamisi õpetaja esmakoolituses rakendatavaid lähenemisviise, mida on kirjeldanud Pugach ja Blanton (2009). Õpetajakoolitust võib korraldada eraldiseisvate õppekavade või eriprogrammide vormis; integreeritud õppekavadena, mis on välja töötatud üld- ja eripedagoogika osakondade ja ekspertide koostöös ning ühendatud õppekavadena, mille puhul kõigile õpetajatele antakse esmakoolitusega oskused, teadmised ja hoiakud, mis võimaldavad neil võtta vastutuse kõigi õppijate eest ja arvestada kõigi õppijate vajadustega. Ühendatud õppe arendamisel sobivaks vaheetapiks võib olla kaasamisteemade lisamine eraldi moodulitesse (eraldi õppekavad) või integreeritud lähenemisviisi rakendamine ekspertide koostöö suurendamise kaudu. Kõik sellised sammud nõuavad hoolikat juhtimist, et välja selgitada kursuste optimaalne ajaline maht või võimalused eri aineid parimal moel seostada, et „eraldiseisev“ õppesisu mõjutaks õpetajakoolituse üliõpilaste mõtlemist ja tegevust laiemalt.

29 riigi raportis esitatud ülevaade osutab, et vähem kui 10% riikides õpetatakse eripedagoogikat eraldi õpetaja esmakoolituse õppekavana. Enamikus riikides sisaldavad õpetajakoolituse õppekavad praegu üht-teist erivajaduste teemalist, kuid käsitlusviisid varieeruvad märgatavalt alates hariduslikest erivajadustest ja puuetest kuni kõigi õppijate mitmekesiste vajadustega arvestamiseni.




Kuna ka kasutatav terminoloogia on erinev, on täpset olukorda raske kindlaks teha, aga enamik riike märgib raportis, et hariduslikke erivajadusi käsitlevad õppeained on õpetaja esmakoolituses sageli ühekordsed ja eraldiseisvad ning teiste õppevaldkondadega vähe seotud. Kaasamisteedele pühendatav aeg varieerub samuti ühest või mitmest õppeainest kuni olulise ja mõnikord kohustusliku osani õppekavast.

Islandis selle projekti tarbeks tehtud õpetaja esmakoolituse uuringus 2010. aasta algul grupeeriti üle 200 õpetajakoolituse ainekursuse viide rühma:

- Kaasav haridus on peamine teema: ained kaasavast haridusest; kaasava hariduse ideedele toetuvad ained, mille peamine teema on kaasavad tööviisid. Sellesse rühma paigutus 2 kursust;
- Teataval määral kaasav haridus: ainekursused, mis käsitlevad ka kaasava kaasava hariduse teemasid, need moodustavad osa kursuse sisust. Sellesse rühma leiti 10 kursust;
- Kaasavat haridust käsitletakse kaudselt: aine käsitleb mitmekesisust erinevatest vaatenurkadest, kuid kaasavat haridust mainitakse harva või ei käsitleta üldse. Sellesse rühma kuulus 20 kursust;
- Kaasavat haridust ei käsitleta: kursuse kirjelduses ega sisus ei ole midagi, mis viitaks erinevate inimeste õpetamisele, kaasavale, mitmekultuurilisele haridusele või hariduslike erivajadustega õppijatele. Enamik kursusi kuulus sellesse rühma;
- Hariduslikud erivajadused või multikultuuriline haridus: nende kursuste sisu on erinev, mõned tutvustavad puudeid või hariduslikke erivajadusi, teised keskenduvad mitmekultuurilisusele. Leiti kaks kursust.

Islandi uuring näitab, kuidas kaasamise/mitmekesisuse teemat on võimalik käsitleda, ning viitab sellele, et esitatud käsitusviise oleks õigem vaadelda pidevas üleminekus üksteisele järgnevate, mitte eraldi lähenemisviisidena.

Et kindlaks teha, milline on erinevate mudelite mõju õppekava sidususele ning üliõpilaste teadmiste ja oskuste arengule, on vaja täiendavaid uuringuid. Samuti tasuks uurida, millist mõju avaldab õpetajakoolituse õppejõudude hoiakutele kaasamise suhtes teaduskondade ning üld- ja eripedagoogide õppejõudude koostöö.



Võib olla, et mõned õppejõud jäävad oma „traditsiooniliste“ vaadete juurde ning igasuguste kaasamise ja mitmekesisuse teemat käsitlevate „lisaainete“ mõju töötajate või pedagoogikaüliõpilaste mõtlemisele jääb piiratuks. Mõned riigid märgivad siiski oma raportites, et eraldi kursused aitavad tõsta teadlikkust koolis valitsevast võimalikust ebavõrdsusest ning pakuvad oluliste teemade arutamiseks võimalusi.

Mõnikord võib aine sisu kohta järelduste tegemine olla keeruline keelekasutuse tõttu. Austrias kasutatakse terminit „kaasamine“ üksnes nelja õpetajakoolitusasutuse õppekavades, kuigi enamikus koolides käsitletakse õppijate heterogeensuse, kaasamise, õppe individualiseerimise ja andekate õppijate arendamise teemasid ning projektõpet ja õppijakeskseid meetodeid üldises õpetajakoolituses. Taanis on tavakasutuses termin *diferentseerimine*.

Erinevat mõistekasutust illustreerivad ka Šveitsi riiklikud soovitusel hariduslike erivajaduste temaatika käsitlemiseks õpetaja esmakoolituses (COHEP 2008). Soovitused laiendavad traditsioonilist hariduslike erivajaduste/puuete käsitlust ning puudutavad hariduslike erivajaduste põhiküsimusi, õppijate mitmekesisust, õpetamist kaasavas koolikeskkonnas, koosõpetamist ning kooliarendust ja organisatsiooni arengut suurema kaasamise suunas. Soovituste kohaselt peaksid sedalaadi teemad hõlmama 5% nii põhi- kui keskhariduse õpetajate õppekavadest.

3.3.1 Eraldiseisvad ja integreeritud õppekavad

Mitmes riigis on võetud kasutusele ainekursuseid või mooduleid, mille eesmärk on toetada kaasavat õpetamist. Kuigi paljude puhul on tegu eraldiseisvate ainetega, eeldab enamik neist koostööd õpetajakoolitusasutuse teaduskondade või eri osakondade töötajate vahel ning soodustab teatavate ideede või käsitluste läbivat kasutamist. Seetõttu on õigem vaadelda selliseid mudeleid üksteisega seotuna, nagu eespool nimetatud, ning seetõttu kirjeldatakse selles alapeatükis nii eraldiseisvaid kui ka integreeritud õppe mudeleid. Läheneviisi illustreerib Hispaania näide:




Madriidi autonoomne ülikool on välja töötanud 6 EAP mahus ainekursuse „Kaasava hariduse psühholoogilis-pedagoogilised alused“, mis asub põhikooliõpetajate õppekava teises pooles. Kursus lähtub mitmekesisuse mõistest ja mitte konkreetsete õppijarühmade vajadustest ning selle eesmärk on toetada mõistete, protsesside ja kaasava hariduse väärtuste mõistmist ainekursusel „Võrdõiguslikkust ja kodanikutunnet toetav haridus“ (6 EAP).

Aine on üles ehitatud, lähtudes UNESCO kaasava hariduse määratluse (2005) kolmest mõõtimest (õppijate kohaolek, õppimine ja osalus) ning keskendub eelkõige hariduslike erivajadustega ning sisserändaja taustaga õppijatele. Kursusel käsitletakse õppimise universaalse disaini põhimõtteid (CAST 2008) ning tähendusliku õppe takistuste ületamist.

Teema käsitlemisel püütakse kasutada õpetamismeetodeid, mis on käsitletava lähenemisviisiga kooskõlas ning samuti arendavad pedagoogikaüliõpilastes vastutust oma õppimise eest. Üliõpilased peavad kursuse vältel päevikut ning koostavad e-portfoolio. Kogu õpetamis- ja õppimisprotsessi toetab e-õppekeskkond Moodle'is, mille eesmärk on soodustada üliõpilaste osalust vastavalt iga osaleja individuaalsele õppimisprotsessile.

Kehtestatud on kolm hindamiskriteeriumit: üks on seotud teadmiste omandamisega (kajastub kursuse jooksul tehtud töös, testides ja hindamistes), teine on seotud „töö tegemise ja korraldamise oskusega“ (kajastub e-portfoolio tasemes ning kokkulepitud tööde või testide tähtaegadest kinnipidamises) ning kolmas on seotud „klassitöös osalemise oskusega“ (kajastub aktiivses osalemises auditoorsetes töös või virtuaalsetes mõttevahetustes foorumi kaudu).

Ka ülikoolide konsortsium *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres* (IUFM) Pariisis pakub kursust „Mitmesuguseid lähenemisviise õppijate mitmekesisusele“, mille maht on 80 tundi kahe aasta jooksul. Boråsi ülikooli õpetajakoolituse kolledžis Rootsis on üldise õpetajakoolituse õppekavas 7,5 EAP mahus kursus „Tugiõppe võimalused“, mille eesmärk on tutvustada üliõpilastele eripedagoogika rolli „kõigile avatud koolis“. Kursusel käsitletakse kaasamise/eraldamise ning normaalsuse/erinevuse küsimusi ning erivajaduste alase pädevuse olulisust kõigi õpetajate puhul. Lätis saavad kõik õpetaja esmakoolituse üliõpilased sissejuhatava kursuse eripedagoogikast. Järgmine näide Ühendkuningriigist (Põhjalirimaalt) kirjeldab programmi, mis on välja töötatud, et toetada



mitmekesise kultuuri- ja keeletaustaga õppijatega töötavaid õpetajaid.

Õpetajate pädevusele esitavad uusi nõudmisi kokkupuuted õppijate kultuuriliste ja usuliste erinevustega ning probleemid, mis kerkivad töös õppijatega, kelle esimene keel ei ole inglise keel. Üks Põhjallirimaa õpetaja esmakoolitusega tegelevatest õppeasutustest on seetõttu välja töötanud kaheosalise programmi: mitmekesisuse mõistmine ning töö inglise keelt teise keelena rääkivate õppijatega.

Programm on korraldatud rea loengute, seminaride ja töötubadena, mida lisaks oma koolitajatele viivad läbi ka mõned koolivälised lektorid. Arendatavad pädevused on seotud professionaalsete väärtustega (vastutus kõigi õppijate eest), õppijate sotsiaalse, kultuurilise ja keeletaustaga, eripedagoogika ja kaasamisega ning professionaalsete oskuste rakendamisega (õppetöö kavandamine ja ettevalmistamine, töö teiste täiskasvanutega, turvalise ja jõukohaseid väljakutseid pakkuva õpikeskkonna kujundamine ning erinevate õpetamis- ja hindamismeetodite kasutamine).

Saksamaal Kölni ülikoolis on õpetajakoolituse õppekavas kaasava hariduse ainekursus, kus üld- ja eripedagoogika üliõpilased teevad paaritööd koolikülastusi, kursuse tööd ja ülesandeid analüüsides. Sarnast koosõppimist kasutatakse Siegeni ülikoolis, kus ainet „Grundschule-Forderschule – Gemeinsamer Unterricht“ (e.k põhikool-erikool – ühine õpe) õppivad tulevased põhi- ja keskkooliõpetajad külastavad erinevaid eri- ja tavakoole, uurivad seal töötavate õpetajate töömeetodeid ning osalevad ühiselt seminarides ja aruteludes.

Norras on kasutusele võetud uus 60 EAP mahus aine „Pedagoogika ja õppijakesksed oskused“ (PPS). Aine on jagatud õpetaja esmakoolituse kolme esimese õppeaasta vahel ning selle eesmärk on arendada aineteadmisi, meetoodilist pädevust ning suhtlus- ja sotsiaalseid oskusi. Lisaks kirjutavad üliõpilased pedagoogika ja õppijakesksete oskuste teemal bakalaureusetöö (15 EAP).

Järgmises näites töötavad õpetaja esmakoolituse üliõpilased puuetega inimestega ning arendavad selle kaudu oma oskusi tööks tavakoolis.



Küprose ülikooli haridusteaduskonnas tutvustatakse õpetaja esmakoolituse üliõpilastele puuetega seotud teoreetilist raamistikku. Neid julgustatakse looma seoseid puuetega õppijate õppe ja kaasava hariduse temaatika vahele, et arendada puute kultuuri omaksvõtvaid õpetamisviise ning kujundada positiivseid hoiakuid puudega õppijate suhtes.


Kuna puute temaatikat ei käsitleta riiklikus õppekavas ega kooliõpikutes, julgustab aine õpetajaid kriitiliselt mõtlema ning ühendama teoreetilist raamistikku oma õpetamisoskustega, et töötada koolides välja sekkumiskavasid, mis kujundavad positiivseid hoiakuid ja edendavad sotsiaalset, mitte meditsiinilist või hoolekandega seotud puudekäsitlust.

Ainekursusel tutvustatakse puuetega inimestega tehtavat tööd ja analüüsitakse selle kasutusvõimalusi õpetamisel. Mõnikord kaasatakse oma elu ja töö üle arutlema puuetega inimesi. Õpetajakoolituse üliõpilastele tehakse ülesandeks luua võrgustikke puuetega inimeste organisatsioonidega, et koguda teadmisi ja oskusi ning hakata tavakoolides oma sekkumisprogramme rakendama. Kursus on osa tulevaste põhikooliõpetajate ühest spetsialiseerumisvõimalusest.

Teaduskirjanduse andmed viitavad sellele, et eraldi ained või moodulid hariduslike erivajadustega õppijate ning teiste vähemusrühmade õppe teemal võivad tugevdada õppijate „erinevusi“. See omakorda võib tekitada õpetajates ettekujutuse, et nad ei ole võimelised ilma erikursusi läbimata teatavaid õppijate rühmi õpetama. Ometi on mitmed riigid seisukohal, et sellistel ainetel on tulevaste õpetajate oskustele, teadmistele ja hoiakutele positiivne mõju, mis kandub üle teiste õppekava osadele ja üliõpilaste praktilisele tööle.

Järgmises Šveitsist pärinevas näites kasutatakse mitmete oluliste oskuste ja teadmiste kujundamiseks e-õpet.

Õpikeskkond „Kaasav tugiõpe“ (LAISE) Zürichi õpetajakoolituse ülikoolis on valikaine, milles on ühendatud probleemõpe ja auditoorne õpe, et pakkuda õpetaja esmakoolituse üliõpilastele realistlikke õpituatsioone. E-õppekeskkonnas on dokumentide, kirjelduste, videode ja intervjuude abil esitatud hariduslike erivajadusega õppijaid käsitlevad juhtumid. Üliõpilased asuvad



õppijaga töötava koolimeeskonna rolli ning töötavad välja individuaalse õppeplaani ning sobivad meetmed õppija toetamiseks koolis. Esmakoolituse üliõpilased ja neid juhendavad õppejõud arutavad ja hindavad tulemusi koos. Aine kujundab teadmisi hariduslike erivajaduste, koostöö, õppimise vaatlemise ja hindamise, individuaalsete õppeplaanide, õppe diferentseerimise ja individualiseerimise kohta.

Saksamaal Bielefeldi ülikoolis töötati välja integreeritud eripedagoogika bakalaureuse- ja magistriõppekava, et ületada ranget jaotust üldhariduse ja eripedagoogika vahel. Eripedagoogika on integreeritud haridusteaduse õppekavaga. Õpe toimub eri lähenemisviiside interdistsiplinaarse võrdlemise kaudu ning teemadest käsitletakse õppijate heterogeensust, mitmekesisust ja erinevusi. Integreeritud eripedagoogikakursus keskendub õppijate õppimisele ning emotsionaalsele ja sotsiaalsele arengule ning selle eesmärk on valmistada õpetajad ette tööks „kõigile lastele avatud koolis“.

3.3.2 Ühendatud õppekavad

Mitmes riigis püütakse selle poole, et kaasava hariduse seisukohast olulisi teemasid käsitletak läbivalt kõigis ainetes.

Soomes on eripedagoogika alused kõigile õpetajakoolituse üliõpilastele kohustuslikud, kuigi aine sisu varieerub ülikooliti. Üldjuhul käsitletakse erinevuste kindlakstegemist ja nimetamist ning sobivaid pedagoogilisi lähenemisviise. Õpetajatele teadvustatakse nende professionaalset kohustust arendada nii õppijate kognitiivseid kui sotsiaalseid oskusi. Õpetajatelt eeldatakse oskust teha koostööd kooliväliste spetsialistidega ja vanematega ning teadlikkust oma rollist võrdõiguslikkuse arendamisel ühiskonnas. Õpitakse ka rakendama kooli õppekava erinevate õppijate puhul, lähtudes universaalse disaini (tootekujundusest ja arhitektuurist alguse saanud kõigi kasutajate vajadusi arvestav lähenemisviis) põhimõtetest. Õpetajakoolitus tervikuna toetub ideele õpetajatest kui uurijatest, keda innustatakse pidevalt analüüsima ennast ja oma tööd ning selle põhjal oma õpetamist kohandama.

Ühendkuningriigis (Põhja-Iirimaa) püütakse õpetaja esmakoolituses lähtuda üliõpilaste õpetajaomadustest, suurendada nende teadmisi ja arusaamist hariduslike erivajaduste poliitikast ja parimatest tööviisidest ning arendada nende oskusi töötada igasuguste




võimetega õppijatega. Läbivaid teemasid käsitletakse kõigis õpetaja esmakoolituse ainetes, üliõpilasi julgustatakse arvestama kõigi õppijate individuaalsete vajadustega ning kavandama õpet sellele vastavalt. Lisaks käsitletakse hariduslike erivajadustega seotud hariduspoliitilisi ja praktilisi küsimusi põhjalikumalt eraldi õppeainetes ja moodulites.

Et ühendav lähenemisviis õppele oleks sidus ja tõhus, on seda vaja hoolikalt kavandada ning teha koostööd teaduskondade vahel. Järgmises näites, mis käsitleb Ühendkuningriigis (Šotimaal) tehtud tööd, kirjeldatakse, kuidas kõrgharidusasutused võiksid ühendatud õppe suunas liikuda.

Aberdeeni ülikooli rajas Šotimaa omavalitsus (2006–2010), et arendada kaasamist toetavat õpetajakoolitust ning kindlustada, et vastlõpetanud õpetajad: 1) teadvustaksid ja mõistaksid paremini pedagoogilisi ja sotsiaalseid probleeme/teemasid, mis võivad laste õppimist mõjutada; 2) on omandanud tööviisid, mida nad saavad kasutada, et sedalaadi raskustega õppijaid toetada ja nendega toime tulla. Töös võetakse arvesse laiemat haridusliku kaasamise käsitlust ning sisserände, mobiilsuse, keele, rahvuse ja põlvkonniti edasikanduva vaesusega seotud kõrvalejäämisohte.

Õpetaja esmakoolituse reformidel Aberdeenis on olnud kolm juhtpõhimõtet: 1) arusaam, et kaasava õppe suur väljakutse on austada inimlikke erinevusi ja arvestada nendega nii, et see pigem kaasaks õppijaid, mitte ei jäta neid kõrvale igapäevasest tööst klassis, mis on tavapäraselt teistele kättesaadav. See arusaam väljendub selles, et 2) õpetaja töötab kõigile kättesaadava õppe võimaluste laiendamise nimel, mitte ei tee erivajadusega õppijate puhul midagi „lisaks“ või „erinevat“ sellest, mis on kättesaadav teistele. Tegu on kompleksse pedagoogilise tööga, mis nõuab 3) muutust õpetamist ja õppimist käsitlevas mõtteviisis – õppest, mis töötab enamiku õppijate puhul ja millele tuleb lisada midagi „täiendavat“ või „erinevat“ nende jaoks, kellel on probleeme, selliste õppetundide ja õppimisvõimalusteni, mis võimaldavad kõigil õppijatel klassi töös osaleda (Florian ja Rouse 2009). Kolme juhtpõhimõtte omavaheline seos väljendub praktikas õpetajate „teadmise“, „tegemise“ ja „uskumise“ vahelise suhtlusena. See lähenemisviis kattub Shulmani (2007) käsitlusega professionaalsest arengust kui pea (teadmised), käe (oskus või tegu) ja südame (hoiakud ja uskumused) õppimisest.



Praktikas on need ideed olnud haridusteaduste magistriõppe õppekava reformimise aluseks ning neile vastavalt on välja töötatud nelja-aastane haridusteaduste bakalaureuse õppekava. Kaasava praktika projekti abil julgustatakse õpetajakoolituse üliõpilasi laiemalt mõtlema vastutusele, mida nad õpetajana laste õppimise eest kannavad.

Eespool esitatud näited illustreerivad kaasamist toetava õpetajakoolituse arengut selliste õppekavade ja ainete abil, mille eesmärk on arendada kaasamise, pedagoogika ja õpetajatöö alaseid teadmisi ja arusaamu, et arvestada mitmekesisemate vajadustega õpilastega klassis. Et liikuda skaala alguses paiknevate sissejuhatavate kaasamist käsitlevate kursuste juurest olukorra poole, kus kõik õpetaja esmakoolituse üliõpilased õpivad sama õppekava järgi, mis valmistab neid ette kõiki õppijaid kaasama, on vaja suuremat koostööd kaasamispädevusega õpetajakoolituse õppejõudude ning nende kolleegide vahel teistest teaduskondadest. Ka koolide sidumiseks õpetajakoolitusasutuse tõhusa kaasamise mudeliga on vaja ulatuslikumat reformi ning järjekindlust olulisimate sõnumite levitamisel.

3.4 Hoiakud ja väärtused õpetaja esmakoolituses

Paljude riikide raportites on rõhutatud hoiakute ja väärtuste tähtsust õpetajakoolituses. Nagu osutab Forlin (2010), mõjutab kaasav haridus otseselt õpetajate väärtussüsteemi, seades kahtluse alla nende sisimad arusaamad õigusest ja õiglusest.

Ryan (2009) uuris tööd alustavate õpetajate hoiakuid ning määratles hoiaku mitmemõõtmelise nähtusena, mis koosneb uskumustest ja teadmistest, mis usutavasti mõjutavad tegevust ja tundeid.

Positiivsete kogemuste tähtsust hoiakute muutmisel peavad oluliseks mitmed riigid, aga kuigi õpetajakoolitus saab mõjutada hoiakute, väärtuste ja uskumuste kujunemist, on riikide raportites esitatud vähe näiteid selle kohta, kuidas hoiakumuutusi esile kutsuda. Projekti kõigis etappides saadud tõendid toetavad siiski seisukohta, et kaasava õppe jaoks on oluline olemise viis, milleni ei saa jõuda teadmiste edastamise kaudu või täites nõutavate pädevuste nimekirja.



Karli ülikoolis Prahast teevad üliõpilased, kes õpivad eripedagoogikat koos teiste ainetega (ja saavad tavakooliõpetajateks), koostööd projekti „Vaatame ühe päeva läbi teie silmade“ (*Jedeme v tom s vámi*).

Kuna kaasamist toetav õpetajakoolitus on tõhusam, kui õppes kasutatakse konkreetseid juhtumeid, mitte ei õpetata loengute ja abstraktsete näidete abil, kogevad üliõpilased ühistranspordi kasutamist a) ratastoolis inimesena, b) puudega inimese saatjana. Sellega kujundatakse mitmesuguseid pädevusi, sh probleemilahendus-, suhtlus-, eneseanalüüsi- ja meeskonnatöö- oskusi, paindlikkust ja võimet tunda ära ebaeetilisi ja muul moel sobimatuid hoiakuid ja käitumisviise ühiskonnas.

Üliõpilased tutvuvad füüsiliste ja sotsiaalsete takistustega, millega puuetega inimesed igapäevaselt kokku puutuvad. Nad muutuvad oma kogemusi kirjalikult analüüsides puuetega inimeste eestkõnelejateks ning saavad oma vahetuid kogemusi kasutada tulevases klassis/koolis kaasavat keskkonda luues.

Austrias sõnastatakse haridusministeeriumi poliitikadokumendis järgmine seisukoht:

„Alg- ja põhikooliõpetajate koolituse üks keskseid ülesandeid segregeerivate hoiakute ületamiseks on soodustada tulevaste õpetajate kriitilisi arutelusid ja eneseanalüüsi oma hoiakute ja puudekäsitlemise teemal.

Iga üliõpilane peaks teadma eripedagoogika ja kaasava hariduse olulisi kontseptsioone ja tegutsemisviise (paradigmaseid) ning nende kujunemise ajaloolist tausta. Üliõpilasi tuleb innustada mõtlema eetika põhiküsimuste üle seoses vastava paradigmaga ning tegema teadlikke väärtusotsuseid“ (Feyerer, Niedermair ja Tuschel 2006:16).

Austria raportis osutatakse, et interdistsiplinaarse kaasamist käsitleva mooduli sisu ja meetodid mõjutavad positiivselt üliõpilaste hoiakuid puuetega ja puueteta õppijate koosõpetamise suhtes. Ka Salzburgi pedagoogikaülikoolis läbiviidud eneseteadlikkuse projekt mõjutas püsivalt pedagoogikaüliõpilaste hoiakuid puuetega inimeste suhtes.



3.5 Kokkuvõte

Käesolevas peatükis on kirjeldatud suundumust võtta kasutusele kõigile õpetajatele ühise põhisisuga õpetajakoolituse õppekavad. Eelkõige tuleb suuremat tähelepanu pöörata gümnaasiumitaseme aineõpetajate paremale pedagoogilisele ettevalmistusele.

Riikide raportite näited osutavad, et õppekavasid on võimalik üles ehitada nii, et need tõstaksid üliõpilaste teadlikkust õppijate mitmekesisest vajadustest ning käsitleksid mitte ainult hariduslike erivajadustega ja puuetega õppijaid, vaid ka paljusid teisi, keda võib ohustada edasijõudmatus või kõrvalejätmine.

Need näited tõstavad ka esile, et kõrgkoolide sees tuleks süvendada koostööd ning kaasamist tuleks läbiva teemana siduda kõigi õpetajakoolituse ainetega. Üliõpilaste hoiakute ja väärtuste mõjutamisel rõhutati vajadust pakkuda kogemusi ning suhtlus- ja aruteluvõimalusi. Richardsoni (1996) järgi on hoiakuid ja uskumusi võimalik teadvuses piiritleda, mis võimaldab õpetajatel väljendada sotsiaalset õiglust ja võrdseid võimalusi pooldavaid hoiakuid, kuid oma tegevusega klassis sattuda oma hoiakutega vastuollu. Oluline on välja selgitada, millised on õpetajakoolituse üliõpilaste mõtted ja uskumused ning kõiki vastuolusid nende hoiakute ja kujunevate töömeetodite vahel käsitleda.



4. KOOLIPRAKTIKA

Koolipraktika on õpetaja esmakoolituse üks olulisemaid komponente, aga aeg, mille üliõpilased koolis veedavad, varieerub riigiti. Mõned riigid liiguvad praktikapõhisema koolitusmudeli suunas, teised aga väljendavad muret, et selline lähenemisviis võib muuta õpetajad „oskustöolisteks”, kellel puudub kõrgkooliõppes saadav akadeemiline tase.


Erinevusi on ka praktikakoolide leidmises. Mõnedes üksikutes riikides kasutatakse tsentraliseeritud süsteemi, teised lubavad üliõpilastel endale ise praktikakoha otsida. Näiteks Islandil läbivad õpetaja esmakoolituse üliõpilased kogu kolmeaastase praktika samas koolis kogemusi täiendades, teistes riikides aga julgustatakse üliõpilasi saama kogemusi erinevatest koolidest ja keskkondadest.

Ühendkuningriigis (Inglismaal) selgitas riiklik kooliinspeksioon Ofsted 2008. aastal välja, et koolipraktika kohtade varieeruv tase mõjutab olulisel määral õpetaja esmakoolituse kvaliteeti. Paljud riigid annavad teada, et raske on leida piisavalt kõrgetasemelisi praktikakohti eriti kaasava õppe mudeli kogemiseks ning see on peamine takistus teooria tõhusaks rakendamiseks praktikas.

Et pakkuda võimalusi vahetuks tööks erinevate vajadustega õppijatega, kasutakse mõnes riigis praktika tegemiseks erikoole või muid organisatsioone. Teistes riikides täiendatakse praktikat mitmesuguste simulatsioonidega, nagu on kirjeldatud järgmises näites.

Kuna Lätis on teadvustatud, et üliõpilasel ei tarvitse õpetamispraktika ajal olla piisavalt võimalusi puutuda kokku komplekssete praktiliste olukordadega, kujundatakse olukorra hindamise, otsuste tegemise ja olukorrale reageerimise oskusi rollimängu ning juhtumianalüüside abil. Õpetaja esmakoolituse üliõpilased reageerivad esitatud faktidele ning analüüsivad olukorda erinevatest vaatenurkadest, otsides kõigi osaliste tegevusele argumente ja põhjendusi. Kõigil on võimalus oma seisukohti arutada ja põhjendada.

Arutuse all võib olla näiteks järgmine olukord: Aprillis saabub kooli kuulumispuudega ja ratastoolis 8-aastase poisi ema ning soovib oma pojale alates septembrist koolikohta. Üliõpilased otsustavad, keda kaasata (õpetajad, vanemad, direktor, õppealajuhataja, sotsiaaltöötajad, teised spetsialistid) ning mis küsimusi lapse



hariduslike erivajaduste läbiarutamiseks küsida. Üliõpilased peavad kaaluma võimalikke raskusi ning lapsele, vanematele, koolile ja klassikaaslastele sobivaid lahendusi, samuti õppekeskkonda ning selle füüsilist juurdepääsetavust.

Protsess aitab üliõpilastel korrata ja rakendada omandatud teadmisi erinevate puute ja hariduslike erivajaduste kohta. Paranevad nende oskused konflikte lahendada, otsuseid teha, oma seisukohti põhjendada ja meeskonnatöös osaleda (teisi spetsialiste kaasata). Veel olulisem on, et nad hakkavad mõistma, et õpetaja ei saa üksi lahendada kõiki probleeme ja kõike teha; ta peab teadma, kust abi küsida ning ei tohi seda häbeneda.

Hispaania pedagoogikaüliõpilased saavad koolipraktika ajal “topeltõpet”: a) koolis jälgib ja hindab professionaalne juhendaja nende tööd vastavalt ülikoolide kehtestatud standardtingimustele; b) akadeemiline juhendaja, kes samuti protsessi jälgib, toetab koolis toimuva õppeprotsessi analüüsi ning lõpuks annab üliõpilase tööle hinnangu.

Et koolipraktikast oleks maksimaalselt kasu, on selgelt vaja tihedat ja positiivset koostööd kõrgkoolide ja praktikakoolide vahel. Seda illustreerib järgnev näide Soomest.

Soome õpetajakoolituses on teooria ja praktika tihedalt seotud. Pärast mõnda aega teoreetilisi õpinguid lähevad õpetaja esmakoolituse üliõpilased igal aastal 5-6 nädalaks koolipraktikale. Praktikakooli õppejõud või aineõpetajad ning ülikooli õppejõud mõlemad juhendavad üliõpilase praktikat, et näidata eeskuju koostöös õpetajate vahel ning pakkuda laiemat vaatenurka õpetamisele heterogeensetes klassides. Sageli moodustatakse üliõpilastest paarid, et nad esmalt saaksid koosõpetamise kogemuse. Iga praktikasesiooni ajal või pärast seda toimub tavaliselt ülikoolis pedagoogika või didaktika seminar, kus üliõpilased analüüsivad praktikal ja eri koole külastades saadud kogemusi. Eneseanalüüsi peetakse professionaalse arengu tähtsaks osaks. Üliõpilased moodustavad järk-järgult praktikakogemusi lahates oma teoreetilise raamistiku, et teadvustada oma haridusfilosoofiat ja identiteeti õpetajana. Selle lähenemisviisi kohaselt peetakse praktikat kahesuunaliseks protsessiks, mis võimaldab üliõpilasel akadeemilises õppes omandatud teadmisi mõtestada, aga mõjutab ka uute teoreetiliste teadmiste omandamist ja rakendamist.



Island on loonud "siduskoolide" süsteemi, millesse kuuluvate koolide õpetajad ja kõrgkoolide juhendajad osalevad aktiivse õpikogukonnana õpetajakoolituses. See lähenemisviis aitab õpetajatel üha paremini teadvustada, mis meetodeid nad erinevates olukordades kasutavad ning analüüsida erinevate lahenduste põhjuseid, tuues nii paremini esile tegevuse aluseks olevad teadmised.

Malta ülikoolis on kasutusele võetud 4 EAP ainekursus õppijate mitmekesisusega toimetuleku teemal ning selle läbimist hinnatakse kuuenädalase koolipraktika ajal tehtava projektitöö põhjal. Üliõpilastel palutakse tegeleda õpilase või õppijate rühmaga, kellel on erinevad tugevad küljed ja vajadused. Üliõpilased peavad kavandama ja läbi viima neli koolitundi, kus nad tegutsevad õppijate vajadusi arvestades, ning täitma protsessi kohta eneseanalüüsipäevikut, mida jagatakse kaasüliõpilastega. Ülikoolis õpitu annab sissejuhatuse teemadesse: avatus mitmekesisusele, õigus saada kvaliteetset haridust kui üks inimõigustest ning diferentseeritud õpe ning individuaalsete õppeplaanide koostamine. Õpetaja esmakoolituse üliõpilased märgivad, et nad saavad üle oma hirmust ja muutuvad enesekindlamaks töötades erivajadusega õppijatega, kes vajavad individualiseeritud õpet. Kursuse tulemusena kaasatakse edukalt ka selliseid õppijaid, kes vastasel korral oleks klassist mingil moel eraldatud, ning paraneb koostöö vanemate ja tugispetsialistidega.

See näide rõhutab taas vajadust integreeritud lähenemise järele, kus õpetajakoolitusasutus ja praktikakool teeksid koostööd, et üliõpilase kümnenädalase koolipraktika ajal toimuks pidev dialoog.

Mõnede Leedu õpetajakoolituse õppekavade puhul tuleb üliõpilastel õpingute algul läbida refleksiivne vaatluspraktika. Üliõpilased veedavad mõned nädalad eri praktikakoolides ning neil on võimalus vaadelda, analüüsida ja arutada erinevaid praktilisi olukordi. Vaatluspraktikat kasutatakse ka teistes riikides (nt Austrias, Lätis) ning see on kooskõlas USA uurijate (Darling-Hammond *et al.* 2005) andmetega, mille kohaselt õpetajakandidaadid peaksid saama praktilise kogemuse õpingute algul. Varajane praktikakogemus loob teooriale konteksti ning aitab õpetajakoolituse üliõpilastel mõista teoreetilise õppe olulisust.

Mõnedes riikides arendatakse pedagoogikaüliõpilaste oskusi järkjärgult igal õppeaastal toimuva koolipraktika kaudu.



Taanis täpsustati 2007. aastal *Folkeskole* (e.k rahvakool, ühtluskool) õpetajakoolituse seadusega õpetamispädevused, mis tuleb nelja aasta pikkuse õppe jooksul üle 24 nädalase (36 EAP) koolipraktika kaudu saavutada. Igal õppeaastal on tähelepanu keskmes eri teema:

- 1 – Õpetaja identiteet, kool ja hariduskultuur;
- 2 – Õppe eesmärgid, sisu ja hindamine;
- 3 – Koostöö ja õppekeskkond;
- 4 – Professionaalne õpetamine.

Norras kasutatakse sarnast mudelit, keskendudes samuti iga koolipraktika ajal kindlale teemale: 1. aasta – õpetaja roll ja didaktika; 2. aasta – õpilaste mitmekesisus; 3. ja 4. aasta – kool kui organisatsioon ja professionaalne kogukond, koostöö vanemate ja teistega.

Oslo ülikoolis on 2011/2012. õppeaastal õpetajakoolituse õppekavas uus kohustuslik aine. Üliõpilased õpivad matemaatikat, pedagoogikat ja üht lisaainet IKT toega. Vajadus uue lähenemise järele tuleneb sellest, et põhikooli vanemas astmes nõuab materjaliga toimetulek õpilastelt üha paremat funktsionaalset lugemisoskust ning vähe-
muskeelte esindajad võib see seada halvemasse olukorda. Aine on seotud üliõpilaste neljanädalase õpetamispraktikaga kevadsemestril.

Enne koolipraktikat osalevad üliõpilased loengutes, mis käsitlevad erinevate õpetatavate ainete baasoskusi. Nad töötavad õpetajakoolitajate juhendamisel välja tunnikavad, milles tegeletakse baasoskuste edasiarendamisega ja mis on suunatud nii norra emakeelega kui teiskeelsetele õpilastele. Lõpuks viivad üliõpilased oma tunnid koolipraktika ajal läbi vastavalt kavale ja kõrgkooli praktikajuhendaja juuresolekul mitmekultuurilistes klassides.

Kursus arendab laiemat arusaamist baasoskuste interdistsiplinaarsest iseloomust ning kolleegidega tehtava koostöö tähtsusest õpilaste baasoskuste arendamisel. Õpetaja esmakoolituse üliõpilased saavad ka uurimistulemustel põhinevad teadmised selle kohta, kuidas puudulik teksti mõistmise oskus eri õppeainetes mõjutab kõigi õppijate õpitulemusi, aga eelkõige neid, kellele norra keel on teine keel. Oluline on ka anda õpetajakoolituse üliõpilastele oskus kasutada aktiivselt ära erinevaid keelelisi ja kultuurilisi pädevusi, mida teise keele- ja kutluuritaustaga õppijad klassi kaasa toovad.



Kuigi näites olid tähelepanu all baasoskused, näitab see ühtlasi, kuidas siduda tõhusalt mitmete ainete/ainevaldkondade sisu, et kujundada laiemat arusaamist baasoskuste interdistsiplinaarsest iseloomust ning õpetajatevahelise koostöö tähtsusest.

Ühendkuningriigis (Inglismaal) koostab õpetaja esmakoolituseks ja täiendusõppeks materjale koolide koolitus- ja arenduskeskus (*Training and Development Agency for Schools, TDA*) (<http://www.tda.gov.uk/>).


Õpetaja esmakoolituse materjalide hulgas on kasutusjuhend, info kaasamise põhimõtete kohta, videoklipid ja tunnivaatluse juhised. Üheaastase kraadiõppeprogrammi materjalid koosnevad ainekesksest infost ja individuaalsest õppeülesandest. See kohustuslik ülesanne nõuab õpetajalt 6–8 tundi intensiivset tööd ühe õpilasega, kellel on kindlakstehtud õpiraskus/puue.

Ülesanne koosneb vaatlusest, õpilase juhtumit käsitleva kirjanduse läbitöötamisest ning õppe kavandamisest ja läbiviimisest kooli hariduslike erivajaduste koordinaatori ja õpetajakoolitusasutust esindava praktikakoordinaatori juhendamisel.

Kujundatavate pädevuste hulgas on õpetamise ja õppimise individualiseerimine, hariduslike erivajadustega/puuetega õppijate suhtes positiivsete hoiakute kujundamine ja nendega heade suhete loomine, praktilised teadmised ja õpetamisoskused. Sellisest praktikakorraldsest on saanud kasu nii õpetajakoolituse õppejõud, õpetaja esmakoolituse üliõpilased kui õppijad.

Riikide raportid ja projekti tarbeks läbitöötatud teaduskirjandus toetavad selge mõisteraamistiku ülesehitamist, mis aitaks üliõpilastel teoreetilist ja praktilist õpet siduda. Kui seda ei ole, võib koolipraktika muutuda kõrgkooliõppest mõjukamaks ning – arvestades, et enamikus riikides on raskusi piisaval arvul kõrgetasemeliste praktikakohtade leidmisega – ei tarvitse toetada kaasavate töömeetodite arengut.

Ühendkuningriigis (Põhja-Iirimaa) asetatakse õppekava akdeemiline komponent konteksti koolipraktika ajal, mil õpetajakoolituse üliõpilased tegelevad eneseanalüüsi ja enesehindamisega. Viimasel praktika-aastal töötavad üliõpilased koos klassiõpetaja, tugiõpetaja ja teiste spetsialistidega, et õppida tundma üht õpilast ja teha kõik võimalik, et teda oma praktikaperioodi jooksul õppesse kaasata. Nad



dokumenteerivad infot õppija esmaste õpi- ja toetusevajaduste kohta ning kaaluvad erinevate õpiraskuste/puute mõju õppele. Üliõpilased peavad seda oma viimase õppeaasta koolipraktika nõudlikuks, kuid kasulikuks osaks ning hakkavad mõistma, et isegi kogemuse, oskusteabe ja vahendite puudumisel on võimalik pakkuda igale õppijale tunnet, et ta on teretulnud ja väärtuslik klassi liige. Kujundatakse järgmisi pädevusi: õpetaja kui kaasaja, koostöö tegija, uurija, õppimise võimaldaja, töö diferentseerija ning hindaja ja vaatleja.

Üliõpilaste toetamise ja juhendamise tase ja iseloom koolipraktika ajal on elulise tähtsusega ning esitatud näited rõhutavad kõrgkoolide ja praktikakoolide tihedate sidemete tähtsust. Samuti on oluline koolitada praktika juhendamise tegelevaid koolitöötajaid. Nende tegevuste abil on võimalik kindlustada, et akadeemilises õppes ja teoreetilistes aruteludes edastatud sõnumid on kooskõlas praktikakooli õpetajate ja kooli juhtkonna arusaamade ja tegutsemistavadega.

4.1 Kokkuvõte

Käesolevas peatükis vaadeldi koolipraktika tähtsust õpetajakoolituse üliõpilaste jaoks. Hagger ja Macintyre (2006:65) väidavad, et „kõike, mida õpetajakoolituse üliõpilasel on vaja õppida, et tegutseda õpetajana oma tulevastes koolides, peavad nad õppima koolis”.

Kuigi kõrgetasemelisi praktikakohti võib olla keeruline korraldada, tuuakse riikide raportites palju uuenduslikke näiteid, kus üliõpilaste jaoks hoolikalt kavandatud kogemused ja tasemel tugi täidavad tühiku teooria ja praktika vahel ning pakuvad üliõpilastele võimaluse analüüsida oma uskumusi ja väärtusi ning hakata kujundama oskusi, mida on klassis vaja erinevate vajadustega arvestamiseks. Kaasavamate koolide arendamiseks rõhutatakse vajadust ulatuslikuma süsteemse muutuse ning koolipraktika mentorite ja koolis asuvate praktikajuhendajate ning õpetajakoolitajate harimise ja professionaalse arendamise järele. Neid teemasid arutatakse järgmistes peatükkides.



5. ÕPETAJAKOOLITAJAD

Vastastikuse õppe raport õpetajakoolituse õppejõu kutse teemal (*Report of Peer Learning on the Profession of Teacher Educator*, Euroopa Komisjon, juuni 2010:3) määratletakse õpetajakoolituse õppejõududena „kõik õppejõud, kes aktiivselt loovad õpetajakoolituse üliõpilastele ja õpetajatele (formaalse) õppe võimalusi”. Määratlus hõlmab õpetaja esmakoolituse ja täiendusõppe õppejõud ja koolitajad.

Määratlus osutab, et õpetajakoolituse õppejõud on väga heterogeenne rühm. Käesolevas projektis on tähelepanu all peamiselt kõrgkoolides töötavad õppejõud, kuigi suur osa raportis käsitletust kehtib ka koolides ja mujal töötavate õpetajakoolitajate kohta.

Mõnedes riikides on kõrgkoolide õpetajakoolituse õppejõududele seatud kõrged akadeemilised nõuded (magistri- või doktorikraad) asjakohases ainevaldkonnas. Üha enam nimetatakse eelisena ka ulatuslikku õpetamiskogemust, sh erineva taustaga õppijate õpetamise kogemust. Ometi näitab Euroopa Komisjoni vastastikuse õppe uuring, et paljudes riikides ei ole õpetajakoolitajaks saamiseks kehtestatud mingeid nõudeid ning õppejõudude kvalifikatsiooninõuded on üksnes tinglikult viidud kooskõlla teiste akadeemiliste erialade omadega.

Snoek, Swenne ja van der Klink (2009) analüüsisid rahvusvahelisi õpetajakoolitust käsitlevaid poliitikadokumente ning leidsid vähe viiteid õpetajakoolitajate professionaalse taseme kohta. Seetõttu soovivad nad välja töötada kvalifikatsiooniprotsessi ja erialase enesetäienduse süsteemi, et tõsta õpetajakoolitajate staatust eraldi kutsealarühma esindajatena.

Agentuuri projektis kogutud info osutab, et eripedagoogika aineid pakkuvates kõrgkoolides on selles valdkonnas vajaliku kvalifikatsiooni ja kogemustega töötajaid, kuid samaväärset tausta ei nõuta tavaliselt üldaineid õpetavatelt õpetajakoolituse õppejõududelt.

Austrias peab õpetajakoolituse õppejõul olema seitse aastat õpetajatöö kogemust, mis tähendab kogemust vähemalt mõnes kaasava hariduse seisukohalt olulises valdkonnas (nt käitumisraskused, sisserändaja taustaga lapsed ja noored, andekad lapsed). Teised riigid nõuavad õpetajakoolituse õppejõududelt



värsket ja õpetatava ainega seotud õpetamiskogemust. Ajakohase õpetamiskogemuse nõuet rakendatakse ehk selgeimalt kõrgkoolides, kus õpetajakoolituse õppejõud jätkavad õpetajatenä harjutuskoolides (nt Soomes).

Üldainete õppejõud ning hariduslike erivajaduste/puute või mitmekesisuse teemadele spetsialiseerunud õppejõud teevad koostööd erineval määral. Enamikus riikides on koostöö mitteformaalne, kuid näiteks Maltal püütakse selliseid kontakte ametlikumaks muuta. Mõnedes riikides on püütakse üld- ja eripedagoogika vahelist lõhet vähendada sellega, et viimasel ajal õpetajakoolitajatena tööle asunud õppejõud on kvalifitseeritud mõlemas valdkonnas.

Esile tuuakse praktilisi koostöötõkkeid, näiteks seda, kui õpetajakoolitajad ei tööta igapäevaselt koos. Ka eri ainete geograafiline asukoht ning eri õpperuumide kasutamine võivad mõju avaldada. Austria raportis märgitakse, et koostöö on paljudes kõrgkoolides piiratud „topeltmehitamise“ rahastamisprobleemide tõttu.

Ühel meelel ollakse selles, et õpetajakoolitajad peaksid tegema oma töös sama, mida nad teistele õpetavad, ning kasutama mitmekesisemaid õpetamise meetodeid. Nagu on kirjas Ühendkuningriigi (Põhja-Iirimaa) raportis „peaksid õpetaja esmakoolituses kasutatavad pedagoogilised lähenemisviisid soodustama koostööd, eneseanalüüsi ja arutelu“.

Boyd *et al.* (2007) arvavad, et uute õpetajakoolituse õppejõudude jaoks tekitab probleeme üleminek suuremate piirangutega õppekeskkonnast (mis iseloomustab paljusid koole) vabamasse kõrgkoolikeskkonda, mis muuhulgas eeldab suuremat koostööd, toob kaasa võimalusi eneseanalüüsiks ja isiklikuks arenguks ning professionaalsete piiride laiendamist. Swennen ja van der Klinski (2009) järgi tähendab õpetajast õpetajakoolitajaks saamine erialavahetust, mis eelkõige nõuab metatasandi õpetamispädevust (õpetamise õpetamise oskust).

Õpetajakoolitajad peaksid ideaalis olema oma õppijate jaoks kaasava õppe rollimudelid, aga Burns ja Shadoian-Gersing (2010) märgivad, et kuna vähestel praeguse põlvkonna õpetajatel ja õpetajakoolituse õppejõududel on oma kooliajast isiklikku kaasava koolikeskkonna kogemust, võib see osutada problemaatiliseks.



Ka Hispaania raporti autorid usuvad, et kõige rohkem mõjutavad tulevaste õpetajate kaasamisoskuste arengut nende koolituses kasutatud õpetamismeetodid, milles õppejõud rakendavad samu kaasamispõhimõtteid ja -meetodeid, näiteks:

- Aktsepteerivad üliõpilaste vahelisi erinevusi ning peavad neid õpetamist rikastavaks;
- On teadlikud iga tudengi lähtekohast, selgitavad enne uute õpikogemuste pakkumist või uue õppesisu esitamist välja, mida üliõpilased käsitletava teema kohta teavad;
- Soosivad aktiivseid õpikogemusi, mis arvestavad üliõpilaste mitmekesiste oskuste, õpistiilide ja motivatsiooniga;
- Kasutavad võimalusi mitmekesistada õppe sisu, pakkuda tudengitele valikuid ja erinevaid võimalusi saavutatud õpitulemuste väljendamiseks;
- Mitmekesistavad hindamismeetodeid, kogudes erinevaid tõendeid üliõpilaste edasijõudmise ja tulemuste kohta;
- Soodustavad üliõpilaste koostööd, rõhutades samas iga tudengi vastutust oma edasijõudmise eest;
- Kasutavad info- ja kommunikatsioonitehnoloogia vahendeid õpetajakoolituse üliõpilaste juurdepääsu ja osaluse hõlbustamiseks;
- Järgivad selgelt väärtusi ja eetilisi põhimõtteid, mis on seotud kõigi õppijate õigusega kvaliteetsele haridusele;
- Toetavad alati ja erineval moel kriitilist mõtlemist mitmekesisust käsitlevate hoiakute ja uskumuste analüüsimisel ning kaasavas koolikeskkonnas õppijate mitmekesisusega toimetulekul.

Ka Islandi raportis rõhutatakse, et õpetajakoolituse õppejõud peaksid õpetama ja töötama nii, nagu nad eeldavad üliõpilastelt, ning kasutama erinevaid lähenemisviise kaasavale pedagoogikale. Islandi ülikoolis on kõigil õpetajakoolituse üliõpilastel võimalik valikainena õppida kaasava hariduse ainet, mida õpetavad koos õpetajakoolituse õppejõud ja kaasav õpetaja põhikoolist. Kursusel tutvustatakse õppetöö kavandamise põhimõtteid ning uuritakse, kuidas kavandada õppekeskkonda mitmekesisele õppijate rühmale.



Üha enam kasutatakse õpetajakoolituse vormidena lisaks loengutele ja seminaridele arutelusid ja eneseanalüüsi, koostööd õpingukaaslaste, juhendajate ja teiste oluliste partneritega. Poolas kasutatakse koolipraktikas aktiivseid meetodeid, näiteks klassitöö filmimist ja hilisemat analüüsi ning rollimängu. Enamikus riikides rakendatakse formaalsemate meetodite ja ennastjuhtiva õppimise ning probleemõppe kombinatsiooni. Uuenduslikud on näiteks universaalse disaini põhimõtete väljatöötamine ning erinevad osalust ja oma seisukohtades väljendamist eeldavad õppemeetodid.

5.1 Professionaalne areng

Paljudes riikides korraldavad kõrgkoolid õpetajakoolituse õppejõududele täiendusõpet. Täiendusõppe vormiks võivad olla formaalsed registreeritud kursused, info edastamine, kohalike ja rahvusvaheliste konverentside külastamine ning teadusuuringud. Need võimalused on enamasti kättesaadavad aga üksnes kõrgkoolide õppejõududele. Koolides tegutsevate õpetajakoolitajate täiendusõppele pööratakse vähe tähelepanu.

Eestis pakuvad õpetajakoolitusega tegelevad ülikoolid kursust „Õppimine ja õpetamine kõrgkoolis”, kus käsitletakse ka õppijate mitmekesisuse teemasid. Ka programmi Eduko raames korraldatakse õpetajakoolituse õppejõududele täiendusõpet ning toetatakse nende osalemist õpetajakoolituse eri aspekte käsitlevatel kursustel, kohtumistel, seminaridel ning suve- ja talvekoolides. Leedu õpetajate kompetentsikeskus töötas 2008. aastal välja juhised koolipõhiste mentorite ja juhendajate koolitamiseks.

Rootsis arendavad õpetajakoolituse õppejõud oma oskusi tihedas koostöös koolidega, juhendades tudengite praktikat ning tehes tegevusuuringuid. Belgias (flaamikeelne kogukond) peavad õpetajakoolitajad eriti väärtuslikuks tegevusuuringuid ning koostööd teise bakalaureuseõppe programmidega (teine bakalaureuseõpe pärast erialase hariduse omandamist), mis käsitlevad hariduslikke erivajadusi ning mida korraldatakse samas õppeasutuses.

Õpetaja esmakoolituses täidavad olulist rolli ka koolijuhid ja koolides töötavad mentorid. Ka nendele tuleks pakkuda sobivaid professionaalse arengu võimalusi.

Kuigi enamikus riikides on õpetajakoolitajad tegevad riigisisestes ja rahvusvahelistes võrgustikes, projektides ja uurimisrühmades, ei ole õpetajakoolitajate kvalifikatsiooninõuded kuigi selgelt määratletud



ning erialase enesetäiendamise võimalused on juhuslikud. Viimase aja uuringud (Boyd *et al.* 2006; Murray 2005) osutavad, et äsja tööleasunud õpetajakoolitajate ettevalmistus on ebaühtlane ja mõnikord ebapiisav ning on tegu mitteametliku õppimisega töökohal. Seetõttu tuleb kaasamist toetava õpetajakoolituse edendamiseks luua õpetajakoolitajate väljaõppe süsteem ja võimalused erialaseks enesetäiendamiseks.

5.2 Kokkuvõte

Õpetajakoolituse õppejõudude kvalifikatsioon ja kogemused ning samuti nende roll on Euroopa eri piirkondades väga erinev ning samuti erinevad nende võimalused teha koostööd eri teaduskondade vahel ja kolleegidega. See võib mõjutada kaasavat praktikat toetavate kursuste väljatöötamist. Puuduvad ka järjepidevad võimalused nii kõrgkoolides kui koolides töötavate õpetajakoolitajate väljaõppeks ja erialaseks enesetäiendamiseks. Et õpetajakoolitaja „varjatud elukutset” edasi arendada, tuleb sellele valdkonnale kiiresti suuremat tähelepanu pöörata (Euroopa Komisjon 2010:1).

6. ÕPETAJA PÄDEVUSED

Üle 75% projektis osalenud riikidest märgib, et neil on mingil moel kirjeldatud õpetaja pädevused või õpiväljundid. Enamasti on need kokku lepitud riigi tasandil ning mõnedes riikides kehtestatud õigusaktidega, teistes esitatud õiguslikult mitte siduvate juhistena. Üksikutes riikides ei ole õpiväljundeid riiklikult kehtestatud, kuid riik või piirkond annab juhiseid kõrgkoolidele. Hoolimata soovituslike riiklike nõuete või pädevuste olemasolust on õpetajakoolituse õppekavade tegelik väljatöötamine ja rakendamine kõrgkoolide ülesanne. Õpetaja esmakoolitust käsitleva riikide info kokkuvõte on veebiaadressil: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/annexes>

Snoek *et al.* (2009:2) nendivad, et riikide jaoks on ülimalt oluline, et neil oleks selgelt ja täpselt paigas, mida õpetajad peaksid teadma ja tegema". Projektiarutelude ajal väljendasid mõned eksperdid seisukohta, et vaba haridusturu tingimustes, kui koolid saavad koolitusi erinevatelt pakkujatelt sisse osta, muutub kokkulepitud pädevuste olemasolu õpetajakoolituse strateegia ja praktika järjepidevaks kujundamise ja õpetajakoolituse tõhususe hindamise seisukohast üha tähtsamaks.

Mõisted *pädevused* ja *õpiväljundid* ei ole samatähenduslikud ning projekti raames leppisid eksperdid kokku, et neid määratletakse järgmiselt.

- Õpiväljundid tähendavad üldjuhul kriteeriumide kogumit, mille abil õpetajakoolituse üliõpilasi/õpetajaid/õpetajakoolitust saab hinnata – õpiväljundid saavutatakse õppekava edukal läbimisel;
- Pädevused arenevad aja jooksul, kuna õpetaja esmakoolituse üliõpilased ja õpetajad muutuvad erinevates keskkondades ja olukordades üha meisterlikumaks. Pädevused on õpetaja esmakoolituse ning ka jätkuva professionaalse arengu aluseks.

Õpiväljundite ja pädevuste arendamist mõjutab ka alapeatükis 3.3 käsitletud õpetajakoolituse korraldus: eraldiseisvad, integreeritud või ühendatud õpetajakoolituse mudelid. Mõnedes riikides käsitletakse kaasava praktika aspekte valdavalt õpetaja üldiste kvalifikatsioonistandardite või pädevuste osana, mille kujundamist õpetaja esmakoolitusest eeldatakse, teistes riikides on kaasamisteemade parema omandamise edendamiseks seatud




spetsiifilisemad nõuded. See viib meid tagasi varem arutatud dilemma juurde, kas kaasamisteede ühendamine üldpädevustega hajutab teemale pööratavat tähelepanu. Pikemas perspektiivis on ühendav lähenemisviis ideaalne.

Portugalis peetakse kaasamispõhimõtet riigi kultuuri olemuslikuks osaks ning seetõttu ei ole kaasamist toetavaid pädevusi õpetaja pädevusmudelil eraldi välja toodud, kuid nende olemasolu eeldatakse kõigilt põhikooliõpetajatelt. Need pädevused on:

- Rakendada õppekava kaasavas koolikeskkonnas, ühendades aineteadmised ning õppijate õppimise toetamiseks vajalikud oskused;
- Korraldada, arendada ja hinnata õpetamisprotsessi, toetudes konkreetsete olukordade analüüsile ning arvestades iga õpilase teadmiste mitmekesisuse, oskuste ja kogemustega, mis tal on õppimist alustades või jätkates;
- Kujundada huvi ja lugupidamist teiste inimeste ja kultuuride vastu ning soodustada teiste keelte õppimist, koondades selleks võimalikke ressursse;
- Edendada õppijate aktiivset osalust, koostööd ja solidaarsust ning austust demokraatliku hariduse vastu.

Prantsusmaal on välja toodud 10 oskust, mida peetakse kõigi õpetajate jaoks vajalikuks. Üksikasjalik ülevaade kaasava praktika arendamisel olulistest oskustest on esitatud Prantsusmaa riiklikus raportis.

Belgia flaamikeelse kogukonna põhikooliõpetajaid ettevalmistavas kolledžis tehti uuring, et õppekava reformimiseks välja selgitada kaasavate põhikooliõpetajate peamised pädevused. Algul keskendusid uurijad eripedagoogika alaste teadmistega seotud pädevustele, kuid uuringu lõpuks ei peetud neid enam kaasava praktika seisukohalt keskseks. Õppijate kaasamiseks vajalike tähtsaimate pädevustena valiti välja järgmised: õppijate heaolu eest hoolitsemine; õppekava diferentseerimine; toetus ja hindamine (eelistatavalt samas klassis); põhjalikum suhtlus vanematega; koolivälise ja -siseste kolleegidega tehtav koostöö klassis; uudishimu, kriitiline mõtlemine, paindlikkus ning vastutustunne. Eriti oluliseks peeti viimaseid omadusi, mis on peamiselt seotud hoiakutega.



Norra raportis (lk 5) on kirjas: „Tulevased õpetajad mitte üksnes ei ole võimelised oma õpilaste erivajadusi märkama ning sobivaid meetmeid võtma ... Neilt kui õpetajatelt eeldatakse, et nad ennetavad oma õpilaste õpiraskusi ja tegelevad nendega ning kohandavad oma õpetamist vastavalt õpilaste võimetele ja eeldustele, säilitades hea (kaasava) klassikeskkonna”. Norra õpetajakandidaatidelt eeldatakse teadmisi hariduse eesmärkidest, väärtusalusest ja õiguslikust alusest ning õppijate õigustest.

Austrias peetakse pädevusi personaalseteks eeltingimusteks, mida on vaja eri olukordadega edukaks toimetulekuks; pädevustel on kognitiivseid, aga ka metakognitiivseid ja motivatsiooniga seotud aspekte. Kaasavas hariduses nõutavad pädevused on avaldatud haridusministeeriumi poliitikadokumendis (Feyerer *et al.* 2006) ning need on:

- Diferentseerimine ja individualiseerimine, õppijakeskne haridus;
- Õppematerjalide kasutamine ja koostamine, õpikeskkondade kujundamine;
- Õppija saavutuste numbriline ja tekstiline hindamine, tagasisidestamine;
- Koostöö õpetajate, vanemate ja teiste erialade esindajatega;
- oma väärtuste, hoiakute ja tegevuse analüüs ja kohandamine;
- Kultuuridevaheline õppimine, soolise võrdõiglikkuse alane haridus ning andekate õppijate haridus;
- Iseseisev edasiõppimine teadusuuringutele, kogemustele toetudes;
- Kvaliteedikindlustamine ja kooliarendus (sh kasutades kaasamisindeksit);
- Head suhted kõigi kooli partneritega, et positiivselt mõjutada avalikku arvamust.

Ühendkuningriigis (Šotimaal) koostasid seitse ülikooli õpetaja esmakoolituse taseme toetamiseks ühise kaasamisraamistiku. Selles rõhutatakse eelkõige jätkuvat arengut kogu õpetajakarjääri jooksul. Mitmed raamistikus esitatud pädevused on ka Inglismaal, Põhjalirimaal ja Walesis kõigilt õpetajatelt eeldatavate standardite olemuslik osa.



Leedu õpetajakutse pädevusmudel (2007) on neli pädevusvaldkonda: üldkultuurilised pädevused, erialased pädevused, üldpädevused ja eripädevused. Kuigi paljud mudelis esitatud pädevused kattuvad eespool nimetatutega, rõhutab Leedu vajadust:

- Tunnistada lapse hariduses koduse keskkonna tähtsust ja pereväärtuste mitmekesisust;
- Õpetada õppijaid kooskõlas üldinimlike väärtustega;
- Luua sallivusel ja koostööl põhinev keskkond.

Tšehhi Vabariigis Praha Karli ülikoolis on õpetajakoolituse õppekavasse lisatud kursusi, mille eesmärk on parandada tööd vanematega. Sloveenias soositakse interdistsiplinaarset tööd ning mõnes teises riigis kutsutakse kursustele külalislektoreid teistest asutustest. Eestis Tartu Ülikoolis annab kohustuslik aine „Pedagoogiline suhtlemine“ õpetaja esmakoolituse üliõpilastele võimaluse algatada ja hoida kontakte eri taustaga laste ja vanematega mitmesuguste tegevuste kaudu, mis nõuavad vastastikust partnerlust ja kommunikatsiooni, et arendada üliõpilaste võimet tulla avatud ja mõistva suhtumise ning muutunud hoiakute toel toime mitmekesisusega.

Projekti kirjandusülevaated, riikide raportid ja õppekülastused osutavad, et olulisim pädevusvaldkond kõigi õpetajate jaoks on refleksiivne praktika, mis eelkõige tähendab:

- Avatud suhtumist (teadmishimu ja püüe paremuse poole), vastutustunnet (oma tegevuse mõju teadvustamine õppijate võimalustele ja valikutele) ja pühendumust;
- Tõenduspõhiseid hinnanguid – oma tegevuste analüüsi nii tegevuse ajal kui pärast tegevust (Schön 1983);
- Mujal väljatöötatud õpetamis- ja õppimissüsteemide loovat kasutamist ning „etteantud tõdede“ kahtluse alla seadmist (Pollard *et al.* 2005).

Projekti 2011. aastal toimunud õppekülastuste ajal rõhutati, et õpetajad peavad õppima ise oma tegevusi põhjendama, saades tuge koolijuhtidelt ja järelevalveametnikelt, kes peaksid soodustama „professionaaslet vabadust“ ja uuenduslikke lähenemisviise, mis arvestavad õpetajate mitmekesisusega.



Lauriala (2011) usub, et klassis tekkivate olukordade komplekssus nõuab õpetajalt „ainulaadset ja ehedat” tegevust. Seetõttu on õpetajatel vaja kujundada oma professionaalne identiteet ja teadmised koos personaalsete pedagoogikakäsitlustega.

Sciberras (2011) on samuti öelnud, et õpetajate erinevustega arvestamine ning selliste keskkondade loomine, mis võimaldavad neil olla loovad omal moel, on kaasava filosoofia juurutamisel ülimalt olulised. Ta on seisukohal, et õpetaja, kes tunneb, et tema professionaalset eripära hinnatakse ja toetatakse, loob ja hoiab tõenäolisemalt oma klassis kaasavat keskkonda.

6.1 Pädevuste hindamine

Et teha kindlaks õpetaja esmakoolituse mõju pädevuste kujunemisele, on vaja terviklikku süsteemi õpitulemuste hindamiseks. See nõuab tõenäoliselt uusi oskusi ja lähenemisviise õpetajakoolituse õppejõududelt, kes peavad hindama õpetajakoolituses osalejate pädevuste taset ning seda, mida üliõpilased õpingutes edasijõudmiseks vajavad.

Warford (2011) rakendab õpetajakoolituses Vygotsky (1986) lähima arengu tsooni teooriat, oletades, et arengut saab toetada, selgitades välja, millega õpetajakandidaadid ise hakkama saavad ning mis tasemele nad võiksid jõuda edasijõudnumate kolleegide strateegilise abiga.

Ülem-Austria õpetajakoolitusseminari õppekavas eristatakse järgmisi pädevusvaldkondi: õpetamises professionaalsuse saavutamine (õpetamispädevus); head suhted laste ja noortega (hariduslik pädevus); edu saavutamine (töö)elus (enesejuhtimispädevus); aktiivne koolikorraldus (kooliarenduspädevus). Oskus tulla toime heterogeensusega läbib kõiki valdkondi.

Õpetajakoolitajad on eristanud järgmisi pädevuse arengufaase:

- Lihtne tegevus ja jäljendamine;
- Juhiseid järgiv tegutsemine;
- Ülekandmine ja üldistamine;
- Iseseisev kontroll.

Seminaris teadvustatakse, et kõik õpetajakoolituse üliõpilased ei



alusta oma pädevuse arendamist esimesest faasist ning et erinevad pädevused omandatakse eri ajal. Eespool nimetatud faaside kohaselt hakkab õpetaja üha iseseisvamalt tegutsema ning oma tegevust analüüsima, toetudes teoreetilistele teadmistele ja vältides pädevuste „mehaanilist” kasutamist. Koolituse eesmärk on soodustada teooria ja praktika pidevat seostamist, rakendades koolituse teooriaosa võimalikult kiirelt praktikasse ning toetades eneseanalüüsi, et teoreetilised teadmised ei jääks passiivseks. Et pädevusi ei saa vahetult vaadelda, hinnatakse nende kujunemist vastava pädevuse kasutamist eeldava tegevuse põhjal.

Jansma (2011) võrdleb erialast pädevust jäämäega, millest on nähtav üksnes tipp (õpetaja tegevus). Allpool veepinda on personaalsed omadused, professionaalsed hoiakud ja uskumused ning professionaalsed töövõtted, mis põhinevad teadmistel ja vastutusel.

6.2 Kokkuvõte

Võtmepädevused, mille enamik riike tõi esile kõige olulisematenä kaasa praktika arendamisel, on:

- Oma õppimise analüüs ning pidev info otsimine probleemide lahendamiseks ja uuenduslike tööviiside toetamiseks;
- Õppijate heaolu toetamine, võttes vastutuse kõigi õppijate õppimise ja toetamise eest ning luues positiivse õhustiku ja head suhted;
- Koostöö teistega (spetsialistide, vanematega), et korraldada õppetöö haaravalt ja õppijate erinevate vajadustega arvestavalt, käsitledes võrdõiguslikkuse ja inimõiguste teemasid;
- Õppe eesmärkide, õppijate vanusele ja võimetele/ arengutasemele sobivate kaasavate õppemeetodite, rühmatöö ja iseseisva töö kasutamine ning nende tõhususe ja õppimise hindamine;
- Keeleõpe mitmekeelses keskkonnas ning kultuurilise mitmekesisuse väärtustamine ja ärakasutamine õppes.

Selliste kaasavatel põhimõtetel rajanevate pädevusmudelite väljatöötamist tuleb pidada ülimalt oluliseks õpetaja esmakoolituses, aga need toetavad ka elukestvat õpet. Moran (2009:8) tõdeb, et üksnes tegeledes pädevuste arendamisega ning analüüsides neid



laiemalt „saavad õpetajakoolituse õppejõud ja üliõpilased teadlikuks oma identiteedist ja väärtusalustest ning oma üliolulisest rollist demokraatliku ühiskonna tulevaste kodanike ettevalmistamisel ja kujundamisel”.



7. KVALITEEDIKINDLUSTAMINE JA JÄTKUTEGEVUSED

Enamikus riikides peavad õpetaja esmakoolituse õppekavad olema riiklikult ja/või haridusministeeriumi poolt akrediteeritud. Kvaliteedihindamist võivad läbi viia järelevalveasutused (nt Ofsted Inglismaal), see võib toimuda välishindamise ja kontrollide vormis. Kvaliteedikindlustamise meetodiks võib olla õppekavade (tavaliselt iga-aastane) välishindamine, mille raames välishindajad kontrollivad õpetajakoolituse üliõpilaste õpitulemuste taset, kooli sees akrediteeritakse õppekavad ning viiakse läbi enesehindamine ja kvaliteediparendusprotsessid.

lirimaal on pedagoogikanõukogu äsja kehtestanud kriteeriumid ja juhised, mida õpetaja esmakoolitusega tegelevad õppeasutused peavad järgima. Nõukogu roll õpetaja esmakoolituse õppekavade läbivaatamisel ja akrediteerimisel erineb akadeemilisest akrediteerimisest, mille õppekavad samuti peavad läbima. Akadeemiline akrediteerimine lähtub õppekava vastavusest akadeemilise kraadi omistamise nõuetele, mis tahes õppekava erialane akrediteerimine aga annab hinnangu, kas õppekava valmistab lõpetaja ette sel erialal tööleasumiseks.

Kvaliteedikindlustus võib Eesti näitel põhineda ka enesehindamisel. Õpetaja esmakoolituse õppekavade nõukogud koosnevad kõigi sidusrühmade, sh üliõpilaste ja tööandjate esindajatest. Nad vastutavad õppekava tõhususe hindamise ning strateegiakava väljatöötamise eest. Eesti raportis rõhutatakse siiski, et tööandjaid tuleks rohkem kaasata õpetaja esmakoolituse õppekavade hindamisse ja väljatöötamisse. Teised riigid peavad oluliseks puuetega inimeste kaasamist õppekavade väljatöötamisse.

Üha enam on tavaks koguda näiteks küsimustiku või uuringu abil vilistlaste või äsja tööleasunud õpetajate arvamusi. Mõnedes riikides kogutakse tööleasunud õpetajate kohta süstemaatiliselt tagasisidet ja hinnatakse õpetaja esmakoolitust, pöörates eritähelepanu kaasamisele või keskendudes ühe kriteeriumina mitmekesisusele.

Šotimaa kaasava praktika projektis on uuritud uusi õpetajaid, et hinnata tehtud reformide mõju, ning Belgia (flaami kogukond) töötab praegu välja üliõpilaste edasise tegevuse kohta tagasiside saamise süsteemi. Informeeritud muudatuste tegemiseks on vaja selgemat õppekavade hindamise süsteemi ning uute õpetajate jälgimist,

võimaluse korral kasutades kokkulepitud pädevusi kaasava praktika „kvaliteedi” hindamiseks.

lirimaal saavad mõned õppeasutused mitteametlikku tagasisidet vilistlastelt, kes tulevad koolilt nõuandeid saama, ning vilistlaste seminaride kaudu, kus nad annavad tagasisidet oma hariduse kohta ning jagavad esimese õpetaja-aasta kogemusi ja probleeme. Ühelt õppeasutuselt pärineb info, mille kohaselt vilistlastele korraldati nende esimesel õpetaja-aastal hariduslike erivajaduste/kaasamise teemaliste tugikohtumiste sari. Selle tulemusena koostasid osalenud õpetajad suvekursuse vastlõpetanud õpetajatele, kus käsitlesid teemasid, millega nemad puutusid kokku oma esimesel õpetaja-aastal.

Tampere ülikoolis Soomes kutsusid õppejõud tudengeid arutlema kaasamise üle. Selliseid arutelusid korraldati ka uute õpetajate, kogenud õpetajate ja uurijatega, et töötada välja uus kursus „Mitmekesisus hariduses”.

Ühendkuningriigi (Walesi) õpetaja esmakoolituse pakkujad on kohustatud andma igale üliõpilasele õpipassi (ingl k *Career Entry Profile*), et toetada nende üleminekut õpetajakoolitusest kutseaastale, mil nad alustavad tööd koolis. Vastlõpetanud õpetajatel on kohustus jagada oma õpipassi kutseaasta juhendajaga. Õpipass aitab vastlõpetanud õpetajatel keskenduda õpetajakarjääri algul oma saavutustele ja eesmärkidele, osaleda oma erialase arengu kavandamiseks aruteludes kolleegidega ning loob sideme õpetajakoolituse ja koolide vahel, kus värske õpetaja kutseaastal töötab.

Mitmed riigid arendavad koolis töötavate juhendajate või mentorite süsteemi ning korraldavad neile koolitusi (nt Austria, Rootsi, Taani, Ühendkuningriik (Inglismaa)). Norras vastutavad põhihariduse eest kohalikud omavalitsused, kes korraldavad koolides mentorlus-programmi. Õpetajakoolitusasutustele on tehtud ülesandeks töötada välja 30 EAP mahus osakoormusega õppekava õpetajatele, kes soovivad saada mentoriks. Õppekava annab mentorile vajalikud oskused ning loodetakse, et see suurendab ka õpetajate huvi õppe kvaliteedi arendamise vastu.

Norra 2009. aasta valges raamatus peetakse tõsiseks probleemiks õpetajakoolituse üliõpilaste väljalangevust ning eriala vahetavate õpetajate suurt arvu. Tsitaat raportist (lk 7):



„Kogemused ja uuringud näitavad, et ootamatu kokkupuude tegeliku eluga klassis ning täieliku õpetajavastutuse kogemine võivad osutuda uute õpetajate jaoks traumaatiliseks. Õpetajakoolituse ajal saadakse klassitöö kogemus kontrollitud keskkonnast, kus käepärast on väga pädevad juhendajad ... Kvalifitseeritud õpetaja aga töötab ilma turvavõrgustikuta ... Seetõttu ei ole ime, et paljudele käib see kogemus üle jõu”.

Üks Norra õpetajakoolituse reformi eesmärk on pehendada õpetajakarjääri algust ning soodustada erialase pädevuse elukestvat arendamist. Kõigile uutele õpetajatele pakutakse võimalust saada kvalifitseeritud ja kogenud mentor, kes pakuks erialast ja praktilist tuge ning aitaks noorel õpetajal koolipere kollektiivset pädevust ja kogemust kasutades enesekindlust koguda. Mentorluse raames saab arutada ka klassitöö kogemusi, mis võivad olla vastuolus oluliste õpetajakoolitusel omandatud teadmistega. Lisaks sellele, et lõpetada õpetajakoolituse ressursside raiskamine (töölt lahkuvad õpetajad), peaksid sellised meetmed parandama ka õpetamise kvaliteeti.

Tekib küsimus, kuidas hinnata õpetaja taset. Kas õpetajaid tuleks hinnata ükses nende õpilaste akadeemilise edasijõudmise põhjal? Kui arvesse võetakse ja väärtustatakse õpitulemusi laiemalt, siis kuidas neid selgelt määratleda ja mõõta? Et neid teemasid täpsustada ning välja selgitada, milline on kvaliteetne õpetamine kaasavas koolikeskkonnas tegelikult, on vaja täiendavaid uuringuid.

7.1 Kokkuvõte

Käsitletud teemade hulgas on õpetajakoolituse kvaliteedikindlustus ning uute õpetajate toimetuleku jälgimine. On ilmne, et õpetajakoolituse õppekavasid on vaja rangemalt ja süstemaatilisemalt hinnata ning uute õpetajate toimetulekut toetada. See peaks olema osa kõigi õpetajakoolituse osaliste refleksiivsest elukestvat õpet soovivat hoiakust.



8. KAASAMIST TOETAVA ÕPETAJAKOOLITUSE LAIEM POLIITILINE RAAMISTIK

Paljud 2. peatükis käsitletud Euroopa ja rahvusvahelised teemad on tõstatatud ka riikide raportites ning järgnevalt vaatleme neid põhjalikumalt.

Mitmetes riikides toetavad kaasamist kehtivad õigusaktid, teised riigid on välja töötanud soovitusliku iseloomuga strateegiad või tegevuskavad. Üha enam mõjutab riikide poliitikat ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsioon.

Enamik riike on hiljuti läbi teinud või teeb praegu hariduspoliitikas ja õppekavades märkimisväärseid muudatusi, mida on tinginud üks või mitu järgmistest teguritest:

- Mure riiklikes testides ja rahvusvahelistes võrdlustes (nt PISA) saavutatud madalate tulemuste pärast;
- Keskastme õpilaste kasvav vastumeelsus õppimise suhtes ja varajane koolist väljalangevus;
- Muutuv demograafiline olukord ning kasvav teistsuguse kultuuri- ja keeletaustaga õppijate arv;
- Vajadus muuta õppekava, et tegeleda prioriteetsete teemadega, näiteks sotsiaalse sidususe edendamise ja praeguse majandusolukorra mõjudega.

Järgmises alapeatükis käsitletakse olulisi praegu arutusel olevaid teemasid, millega riigid nimetatud teguritega töötades kokku puutuvad.

8.1 Terminoloogia

Kirjeldades taustsüsteemi, mis kaasamist toetavat õpetajakoolitust ümbritseb, ning veel olulisemana poliitilist konteksti, määratleb umbes kolmandik projektiriikidest kaasamise mõiste. Mõned riigid ei kasuta mõistet *kaasamine*, vaid alternatiive nagu *kool kõigile* (Rootsi), *tähelepanu mitmekesisusele* (Hispaania) ja *diferentseerimine* (Taani). Ka *integratsiooni* mõistest on riigid kaugenenud erineval määral. Nagu oli juttu raporti 2. peatükis, on mõistet *integratsioon* enamasti seostatud puuetega õppijate õpetamisega tavakoolis, sageli keskendudes lapse puudujääkidele, mitte koolikeskkonna piirangutele.



Kuigi paljud riigid on hakanud kasutama kaasamise mõistet selle laiemas tähenduses (UNESCO 2009. aastal esitatud määratluse kohaselt), mõistetakse seda siiski väga erinevalt ning seetõttu varieerub ka mõiste kasutus. Riikide raportitest selgub samuti, et üha enam kasutatakse õppijate *heterogeensuse* mõistega seotud terminoloogiat ning riikide tempo mitmekesisuse paradigma rakendamisel on erinev.

Õppijate kategoriseerimist põhjustavad nimetused tuleb üle vaadata ning keskenduda õppijate õppimise ees seisvate takistuste ületamisele. Maailma puuete raportis (2011:215) on kirjas: „... laste sildistamisel haridussüsteemis võivad olla negatiivsed mõjud, sh stigmatiseerimine, eakaaslaste halvaks panu, madalam enesehinnang, madalamad ootused ja piiratud võimalused”.

Kokkulepitud mõistesüsteemi puudumine on endiselt probleemiks; see teema on eraldi välja toodud Sloveenia raportis. Ka Prantsusmaa raportis viidatakse keelekasutusele, märkides, et hoolimata muutustest terminoloogias, ei ole mõisted ise tegelikult muutunud. Hispaania raportis öeldakse: “Rääkides kaasamisest, mõtlevad paljud õpetajad kõigil haridustasemetel üsna sageli üksnes “erilistele õppijatele ja meetmetele”, kuigi mitmekesisusele tuleks tähelepanu pöörata üldise ja läbiva tegevusena.”

Sedalaadi ebakindlus peegeldab erinevaid arusaamu hariduse eesmärkidest ja funktsioonidest ühiskonnas ning nende aluseks olevast ideoloogiast. See võib mõjutada ka kaasavat haridust toetava selge ja sidusa poliitika väljatöötamist.

8.2 Terviklik strateegia kõigi õppijate toetamiseks

Üha enam mõistetakse vajadust terviklike ja omavahel seotud strateegiate järele – liikumine kaasava hariduse suunas ei saa toimuda isoleeritult ning nõuab süsteemseid reforme – eelkõige suuremat koostööd otsustuskogude vahel ning valitsuse terviklikku lähenemisviisi, mida on soovitanud ka OECD (2010).

Portugali seadus 49/2005 sätestab õiguse haridusele ja jätkuvale õppele, et edendada inimeste üldist arengut ja liikuda demokraatlikuma ühiskonna suunas. Hispaanias 2006. aastal vastu võetud tugevalt väärtuspõhine haridusseadus toetab samuti terviklikku lähenemisviisi kaasamisele, võrdõiguslikkusele ja diskrimineerimise vältimisele. Ka Prantsusmaal toetab seadus



2005/02 puuetega inimeste võrdseid õigusi ja võimalusi, osalust ja kodanikuõigusi.

Norra ühtlustas eri- ja tavakoole käsitlevad õigusaktid juba 1976. aastal ning hiljuti avaldatud raport „Õigus haridusele” rõhutab suhete, osaluse ja personaliseeritud õppe tähtsust kõigi jaoks.

Mõned olulised kaasavat haridust ja õpetajakoolitust puudutavad põhimõtted on kirjas Šveitsi pedagoogikaülikoolide rektorite kogu väljatöötatud riiklikes soovitusetes (COHEP 2008), sh põhimõte, et tavakoolid on kõiki lapsi kaasavad õpetamis- ja õppimiskohad ning tavakooliõpetajad peavad olema valmis kaasavas koolikeskkonnas professionaalselt ja pädevalt tegutsema.

Saksamaa liidumaade haridus- ja kultuuriministrite üldkogu strateegiadokumendis (aprill 2010:4) nenditakse, et „kõik õpetajad tuleb ette valmistada ja koolitada tööks kõigi õpilastega kaasavas koolis ... et nad saaksid vajalikud pädevused heterogeensuse eri vormidega toimetulekuks”.

Poliitiliste otsuste praktiliseks rakendamiseks ning toetamiseks liikumist õppijate suurema kaasamise poole peavad riigid oluliseks põhiväärtusi ning positiivset kooli- ja kogukonnakultuuri. Islandi raportis nenditakse, et üks õppimise eesmärk on suurendada mõistmist ja sallivust mitmekesisuse ja erinevate Islandil ja mujal maailmas leiduvate kultuuride vastu. Autorid on veendunud, et mõistmine ei saa areneda, kui koolikeskkond ja õpe on segregeeritud ning õppijad ei puutu oma riigis leiduva mitmekesisusega kokku. Kui selliseid kogemusi ei ole lisaks võimalik saada ka õpetaja esmakoolituses, on samavõrra raske valmistada õpetajakoolituse üliõpilasi ette kohtumiseks mitmekesisusega.

Paljudes riikides seni rakendatav mõnede õppijarühmade eraldi õpetamine mõjutab paratamatult õpetajate haridust. Koos haridusteadusega peavad ka õppekava ja hindamissüsteem olema üles ehitatud nii, et need hõlbustaksid erinevate vajaduste ja eri tasemega õppijate õpetamist samas klassis ning koostööd tervishoiu- ja sotsiaaltöötajatega õppijate laiemate vajadustega tegelemiseks.

Et toetada kaasavama haridussüsteemi arengut, peetakse paljude riikide raportites oluliseks õppijatega töötava laiemaga spetsialistide ringi suuremat koostööd ja ühiseid koolitusi. Saksamaal hiljuti läbiviidud reformis rõhutati samuti ühiste lähenemisviiside ja kohaliku



koostöö tähtsust õppijate toetamisel, võttes arvesse ka väljaspool kooli toimuvat õppimist.

Agentuuri raportis *Varajane märkamine ja sekkumine – Edusammud ja arengusuunad 2005–2010* soovitatakse eri valdkondade koordineeritud koostööd, mille aluseks on eri spetsialistide jagatud arusaamad ja ühised olukorra hindamise kriteeriumid, ning terviklikku tuge peredele varajase märkamise ja sekkumise, laste hoolekande, tööhõive, eluaseme jne strateegiate seostamise kaudu.

Kuigi praegune projekt keskendus õpetaja esmakoolitusele, rõhutasid paljud riiklikud eksperdid vajadust õpetajate ja koolijuhtide jätkuvate koolitus- ja arenguvõimaluste järele, et vältida tühikuid ja järjepidevuse kadu eri haridussektorite vahel. Iirimaa haridusnõukogu on välja töötanud mudeli, milles kirjeldatakse formaalseid ja informaalseid koolitus- ja arenguvõimalusi, mida õpetajad elukestvate õppijatena oma karjääri jooksul kasutavad. Järjepidev mudel hõlmab õpetaja esmakoolituse, kutseaasta, esmase ja jätkuva professionaalse arengu ning ka toetuse karjääri lõpufaasis koos üleminekutega ühest etapist teise ning seostades etapid dünaamiliselt üksteisega.

8.3 Tulemuste hindamine

Et toetada õppijate suuremat kaasamist, tuleb tähelepanu pöörata praegustele õpitulemuste hindamise süsteemidele ning sellele, milline on nende süsteemide mõju esitatavatele nõuetele ja õiglasele kohtlemisele. Mõnede riikide raportites tõdetakse, et kõrgetasemelistele akadeemilistele saavutustele orienteerumine võib kaasamisele pigem vastu töötada. Meijer (2003) märkis, et vastuolud koolidele avaldatava paremate tulemuste surve ning haavatavas olukorras õpilaste olukorra vahel suurenevad. Forlin (2010) osutab samuti, et õpetajad võivad tajuda vastuolulisena, et hariduspoliitikas nõutakse suuremat kaasamist, kuid samas eeldatakse koolidelt traditsioonilisi (pidevalt paranevaid) eksami- ja testitulemusi.

Moran (2009:3) märgib, et ka õpetajakoolituse õppejõud võivad "olla küllastunud kohanemast ja üritamast kaitseasendis nõudeid järgida". Neil on vaja mõista oma tööd laiemas kontekstis ning pidada meeles, et õpetamine tuleks paigutada demokraatlikku dialoogi, mis on väärtuspõhine, eetiline ja sotsiaalselt tundlik (Sachs, 2003).

UNESCO raportis *Õppimine jaguneb (Learning Divides, Willms 2006)* esitatakse tõendeid, et head õpitulemused ning



võrdõiguslikkus võivad käia käsikäes. UNESCO hariduslikku kaasamist käsitlevates poliitilistes suunistes (2009) määratletakse kaks olulist kvaliteedikomponenti – õppijate kognitiivne areng ja hariduse roll vastutustundlike kodanike väärtuste ja hoiakute arendamisel ning/või loominguks ja emotsionaalne areng. Seda laiemat perspektiivi tuleb hariduse (õpetajakoolituse) kvaliteedi mõõtmise võimalusi kaaludes silmas pidada.

8.4 Kokkuvõte

Käesolevas peatükis tehakse kokkuvõtte laiemast poliitilisest raamistikust, mida on vaja kaasamist toetava õpetajakoolituse edasise arengu toetamiseks. Projektis osalenud agentuuri liikmesriigid tõid järjepidevalt esile samu teemasid. Eelkõige rõhutati vajadust arendada järgmisi valdkondi:

- Järjepidev õppijate kaasamise ja mitmekesisusega seotud mõistete kasutus ning selge arusaam mõistete aluseks olevast ideoloogiast;
- Terviklikud ja omavahel seotud strateegiad ning parem koostöö eri spetsialistide vahel;
- Suurem selgus õpitulemuste hindamises ning tajutav konflikt kõrgete akadeemiliste nõudmiste ja kaasava hariduse vahel.



9. OLULISIMAD TEEMAD JA PROBLEEMID

Selles peatükis võetakse kokku olulisemad teemad ja probleemid, mis on esile toodud riikide raportites ning mille käsitlemist toetavad ka teaduskirjanduse andmed ja 2. peatükis visandatud rahvusvahelise konteksti ülevaade. Käsitletud teemade ja probleemide analüüs on aluseks 10. peatükis esitatavatele soovitudele.

9.1 Õpetajakoolituse teemad

Õpetajakoolituses uuenduslike lähenemisviiside kasutuselevõttu kavandades tuleb arvestada rea nõudmistega, mis Batesi (2005) järgi tulenevad poliitilistest ootustest, ametkondlikest nõuetest ning teatavatest ühiskondlikest huvidest. Käesolevas peatükis vaadeldakse paari olulisemat teemat, millega õpetajakoolituses põhjaliku ja jätkusuutliku muutuse esilekutsumiseks tuleb arvestada.

9.1.1 Õpetajate töölevõtmine ja töö hoidmine

Euroopas on õpetajakohtade täitmise ja õpetajate töö püsimise olukord riigiti väga erinev. Osas riikides (nt Prantsusmaal ja Saksamaal) ületab õpetajakandidaatide arv pakutavate töökohtade arvu. Ka Soomes ja Iirimaa soovivad õpetajaks saada paljud ning Austrias on äsjalõpetanud õpetajaid rohkem kui vabu töökohti. Osas riikides nähakse vaeva, et õpetaja esmakoolituskursustele osalejaid leida ning vabu töökohti piisava kvalifikatsiooniga õpetajatega täita; eriti probleemne on keskastme matemaatika ja loodusainete õpetajate leidmine.

Probleeme valmistab ka õpetajate vanuseline jaotus, sest paljud õpetajad jõuavad järgmise kümnendi jooksul pensioniikka ning paljudes haridussüsteemides lisandub õpetajatele üha enam erinevaid rolle täitvaid tugispetsialiste (Moon, 2007).

Vabade töökohtade täitmisest üksi ei piisa; oluline on leida õigete väärtuste, hoiakute, pädevuste ja teadmistega inimesed. Auguste *et al.* (2010) pakuvad, et maailma parimate tulemustega haridussüsteemides värvatakse õpetajaks kõrgkoolilõpetajate koorekiht ning luuakse vastastikku võimendav tasakaal kõrgete valikukriteeriumide ja atraktiivsete töötingimuste vahel. Selle tasemeni jõuavad vähesed Euroopa riigid.



Saksamaal ja Prantsusmaal pakub õpetaja avaliku teenistuja staatus turvalisust ja stabiilsust. Mõnedes Ühendkuningriigi piirkondades on osutunud vajalikuks mõnedes ainetes keskastme õpetajate puuduse leevendamiseks sisse seada lisatasu. Algkooliõpetajate leidmisega on probleeme vähem, eriti ajast, kui õpetaja esmakoolitus on enamikus riikides saanud kõrgharidusõppe osaks ning algkooliõpetajate staatus on tõusnud. Siiski oleks selles valdkonnas asjakohaste strateegiliste otsuste tegemiseks vaja alg- ja kesktaseme õpetajate tööturuolukorda mõjutavaid tegureid täpsemalt analüüsida.

Moran (2009:15) usub, et õpetajatel on vaja ühiskonnas taastada oma positsioon juhtivate intellektuaalidena, mitte „teiste ettevalmistatud õppekava edastajatena“. Ta nendib: „Need, kes keskenduvad üksnes õpetamismeetoditele ja õppekavanõuetele ning ei pööra samas tähelepanu oma aja olulistele sotsiaalsetele ja moraalsetele küsimustele, soodustavad kärbitud ettekujutuse kujundamist õpemisest ja õpetajakutsest.“

Parandada tuleb ka õpetaja esmakoolitusse astujate valikuprotsessi. Kuidas hinnata potentsiaalsete õpetajate väärtusi ja hoiakuid? Sisseastumismõõdud või -testid sellist infot selgelt ei anna (vt 2.1. peatükk) ning ka intervjuude võimalused võivad olla piiratud. ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsiooni artiklis 24 sätestatakse, et liikmesriigid on kohustatud tagama puuetega õpetajate töölevõtmise, aga kuidas seda värbamisprotsessi abil soodustada?

Moon (2007) esitab sidusa poliitilise arengu vajadust rõhutades 10 võtmeküsimust. Selle projekti seisukohast kolm kõige tähtsat on:

- Millised peaksid olema õpetajate leidmist, tööl püsimist ja koolitust toetava tugeva riikliku ja kohaliku poliitilise süsteemi omadused?
- Kuidas saab 21. sajandi poliitiline taustsüsteem luua alused õpetajate demokraatlikuks kaasamiseks otsustusprotsessi?
- Kas on võimalik kindlaks määrata õigused, mis annaksid õpetajakutsele kõigil haridustasemetel 21. sajandil olulise väärikuse?

2010. aasta UNESCO ja Rahvusvahelise Tööorganisatsiooni raportis rõhutati samuti õpetajate tähtsust, märkides, et „ebapiisav panustamine õpetajatesse on lühinägelik ning töötab lõpptulemusena



majanduslikule ja sotsiaalsele heaolule vastu“. Laiemale ühiskondlikule muutusele võib vastu töötada ka see, kui õpetajaametisse ei õnnestu leida mitmekesisema taustaga kandidaate.

9.1.2 Õpetajakoolituse õppejõud

Õpetajakoolituse õppejõud täidavad kõrgetasemeliste õpetajate ettevalmistamisel võtmerolli; ometi ei ole paljudes Euroopa riikides selgeid nõudeid selles osas, millised peavad olema õpetajakoolituse õppejõudude pädevused või kuidas õppejõude tuleks valida või koolitada.

Swennen ja van der Klink (2009) väidavad, et paljudel õpetajakoolitajatel on raskusi kõrgkoolipõhise õpetajakoolituse akadeemiliste ootustega kohanemisel ning oma pedagoogiliste oskuste kohandamisel tööks täiskasvanud õppijatega. Nad lisavad, et alustavad õppejõud vajavad ka tuge formaalse uurimistöö tegemisel ja uurimistulemuste avaldamisel. Cochran-Smith (2005) rõhutab, kui tähtis on „sümbiootiline“ suhe õpetajakoolituses üheaegse teadlase ja praktiku rolli vahel.

Boyd *et al.* (2007) pakuvad, et õpetajakoolituse õppejõudude sisseelamisperioodi tuleks pikendada kolme aastani, et neil oleks aega töötada juhendajate ja mentoritega ning analüüsida oma uut rolli ja õpetaja esmakoolituses rakendatavaid pedagoogilisi meetodeid, töötada koolidega ning osaleda uurimisprojektides. Oma varasemas töös nendib Cochran-Smith (2004), et paljudel õpetajakoolituse õppejõududel ei ole olnud seisukohti ümberkujundavaid õpikogemusi, mis on vajalikud paljude õpetajakoolituse õppekavade konservatiivsetest lähtekohtadest eemaldumiseks, ning et seetõttu vajavad nad toetust rassi, rassismi, mitmekesisuse ja sotsiaalse õigluse teemade omandamisel.

Uute õpetajate „kaasavaks“ ettevalmistamine nõuab palju enamat kui eripedagoogikakursuse või -mooduli lisamist ning õpetajakoolituse õppejõud peavad arendama oma teadmisi ja oskusi, et käsitleda vaieldavaid teemasid ning tegeleda oma isiklike alusväärtuste ja -hoiakutega. Nende õpetamisviisid peavad „mudeldama“ ideoloogiat, mida nad esindavad, näiteks peavad nad personaliseerima ja diferentseerima kursusi eri vanuses/elukogemusega, sotsiaalse, kultuuri- või keeletaustaga või ka puuetega üliõpilaste puhul. Õpetajakoolituse üliõpilased toovad endaga erinevaid hoiakuid ja



väärtusi ning samuti varieeruvaid ettekujutusi ja kogemusi „tõhusast“ õpetamisest ning neid tuleb arvesse võtta ja kasutada materjalina, millega edasi töötada. Ka õpetajakoolituse hindamismeetodites vajalikud muudatused mõjutavad õpetajakoolitajate arengut, nõudes neilt tööleasuvate õpetajate pädevuse taseme ning praktilisele tööle asumiseks vajaminevate oskuste hindamist.

Vaadeldes õpetajakoolitust metatasandil, märgib Haug (2003:98), et seda tundub iseloomustavat stabiilne kollektiivne kultuur, mis reageerib muutustele aeglaselt. Ta väidab, et õpetajatelt nõutavaid oskusi, teadmisi ja mõistmist ei saa arendada lihtsalte võtete abil ning õpetajakoolitusel tuleb õpetajate pikaks karjääriks ettevalmistamisel lähtuda märksa laiemast perspektiivist ja kasutusele võtta üldisemad lähenemisviisid, kui praegu kohustuslikus hariduses tavaks. Tema sõnutsi „ei saa (kaasavate koolide) olulisust õpetajakoolituse jaoks tähelepanuta või kõrvale jätta instrumentalismi ettekäändel või põhjendusega, et seda peetakse lühiajaliselt aktuaalseks teemaks“.

9.1.3 Partnerlussuhted koolidega

Koolipraktika on kõigi õpetajakoolituse õppekavade üks olulisimaid elemente ning sellest, kuidas õpetajakoolitusasutused koolidega töötavad, sõltub palju. Võimalike mudelitena on kasutusel harjutuskoolid (nt Soomes), kus õpetajakoolituse õppejõud töötavad koolides ja praktika toetub uurimistöös saadavale infole. Praktikavõrgustikud või -kogukonnad, mis koosnevad koolidest koos õpetajakoolitajatega, saavad anda vajalikku tagasisidet uute õpetajate toimetuleku kohta. Uued õpetajad saavad selliste võrgustike kaudu anda tagasisidet ka tulevaste õppekavade sisu ja praeguse koolipraktika probleemide kohta. Võrgustikud võivad lisaks praktikale toetada kooliuuendusi ja arendustööd ning reformide rakendamist. Selle rolli täitmiseks peaksid nad olema loomulikud ja kahepoolsed (mitte hierarhilised) ning pidevalt arenema, et lisanduvad kontaktid saaksid avardada mõtlemist ja äratada uusi ideid.

Seda laadi koostöö ja kollegiaalsus võiksid toetada õpetajakoolituse õppejõude oma pedagoogilise pagasi arendamisel ning paindlike hindamismeetodite (nt portfooliode) väljatöötamisel. Kaasava praktika kohta tehtavad koostööl põhinevad koolipõhised tegevusuuringud, millesse on kaasatud õpetajakoolitusasutused,



peaksid moodustama ühe „kihi“ õpetajakoolituse õppejõudude professionaalsest arengust.

9.1.4 Tõendus põhine muutus

OECD (2010) ja ka Ühendkuningriigi (Šotimaa) hiljutine õpetajakoolituse ülevaade on viidanud ulatuslike kumulatiivsete uuringute ja empiiriliste andmete puudusele õpetajakoolituses (Menter *et al.* 2010). Informeeritud muudatusteks vajaliku andmehulga saamiseks tuleks sellised uuringud läbi viia. Käesoleva raporti näidete kaudu tõusevad esile mõned olulisemad uurimisteed, näiteks:


- Erinevate õpetajakutseni viivate haridusteede tõhusus;
- Erinevad õpetajakoolituse ja õpetaja esmakoolituse õppekavade variandid;
- Eraldiseisvate, integreeritud ja ühendatud õppekavade roll ning kuidas kõige paremini liikuda ühtsete õpetaja esmakoolituse õppekavade poole, mis valmistaksid kõik õpetajad ette toimetulekuks õppijate mitmekesisusega.

Käsitleda tasuks veel õpetajate valikut, kutseaastat ja uute õpetajate edasist toetust ja jälgimist ning nii õpetajate kui eriti õpetajakoolitajate professionaliseerumist ja professionaalset arengut.

Uurida tuleks pädevusvaldkondade kasutust, et jõuda kokkuleppele selles osas, milline on „kvaliteetne“ kaasav praktika ning kuidas õpetajaid kõige tõhusamate töömeetodite kasutamiseks kõige paremini ette valmistada. Pädevusi kui teadmiste, mõistmise, oskuste ja võimete dünaamilist kombinatsiooni, mida õppimisprotsessi jooksul arendatakse, ei saa iseendast hõlpsalt mõõta. Pädevuspõhine lähenemisviis nõuab seepärast ka hindamissüsteemi muutmist ning eeldab õpetajakoolituse õppejõududelt professionaalset arengut.

9.1.5 Õpetaja pädevused

Agentuuri projektis valitses üksmeel uutelt õpetajatelt nõutavate pädevuste suhtes, mis võimaldaksid neil julgelt võtta vastutuse kõigi oma klassides õppivate õpilaste õppimise ja ka käitumise eest. Lisaks aineteadmistele vajavad õpetajad teadmisi laste/noorte arengust ja pedagoogilisi oskusi (sh konstruktivistlikud lähenemisviisid, probleemõpe ja koosõppimine), mis võimaldaksid



neil pakkuda kõigile õpilastele valikuid ning võimalusi infole juurdepääsuks, õpitava mõtestamiseks ja erineval moel vastamiseks.

Õpetajatel tuleb teadvustada ka enda elukestva õppimise vajadust. Neil on vaja arendada oskust teha uurimistöid ja kasutada selle tulemusi. Et töötada koos teiste valdkondade spetsialistidega ja vanematega, kes saavad aidata täielikult mõista õpilaste vajadusi, on olulised suhtlemisoskused ning koostöö olemuse mõistmine.

Õpetajatel on üha enam vaja areneda “iseseisvatest” praktikutest “kollektiivseteks” ning tajuda kogu koolipere potentsiaali üksteise oskuste täiendajana. Õpetaja esmakoolitus peab mõjutama ka õpetajate hoiakuid ja põhväärtusi, arendades neid vähemalt osaliselt mitmekesisiste vajadustega inimestega suhtlemise kaudu. Sellised õpikogemused peavad olema hästi korraldatud, sisaldama aega süvaaruteludeks, saama tuge asjakohastest teadusuuringutest ning neid peavad juhendama sobivate kogemuste ja teadmistega ning pühendunud õppejõud.

Et üha rohkem õpilasi saab hariduse kaasavas koolikeskkonnas, peaks suurenema selliste üliõpilaste arv, kellel õpetajana tööle asudes on kaasamisest vahetu ja positiivne kogemus. See omakorda suurendab kaasava õpetamise kvaliteeti, kuna sellised õpetajad jõuavad oma töös hästi edasi ning saavad rollimudeliteks, juhendajateks ja mentoriteks uutele üliõpilastele ja õpetajatele. Samuti on oluline hoolitseda, et säiliksid spetsiifilisemad teadmised mõnede õpilaste komplekssemate erivajadustega toimetulekuks.

Nii aitab kogemuste- ja teadmistepagasi suurendamine ulatuslikuma süsteemse muutuse osana tõsta õpetajakoolituse ja koolipraktika kvaliteeti ning vähendada teooria ja praktika vahelist lõhet.

9.2 Ülisemad poliitikaküsimused

9.2.1 Terminoloogia

Üks kõigi projektis osalenud riikide jaoks olulisi teemasid on praegu õppijate kaasamist ja mitmekesisust käsitlevad terminid. Kuigi riigid liiguvad kaasamise laiemal määratlusel suunas, on selge, et mõnedel juhtudel on muutunud üksnes keelekasutus, aga see on avaldanud vähe mõju praktilisele tööle koolis. Eelkõige puudutab see puute valdkonda, kus keelekasutus on emotsionaalselt eriti laetud ning peidab pikkade traditsioonidega varjatud tähendusi ja seoseid (nt puutega inimeste hoolekandemudelid või meditsiinilisest mudelist



lähtuv mõistekasutus ning integratsiooni mõiste). ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsioon, mille on hiljuti lisaks paljudele liikmesriikidele ratifitseerinud Euroopa Liit, peaks toetama jätkuvat muutust selles valdkonnas.


Kaasamisega seoses kasutatavaid väljendeid ei saa lahutada põhimõtetest, mis käsitlevad hariduse eesmärki ning võrdõiguslikkust ühiskonnas. Seetõttu tuleb keelekasutuse teemat arutada, et vältida selle negatiivseid mõjusid valdkonna poliitika kujundamisele – keeleteadlikkus peab saama kogu poliitikakujundamise olemuslikuks osaks. Kui kasutatav keel jätkuvalt toetab ühiskonna eri rühmade „eraldatust” või „erinevust”, kujundatakse poliitikat suure tõenäosusega nii, et üksnes võetakse “lisameetmeid” algsete mittekaasavate strateegiate parandamiseks, mitte ei kujundata neid ümber.

9.2.2 Erivajadusega õppijate kindlakstegemine

Eelnevalt käsitletud keeleküsimumused mõjutavad ka lisatoe vajadusega õppijate kindlakstegemist, mille tagajärjeks võivad olla äärmiselt erinevad meetmed ja lähenemisviisid, mis on sageli seotud ka keerukate rahastamisskeemidega. Paindumatust hariduspoliitilisest raamistikust tulenevad „initsiatiivi karistamine”, bürokraatia ja keerukad nõuded võivad kõik kaasavale praktikale vastu töötada. Meijer (2003) osutab, et suured riikidevahelised erinevused hariduslike erivajaduste või puuetega õppijate arvus on sageli seotud administratiivsete, rahastamis- ja protseduurireeglitega ning ei kajasta hariduslike erivajaduste eri tüüpide tegelikku esinemissagedust. Sellised haldusprotseduurid võivad oma aja-, töö- ja ressursimahukuse tõttu takistada kaasamise arengut.

Paljudes riikides põhinevad tugimeetmed õppijate sildistamisel ja kategoriseerimisel, mitte tugiteenuste mudellil, mis võtaks arvesse õppijate vajaduste kogu mitmekesisust. Erivajadusega õppijate eakaaslastest eraldamise asemel peaks rõhku panema vajaliku toetuse pakkumisele samas klassiruumis.

McGrady *et al.* (2001) analüüsisid kindlakstehtud „õpiraskustega” õppijate elulugusid ning jõudsid järeldusele, et hariduslikul sildistamisel on mõtet üksnes juhul, kui see võimaldab õpiraskuste olemust täpselt mõista ning töötada välja tõhusad strateegiad hariduslike, psühholoogiliste ja sotsiaalsete probleemidega arvestamiseks.



Erivajaduste väljaselgitamise süsteemi muutmise aluseks peab olema selge ideoloogia ning igapäevatööd mõjutavatest üldnimlikest põhiväärtustest, võtmemõistetest ja terminitest kinnipidamine (Hart *et al.* 2006). Lähtuda ei tule mitte õppijate „võimetest“ ega sellest, kui suuri edusamme neilt võib loota, vaid keskenduda tuleb kõigi õppijate võimekuse suurendamisele.

9.2.3 Kõigi õppijate toetamine

Maailma puute raportis (2011:220) on kirjas, et „haridussüsteemid peavad kaugenema traditsioonilisest pedagoogikast ning võtma kasutusele õppijakesksemad lähenemisviisid, mille kohaselt igal inimesel on võime õppida ja eriomane õppimisviis”.

Õpetamise hea praktika on põhimõtteliselt sama kõigi õppijate puhul, aga „õpivõimekuse” tõstmine nõuab uuendusmeelset mõtlemist ja kõrgeid ootusi. Et toetada kõigi õppijate osalust, on vaja paindlikke ja interaktiivseid lähenemisviise, mis lubavad kõigil tajuda, mõista, tegutseda ja infot töödelda ning end erineval moel väljendada.

Õpejakoolitusasutused peavad nende põhimõtetega kooskõlas olema veendunud, et üliõpilastest võivad saada edukad kaasavad praktikud. Kõigi õppijate, sh kooliõpilaste ja üliõpilaste ning õpetajate enda jaoks kõige olulisem on arendada „kasvule” suunatud mõtteviisi (Dweck 2006) ning tunda end turvaliselt, et avastada uusi ideid ja näha ka vigu õpivõimalustena.

Uued õpetajad peaksid mõistma õpetamise ja õppimise kogu keerukust ning paljusid tegureid, mis neid mõjutavad. Nad peaksid omaks võtma, et kõiki õppijaid tuleb aktiivselt kaasata oma õppimise mõtestamisse, mitte pidada neid rangelt ettekirjutatud õppesisu passiivseks tarbijaks.

Alexander (2008:173) nendib, et terminit *pedagoogika* tuleks kasutada, „tähistamaks kombinatsiooni õpetamisest, väärtustest, tõenditest, teooriatest ja kollektiivsetest lugudest, mis annavad õpetamiseks infot, kujundavad ja selgitavad seda”. Tegu peaks olema „sõnaga, mis viib meid eemale piiratud pragmaatilisest käsitlusest „selle kohta, mis töötab” ning lähemale ideede ja väidete tegelikkule olemusele“.

Et mõista õppijate ja õppimise mitmekesisust ning liikuda kaasava praktika suunas, on õpetajatel vaja mõista iseend ning oma väärtusi seoses teistega. Rodriguez (2010) tunnetab, et õpetajad peavad omaks võtma, et nad sarnanevad kõigi teistega, kuid neil on mõned



omadused, mis ühendavad neid mõnedega, ja mõned jooned, mis muudavad nad täiesti ainulaadseks. Seda mõtlemist tuleb seejärel laiendada kõigile õppijatele, et mõista ning oma töös arvesse võtta õppijate üldisi, spetsiifilisi ja individuaalseid vajadusi.


9.2.4 Vastuolulised teemad

Vähe on neid, kes vaidlustaksid, et kõik õppijad on väärt kõrgetele standarditele vastavat õpet. Ometi tasub küsida, millistele väärtustele või algoletustele need „standardid” eri riikides toetuvad. Kui väärtustatakse üksnes kitsast „võimekuse” spektrit, jätkub tõenäoliselt eri vormis kategoriseerimine ja sildistamine, mis muudab keeruliseks sellise koolikeskkonna loomise, kus igaüks võib edu saavutada. Õpetajatel on vaja seada kahtluse alla sageli omaksvõetud edasijõudmatuse põhjused ning analüüsida, kuidas koolisüsteemi mõjutab üldisem sotsiaalne ebavõrdsus ning kuidas kool võib seda ebaõiglust säilitada. Õpetajad ei tohiks ühegi lapse puhul sallida piiratud või piiravat õppekava (Abu El-Haj ja Rubin 2009).

Carini (2001:20) räägib „inimeseks olemisest ja inimeseks olemise väärtustamisest” kui hariduse lähtekohast ning rõhutab, et kõigil õppijatel on vaja olla „tegijad, maailma ja oma elu aktiivsed osalised”. See vaatenurk nõuab muutust hindamismeetodites, mille abil õppijaid ja ka nende õpetajaid „mõõdetakse” ja väärtustatakse.

Mõned riigid vähendavad õppijate tulemuste välist hindamist, kuna seda on raske kontrollida ning akadeemilised standardid ning tihedamalt kaasamise põhimõtetega seotud üldisem edasijõudmine võivad olla vastuolus. Koolid peaksid välja töötama tõhusad kvaliteedikindlustussüsteemid, leides tasakaalu väliste hindamiskriteeriumide ning kõigi õppijate maksimaalse edasijõudmise vahel.

Õpetajakoolitus peab valmistama üliõpilased ette suhtuma õppijatesse neid kategoriseerimata – kirjeldades õppeprotsesse ja õpitulemusi, mida ei saa adekvaatselt kajastada testide või kontrollnimekirjade abil, kuid mis kajastavad täpsemalt õppijate võimeid ning annavad infot edasiseks õppimiseks. Neid teemasid on põhjalikumalt käsitletud agentuuri 2007. aasta väljaandes *Hindamine kaasavas koolikeskkonnas*. „Hindamise keel” on vaja üle vaadata ning töötada välja pedagoogilised meetodid, mis hõlmavad kõiki, mitte üksnes „keskmisi” õppijaid.



Õpetajakoolituse tudengeid tuleb seetõttu ette valmistada ka arendama õppekava ja õpetama sellise õppekava järgi, mis seab kahtluse alla struktuurse ebavõrdsuse ning „konkurentsile suunatud hariduse”. Ivatts (2011:35) rõhutab vajadust „laiendada ühiskonna vastutusalala selles osas, mis teadmisi, väärtusi, oskusi ja mõistmist on asjakohane ja oluline lastele ja noortele edasi anda”. Ta usub, et see toetaks demokraatlikumat osalusprotsessi ning aitaks vastu seista õppekavaarenduse konkurentsikesksele loomusele ning sellest tulenevale ohule, et „tähtsad sõnumid ... jäävad formaalse kaasamise ja nõuetele vastavuse varju”.

OECD (2011) raportis osutatakse, et madalaimate õpitulemustega õpilaste tulemuste parandamine ei pea toimuma parimate tulemustega õpilaste arvel. PISA tulemused näitavad, et suurima hüppe on teinud või parimaid tulemusi on saavutanud riigid, kus on määratletud selged ja ambitsioonikad poliitilised sihid, kus jälgitakse õpilaste edasijõudmist, antakse koolidele rohkem autonoomiat, õpetatakse kõiki 15aastaseid õpilasi sama õppekava järgi, investeeritakse õpetajate ettevalmistusse ja täiendusõppesse ning toetatakse madalamate tulemustega koole ja õpilasi.

Kuigi võimalik vastuolu õppijate mitmekesiste vajadustega arvestamise ning kõigile ühtsete standardite seadmise vahel jääb, tuleb õpetajatel keskenduda sellele, et pakkuda kõigile lastele ja noortele tegelikke õppimisvõimalusi ning mitte üksnes võimalust osaleda klassi töös ja kogeda kõrgete panustega hindamist, mis ei ole nende puhul kuigi mõttekas.

Järgmises peatükis esitatud soovitused lähtuvad käesolevas peatükis tõstatatud teemadest ning toetuvad peamiselt Euroopa õpetajakoolitusasutuste praegusele tegevusele, nagu seda on kirjeldanud agentuuri liikmesriikide eksperdid raportites ning ka projekti vältel toimunud kohtumistel ja aruteludes.



10. POLIITILISED JA PRAKTILISED SOOVITUSED

Et õpetajakoolitus valmistaks õpetajad tõhusalt ette toimetulekuks mitmekesiste vajadustega õpilastega kaasavates klassides, tuleb õppekavasid paljudes õpetajakoolitusasutustes üle Euroopa edasi arendada. Selles raportis esitatud uuendusliku praktika näited osutavad, kuidas kõrgkoolid ise saavad kaasamist arendada ning oma õpetajakoolituse üliõpilasi paremini ette valmistada tööks kaasavas koolikeskkonnas. Toimuvaid muudatusi tuleb tähelepanelikult jälgida, et saada täiendavat infot käesolevas raportis soovitatud tegevuste läbiviimiseks.

Selle peatüki soovitusel on esitatud kahes osas. Kõigepealt on soovitusel, mis on otseselt seotud õpetajakoolitusega ning seepärast suunatud eelkõige selles valdkonnas töötavatele spetsialistidele. Tuleb siiski tunnistada, et ükski õpetajakoolituse reform ei õnnestu tõenäoliselt ilma, et seda toetaksid ulatuslikumad reformid mujal haridussektoris ja väljaspool.

Teine osa soovitusel on suunatud poliitikakujundajatele, kellel on vaja luua sidus poliitiline raamistik, et juhtida laiemaid süsteemseid muudatusi, mida on vaja kaasamist toetava õpetajakoolituse mõjutamiseks.

10.1 Õpetajakoolituse soovitusel

Samaaegselt tuleks otsida tõhusaid viise õpetajakandidaatide leidmiseks ja õpetajate tööl hoidmiseks ning erineva taustaga, sh puuetega õpetajate arvu suurendamiseks.

Viimased uuringud osutavad, et oskuste ja teadmiste testimine ei ole usaldusväärne viis õpetajakandidaatide väljavalimiseks ning paljusid õpetajalt eeldatavaid omadusi ei tarvitse olla lihtne kindlaks teha sisseastumiseksamite või intervjuude abil.

Et valida sobivad õpetajakandidaadid ning vähendada õpetaja esmakoolitusest väljalangejate või hiljem töölt lahkujate arvu, on vaja tegeleda järgmiste valdkondadega:

- Täiustada valikuprotsessi, pidades silmas, et eesmärgiks peaks olema õpetajate mitmekesisuse suurendamine nii selleks, et pakkuda erinevaid rollimudeleid, kui ka selleks, et suurendada õpetajakutse kaudu kultuurilist mitmekesisust ja puudeküsimumuste mõistmist eri perspektiividest;

- Analüüsida õpetajate staatust ning võimalusi selle tõstmiseks, edendades sarnaselt teiste kutsealadega pidevat professionaalset arengut ja tõstes akadeemilisi standardeid. Levitada tuleks käsitust õpetajatest kui refleksiivsetest praktikutest, kes regulaarselt ajakohastavad oma pädevusi ning rakendavad oma töös värskemaid uurimistulemusi, ning seista vastu kõigile katsetele pisendada õpetajad "tehnilise töö tegijateks" või õppeprotsessi mehaaniliseks ülesannete täitmiseks.

Et kõige paremini kujundada õpetajate oskusi arvestada kõigi õppijate erinevate vajadustega, tuleks uurida erinevate õpetajakoolituse mudelite tõhusust ning õppekavade korraldust, sisu ja kasutavaid pedagoogilisi meetodeid.

Praegu on vähe kaasamist toetavat õpetajakoolitust käsitlevaid uurimistulemusi, mis annaksid infot poliitika ja praktika kujundamiseks. Pädevustel põhneva lähenemisviisi rakendamine nõuab muutusi õpetaja esmakoolituse sisus, pedagoogilistes meetodites ja hindamises. Vaja on täpseid pikaajalisi uuringuid järgmistel teemadel:

- Erinevate õpetajakoolitusmudelite tõhusus, nt 4/5 aastased bakalaureuse- või magistriõppekavad, doktoriõpe, kiirkursused ja koolipõhine koolitus kõikides vanuseastmetes õpilaste ja kõigi ainete õpetajatele;

- Õpetaja esmakoolituse õppekavade ülesehitus (eraldiseisvad tava- ja eripedagoogika õppekavad, integreeritud või ühendatud õppekavad ning võimalused arendada eraldiseisvatest õppekavadest suurema koostöö ja sisulise integratsiooni kaudu tava- ja eripedagoogikat ühendav ühtne õpe;

- Kõrgetasemeliseks kaasavaks õpetajatöökaks vajalikud pädevusvaldkonnad, et anda infot õpetajakoolituse ja uute õpetajate praktika tõhususe järjepidevaks hindamiseks;

- Kõige tõhusamad võimalused mõjutada enne tööleasumist õpetajate sisulisi, pedagoogilisi ja hindamisega seotud pädevusi (väärtusi, hoiakuid, teadmisi, oskusi ja mõistmist), et valmistada neid ette kaasavaks töökaks õpilastega.

Õpetajakoolituse õppejõudude elukutset tuleb edasi arendada, parandades õppejõudude töölevõtmise korda, toetades sisseelamist ja pidevat eriaalast enesetäiendamist.



Kõrgkoolide õpetajakoolituse õppejõudude ning koolides tegutsevate õpetajakoolitajate taset peaks tõstma, võttes tööle üksnes sobivate teadmiste, kogemuste ja kvalifikatsiooniga spetsialiste. Kõrgkoolisest teaduskondade vahelist koostööd ning õppejõudude omavahelist koostööd tuleks edasi arendada, et positiivsed hoiakud ning arusaamine erinevate vajadustega õpilaste õpetamisest kindlustaksid järjepideva kogu õppeasutust hõlmava kaasamisstrateegia, millel oleksid tugevad kontseptuaalsed seosed kõigi õppekavadega.

Vaja on jätkata tööd, et:

- Pideva professionaalse arengu protsessi osana kujundada välja formaalne õppejõudude sisseelamisprogramm;
- Uurida võimalusi, kuidas kõrgkoolides töötavad õpetajakoolituse õppejõud saaksid värskendada igapäevase klassitöö kogemusi, sh tehes tihedat koostööd kaasavate koolidega, osaledes tegevusuuringutes ja rakendades uuringutulemusi praktikas. Koolides töötavaid õpetajakoolitajaid tuleks samas kaasata akadeemilisse uurimistöösse;
- Uurida, millised on pädevusmudeli rakendamise mõjud õpetajakoolitajate oskustele, teadmistele ja arusaamadele, et teha kindlaks, mis tasandi pädevustega tegeletakse õpetajakoolituses piisavalt, ning kavandada ja korraldada üliõpilaste õpet oluliste pädevusvaldkondade paremaks käsitlemiseks.

Koolid ja õpetajakoolitusasutused peavad töötama koos, et luua head tegevusmudelid praktikakoolides ning kindlustada sobivad praktikakohad.

Koolipraktikat kui õpetaja esmakoolituse olulist osa tuleb toetada, võttes aluseks selged teoreetilised põhimõtted, et kaotada lõhe teooria ja praktika vahel ning kindlustada, et praktika ei muutuks kontrollnimekirjade täitmise harjutuseks, kus keskendutakse oskustele, mida on kõige hõlpsam vaadelda ja mõõta. Pädevusmudeli kasutuselevõtt võib täiendavalt toetada praktiliste olukordade tõhusat hindamist. Täpsemalt tasub uurida harjutuskoolide süsteemi, kuna see toetab viimaste uurimistulemuste rakendamist koolitöös ning hoiab õpetajakoolitajate õpetamisoskuste taset. Tööd on vaja jätkata järgmistel teemadel:



- Uurida tõhusaid koolipraktika mudeleid (nt akadeemilise õppega samaaegne, mitte sellele järgnev praktika, olulisemate ideede spiraalne arendamine), et paigutada teooria konteksti;
- Uurida tõhusat juhendamist, milles kogemuste vahetamise kaudu toetatakse enesetäiendamist. Muuhulgas oleks vaja uurida hoiakuid, väärtusi, oskusi ja pädevusi, mida juhendajad/mentorid õpetajakoolitusasutustes ja koolides vajavad;
- Selgitada kitsamalt piiritletud praktikakohtade potentsiaalset rolli, et suurendada teadlikkust ja arendada oskusi kaasamist ümbritsevate teemade analüüsimisel. Arvestades, et kaasamine on pidev protsess, annavad sellised praktikakohad võimaluse praktikasüsteemi arendada, kuna paljudes riikides on raske leida kohti kaasava praktika läbiviimiseks;
- Uurida võimalikke võrgustikke, et pakkuda koostöövõimalusi koolides töötavatele spetsialistidele, kes samuti tegelevad õpetajakoolitusega, ning teistele organitsioonidele, kes võiksid jagada praktilisi kogemusi ja isiklikke kontakte, et avardada teadmisi ja arusaamu õppijate mitmekesisusest.

10.2 Üldisemad poliitikasoovitused

Järgnevad soovitused on suunatud kõigile poliitikakujundajatele, mitte üksnes neile, kes tegelevad kitsamalt eripedagoogika või puuetega inimeste teemadega. Kaasavama poliitika ja praktika kujundamine on jagatud vastutus ning peaks olema kõigi hariduspoliitika kujundajate ning eriti õpetajakoolituse strateegiate koostajate mõtteviisi olemuslik osa.

Vaja on üldisemaid süsteemseid reforme, et arendada kaasavaid koole ning edendada kaasamist toetavat õpetajakoolitust.

Õpetajate tähtsust tunnistatakse üha laiemalt ning seepärast peab prioriteetseks muutuma ka õpetajakoolitus. Õpetajakoolitus ei toimi siiski isolatsioonis. Et toetada õpetajakoolituse muutmist, on vaja reformida kogu süsteemi, ning see nõuab kõigi haridussektorite poliitikakujundajatelt ja kõigilt hariduse sidusrühmadelt pühendumust ja tugevat eestvedamist. Sektoritevaheline koostöö võib murda tulevaste õpetajate kogemuste nõiaringi ning kujundada hoiakuid ja väärtusi, millele rajada kaasavat praktikat.

Edasises töös tuleks keskenduda järgmistele teemadele:



- Kaasavat haridust toetava sektoritevahelise poliitika kujundamine osana kaasavama ühiskonna arendamisest;
- Erinevate valdkondade spetsialiste kaasava tegevusmudeli rakendamine kõigil tasanditel, et kõigi õppijate ja nende perede vajadustega oleks võimalik tegeleda komplekselt.

Reformid peavad hõlmama ka kaasamist ja mitmekesisust käsitleva keelekasutuse selgitamist.


Kategoriseerimine ja sildistamine võimendavad võrdlemist, loovad hierarhiaid ning võivad piirata õppijale seatavaid ootusi ja selle tagajärjel ka tema õppimist. Sobiva keelekasutuse osas tuleks otsida konsensust ning esitada selged põhjendused teatavate terminite kasutamiseks. Vaja on järgmist:

- Järk-järgult loobuda laste ja noorte kategoriseerimisest ja sildistamisest, mis võib soodustada kõige haavatavamas olukorras rühmadest pärinevate õppijate eraldamist tavaharidusest;
- Poliitilist reformi, mis võimaldab kõigil õpetajatel ja teistel olulistel spetsialistidel selgelt mõista erineva terminoloogia kasutamise alusolemusi ja järelemeid;
- Arusaama, et õppijatel on personaalne, mitmetahuline ja muutuv identiteet. Õpetajad peavad olema valmis ja eneses kindlad, et tulla toime erinevate vajadustega õppijatega Euroopa koolides ja klassides.

Juurutada tuleks strateegiad tervikliku tugisüsteemi väljatöötamiseks, et õpetajatel oleks võimalik arvestada õppijate vajadustega kogu nende mitmekesisuses.

Vajadustest lähtuv hindamine peaks aitama varajases etapis kindlaks teha kõigi õppijate vajadused ning hõlbustama igasuguste toetusmeetmete korraldamist, mida on vaja õppija täielikuks osalemiseks klassi ja kooli töös ning ühiskonnaelus laiemalt. Selleks on vaja:

- Tõsta koolide võimekust reageerida suuremale vajaduste spektrile ning toetada kõiki õppijaid oma kogukonnas;
- Säilitada oskusteave ja tõhusad toetusvõimalused komplekssemate vajadustega õppijatele – õpetajate nõustajad/eripedagoogid ja muud spetsialistid (kelle hulka praegu võivad kuuluda erikoolide/



tugikeskuste õpetajad) peaksid pakkuma tavaõpetajale tuge klassis, et jagada oma oskusteavet ning arendada kõigi õpetajate oskusi.

Tulemuslikkuse mõõtmise meetmed, mis mõjutavad õpetajate tööd, peaksid arvestama õppijate edasijõudmist ja arengut laiemalt ning olema lähemalt seotud kaasamise põhimõtetega.

Kaasavama hariduspoliitika ja praktika arendamine võib olla vastuolus kitsalt akadeemiliste standarditega – selgelt on vaja väljendada haridussüsteemide aluseks olevaid väärtusi ning tagada, et võetavad meetmed keskenduvad sellele, mida tõesti väärtustatakse. Pidades silmas hariduse laiemaid väljundeid, on võtmeküsimuseks, mis laadi haridust mis laadi ühiskonnale soovitakse anda. Poliitikakujundajad peaksid:

- Võtma arvesse Euroopa Liidu Nõukogu järeldusi hariduse ja koolituse sotsiaalse mõõtme kohta (2010) ning uurima võimalusi mõõta ja väärtustada erinevaid hariduse tulemusi, teadvustades, et edukal hariduse omandamisel on ülimalt oluline roll vaesuse vähendamisel ning sotsiaalse kaasatuse soodustamisel;

- Teadvustama kõigi õpetajate ja õpetajakoolitajate tähtsust kaasamisideede edendamisel ning tunnustama ja toetama seda tööd sidusate pikaajaliste poliitiliste strateegiatega rahvusvahelisel, Euroopa ja riikide tasandil õpetajakoolituse, õppekavaarenduse, pedagoogika, õpitulemuste hindamise ja hariduse tulemuslikkuse hindamise omavahel seotud valdkondades.

Loodetavasti tekitavad käesolevas peatükis esitatud soovitused arutelu ja mõtteid, kuidas arendada edasi kaasamist toetavat õpetajakoolitust, mis on Euroopa haridussüsteemide kaasavamaks muutmisel võtmerollis.



KOKKUVÕTE

Õpetajakoolituse reform peab olema osa ulatuslikumast süsteemsest kaasamise edendamise reformist. Õpetajakoolituse rolli peetakse üha kaalukamaks ning ühtlasi tähtsustatakse üha enam poliitikakujundajate ja praktikute koostööd selles valdkonnas, et nende tegevus moodustaks terviku.

Tasub teadvustada, et õpetajakoolitust ümbritsevad teemad on kompleksed. Dyson (2005) märgib, et on aeg minna kaugemale lihtsustatud vaidlustest paaride teooria/praktika, eriala/käsitööoskused, oskused/teadmised, koolitus/haridus, koolipõhine/kõrgkoolipõhine üle ning astuda uude ajastusse, mis põhineb koostööl, õppijate mitmekesisuse tunnistamisel, tõhusal dialoogil ja ressursside jagamisel õpetajakoolituse uue mudeli järgi. Nimetatud arengut tõenäoliselt ei toimu, kui kaasamis põhimõtte ei saa olemuslikuks osaks poliitikakujundajate ja teiste huvirühmade – eelkõige koolijuhtide – mõtteviisist ning ühiskonna ja koolide kultuurist.

Ulatuslik muutus võtab vältimatult aega ning seetõttu on oluline, et seda juhitaks järjepidevate pikaajaliste strateegiate, mitte pidevate väiksemahuliste reformide abil. Euroopa Nõukogu väljaandes *Muutust toetav õpetajakoolitus (Teacher Education for Change, 2011:8)*, osutab Ólafsdóttir: „Meie haridussüsteemid jätkavad selliste mudelite taastootmist ... mis keskenduvad peamiselt teadmiste edastamisele ning tööeluks ettevalmistamisele, unustades, et hariduse eesmärgid on ka ettevalmistus eluks aktiivse kodanikuna, personaalne areng ning kogu elu jooksul laialdase ja areneva teadmistebaasi säilitamine”.

Suuremal kaasamisel on pikas perspektiivis eeliseid, milleks on sotsiaalne õiglus ja kogukonna ühtekuuluvus, ning alusharidusse ja üha kaasavamasse haridussüsteemi panustamine võimaldab tõenäoliselt tõhusamat ressursikasutust kui lühiajalised algatused „ühiskonnas valitsevate lõhede vähendamiseks” või teatavate marginaliseeritud rühmade toetamiseks.

Projektikonverentsil Zürichis 2010. aasta septembris märkis Tony Booth oma plenaarettekandes, et kaasamine on „põhimõtteline lähenemisviis hariduse ja ühiskonna arendamisele”. Ta rõhutas, et eri vaatnurki kaasamisele vaja on rohkem selgitada, et asjaosalised saaksid teha informeeritud valikuid. See peab kindlasti paika kõigi



õpetajate puhul – ja õpetajakoolitajate puhul, kes täidavad võtmerolli tulevaste õpetajate mõtlemise ja tööviiside kujundamisel.

Huber (2011:146) kirjutab: „Kui tahame hakkama saada väljakutsetega, mis meie globaliseeruva maailma ees praegu seisavad, on pakutaval haridusel meie erinevates demokraatiates vaja välja arendada kõigi kodanike täielik potentsiaal, et nad saaksid kogu oma kogemuse ja teadmistega edasiminekus kaasa lüüa. See ei ole enam lihtsalt humanistlik soov, vaid on muutunud meie demokraatiate ellujäämise seisukohast hädavajalikuks”.

2005. aastal märgiti OECD raportis, et kõige tõenäolisem strateegia, mis parandab koolis edasijõudmist, on õpetajate kvaliteedi tõstmine. Käesoleva projektiga seotud poliitikakujundajad ja spetsialistid on seisukohal, et seda väidet saab edasi arendada – õpetajate ettevalmistamine toimetulekuks õppijate mitmekesisusega võib olla strateegia, mis kõige tõenäolisemalt mõjutab kaasavama ühiskonna arengut.

Visioon õiglasemast haridussüsteemist nõuab, et õpetajatel oleksid õppijate mitmekesiste vajadustega arvestamiseks vajalikud pädevused ning loodetavasti pakub käesolev kokkuvõtlik projektiraport mõned ideed ja inspiratsiooni, et jätkata teed kõigile õppijatele kõrgetasemelise hariduse andmise suunas.



KASUTATUD KIRJANDUS

Abu El Haj, T. R. ja Rubin, B.C. (2009) Realizing the equity-minded aspirations of de-tracking and inclusion: Towards a capacity-oriented framework for teacher education. *Curriculum Enquiry*, 39 (3), 435-463, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. ning Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. ja Smith, R. (2006) *Improving Schools: Developing Inclusion*. London: Routledge

Alexander, R. (2008) *Essays on pedagogy*. London: Routledge

Arnesen, A., Allen, J. and Simonsen, E. (toim.) (2009) *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education*. Strasbourg: Council of Europe

Auguste, B., Kihn, P. ja Miller, M. (2010) *Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching*. Mc. Kinsey & Company


Ayers, W. (1993) *To teach: The journey of a teacher*. New York: Teachers College Press

Barton, L. (1997) Inclusive Education: Romantic, Subversive or Realistic. *Inclusive Education*, 3 (1), 231-242

Bates, R. (2005) An anarchy of cultures: The politics of teacher education in new times. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (3), 231-241

Boyd, P., Baker, I., Harris, K., Kynch, C. ja McVittie, E. (2006) Working with multiple identities: supporting new teacher education tutors in Higher Education, in Bloxham, S., Twiselton, S. ja Jackson, A. (toim.) *Challenges and Opportunities: developing learning and teaching in ITE across the UK*. ESCalate 2005 Conference Proceedings, Higher Education Academy. Electronic source available online at: www.escalate.ac.uk/2419 (Last accessed April 2011)

Boyd, P., Harris, K. ja Murray, J. (2007) *Becoming a teacher educator: Guidelines for the induction of newly appointed lecturers in Initial Teacher Education*. Higher Education Academy, Subject Centre for Education, ESCalate, University of Bristol



Burns, T. ja Shadoian-Gersing, V. (2010) *The importance of effective teacher education for diversity in Educating Teachers for Diversity – meeting the Challenge*. Paris: OECD

Butcher, J., Howard, P., Labone, E., Bailey, M., Groundwater-Smith, S., McFadden, M., McMeniman, M., Malone, K. ja Martinez, K. (2003) Teacher education, community service-learning and student efficacy for community engagement. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31 (2), 109-122

Carini, P. (2001) *Starting strong: A different look at children, schools and standards*. New York: Teachers College Press

CAST (2008) *Universal design for learning guidelines*. 1.0. Wakefield, MA: CAST. Elektroniliselt avaldatud: <http://www.cast.org/publications/UDLguidelines/version1.html> (viimati vaadatud 14/01/11)

Cochran-Smith, M. (2004) *Walking the road: race, diversity and social justice in teacher education*. Multi-cultural education series, New York and London: Teachers College, Columbia University

Cochran-Smith, M. (2005) Teacher Educators as researchers: multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 219-225

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, Dezember 2008

Darling-Hammond L. ja Bransford, J. (toim.) (2005) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass

Dyson, M. (2005) Australian Teacher Education: Although Reviewed to the Eyeball is there Evidence of Significant Change and Where to now? *Australian Journal of Teacher Education*, 30 (1), 4, Electronic source available online at: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol30/iss1/4> (Last accessed July 2011)

Dweck, C. (2006) *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine Books

Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur (2010) *Varajane märkamine ja sekkumine – Edusammud ja arengusuunad 2005–*



2010, Odense, Taani: Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur

Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur / UNESCO (2010) *Inclusive Education in Action – Project Framework and Rationale*. Odense, Taani: Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur

Euroopa Komisjoni hariduse ja kultuuri peadirektoraat (2010) *The Profession of Teacher Educator in Europe. Education and Training 2020 programme, Cluster: Teachers and Trainers*. Report of a Peer Learning Activity, Reykjavik, Iceland 21–24 June 2010

Feyerer, E., Niedermair, C. ja Tuschel, S. (2006) *Berufsfeld Sonder- und Integrationspädagogik*. Positionspapier zur Aus- und Weiterbildung an den zukünftigen Pädagogischen Hochschulen. [*Eripedagoogika ja kaasav haridus – koolitus ja erialane kvalifikatsioon*. Poliitikadokument õpetajakoolitusasutuste esma-, jätku- ja täienduskoolituse kohta]. Wien: Bm: bwk, Abteilung I/8, 10.6.2006. Elektrooniliselt avaldatud: <http://www.cisonline.at/index.php?id=358&L=1>

Florian, L., ja Rouse, M., (2009) The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 594-601

Forlin, C. (2010) Developing and implementing quality inclusive education in Hong Kong: implications for teacher education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 177-184

Garcia Huidobro, J. E. (2005) *La igualdad en educacion como bien democratico y de desarrollo*. Ponencia presentada en la Reunion del Comité Intergubernamental del PRELAC, organizada por la UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, 6 y 7 de Diciembre de 2005. [*Võrdsus hariduses kui demokraatlik hüve arengu toetamiseks*. Dokument esitati PRELACi valitsustevaheliste komitee kohtumisele, mille korraldas UNESCO-OREALC Santiago de Chile 06.–07.12.2005]

Gultig, J. (1999) *Can teacher education transform schooling?* Schooling and teaching in post-apartheid South Africa. AREA Annual Meeting, Montreal. April, 19990

Hagger, H. ja McIntyre, D. (2006) *Learning teaching from teachers*. Maidenhead: Open University Press

Harris, R. ja Lázár, I. (2011) Ways to bring about change in Huber, J. ja Mompoin-Gaillard, P. (toim.) (2011) *Teacher Education for*



Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J. ja Mc Intyre, D. (2006) *Learning without Limits.* Open University Press

Hattie, J.A.C. (2009) *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement.* Oxford: Routledge

Haug, P. (2003) Qualifying teachers for the school for all in Booth, T., Nes, K. ja Stromstad, M. (toim.) *Developing Inclusive Teacher Education.* London: Routledge Falmer

Huber, J. (2011) Making a difference in Huber, J. ja Mompoin-Gaillard, P. (toim.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme.* Strasbourg: Council of Europe Publishing

Huber, J. ja Mompoin-Gaillard, P. (toim.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme.* Strasbourg: Council of Europe Publishing

International Labour Organisation/UNESCO (2009) *Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel.* Report of 10th Session. Paris, 28 September – 2 October 2009

Ivatts, A.R. (2011) Education vs educations in Huber, J. ja Mompoin-Gaillard, P. (toim.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme.* Strasbourg: Council of Europe Publishing

Jansma, F. (2011) *Teacher Quality: Professional competence and the quality of education.* Paper given at Teacher Education for Inclusion project Country Study Visit, University of Cyprus, March 2011

Kyriazopoulou, M. ja Weber, H. (toim.) (2009) *Indikaatorid – kaasava hariduse edendamiseks Euroopas,* Odense, Taani: Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur

Lauriala, A. (2011) *Teacher's pedagogical autonomy as an antecedent for inclusive education.* Dokument koostati kaasamist toetava õpetajakoolituse projekti õppekõlastuse ajaks, University of Lapland, aprill 2011



Maailma Terviseorganisatsioon (2011) *Maailma puuete raport*. Genf: Šveits. WHO

McGrady, H., Lerner, J. ja Boscardin, M. L. (2001) The educational lives of students with learning disabilities in Rodis, P. Garrod, A. ja Boscardin, M. L. (toim.), *Learning disabilities and life stories* (177-193). Boston: Allyn and Bacon

Meijer, C.J.W. (toim.) (2003) *Kaasav haridus ja tõhus klassitöö*. Middelfart: Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur

Meijer, C.J.W. (toim.) (2003) *Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries*. Middelfart: Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur

Menter, I., Hulme, M., Elliott, D. ja Lewin, J. (2010) *Literature Review on Teacher Education in the 21st Century*. Scottish Government Social Research

Ministrite Nõukogu (2010) *Nõukogu järeldused hariduse ja koolituse sotsiaalse mõõtme kohta*. Nõukogu (haridus, noored ja kultuur) 3013. istung, Brüssel, 11. mai 2010

Minnow, M. (1990) *Making All the Difference: Inclusion, Exclusion and American Law*. Ithaca: Cornell University Press

Moon, B. (2007) *Research analysis; Attracting, developing and retaining effective teachers: A global overview of current policies and practices*. UNESCO Working Paper

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

Murray, J. (2005) *Investigating Good Practices in the Induction of Teacher Educators into Higher Education*. ESCalate, University of Bristol

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

Norwich, B. (2010) A response to 'Special Educational Needs: A New Look' in Terzi, L. (toim.) (2010) *Special Educational Needs: A New Look*. London: Continuum



Ofsted (2008) How well new teachers are prepared to teach pupils with learning difficulties and/or disabilities. London: Ofsted
www.ofsted.gov.uk

Ólafsdóttir, Ó. (2011) Foreword in Huber, J. ja Mompoin-Gaillard, P. (toim.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Organisation for Economic Co-operation and Development (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD

Organisation for Economic Co-operation and Development (2007) *No more failures: Ten steps to equity in education*. Paris: OECD

Organisation for Economic Co-operation and Development (2010) *Improving health and social cohesion through education*. Paris: OECD

Organisation for Economic Co-operation and Development (2010) *Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge*. Paris: OECD

Organisation for Economic Co-operation and Development (2011) *PISA in Focus 2. Improving performance: leading from the bottom*. Märts 2011

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

Pollard, A., Anderson, J., Maddock, M., Swaffield, S., Warin, J. ja Warwick, P. (2005) *Reflective teaching. Evidence-informed Professional Practice 3rd Edition*. London: Continuum

Pugach, M.C. ja Blanton, L.P. (2009) A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 575-582

Richardson, V. (1996) The role of attitudes and beliefs in learning to teach in Sikula, J. (toim.) *Handbook of Research on Teacher Education*, 2nd edition. New York: Macmillan

Rodriguez, H. (2010) *Seven Essential Components for Teacher Education for Inclusion*. Paper prepared for the Inclusive Education in Action Project. Elektrooniliselt avaldatud: <http://www.inclusive->



education-in-action.org/iea/index.php?menu
id=25&reporeid=247

Ryan, T.G. (2009) An analysis of pre-service teachers' perceptions of inclusion. *Journal of Research in Special Education Needs*, 9 (3), 180-187

Sachs, J. (2003) *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press

Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books

Sciberras, M. (2011) *Profile of inclusive Teachers – Reactions and Reflections*. Dokument koostati kaasamist toetava õpetajakoolituse projekti õppekoolituse ajaks, University of Malta, märts 2011

Shulman, L. (2007) *Keynote lecture to American Association of Colleges for Teacher Education Annual Conference*. New Orleans, veebruar 2007

Sliwka, A. (2010) From homogeneity to diversity in German education. In *Educating Teachers for Diversity – meeting the Challenge*. Paris: OECD

Snoek, M., Swennen, A. ja van der Klink, M. (2009) *The teacher educator: a neglected factor in the contemporary debate on teacher education*. TEPE, 2009

Swennen., A. ja van der Klink, M. (2009) *Becoming a teacher educator. Theory and practice for teacher educators*. Dordrecht: Springer

UNESCO-IBE (2008) Conclusions and recommendations of the 48th session of the *International Conference on Education (ED/BIE/CONFINTED 48/5)* Geneva: UNESCO IBE. Elektrooniliselt avaldatud: <http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-ice-2008/conclusions-and-recommendations.html>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2005) *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2009) *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO

Ühinenud Rahvaste Organisatsioon (2006) *Puuetega inimeste õiguste konventsioon*. New York: ÜRO. Avaldatud elektrooniliselt: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>



Vygotsky, L. S. (1986) *Thought and language* (Täiendatud trükk)
Cambridge: MIT Press

Warford, M. (2011) The zone of proximal teacher development.
Teaching and Teacher Education, 27, 252-258

Watkins, A. (toim.) (2007) *Hindamine kaasavas keskkonnas. Poliitika ja praktika võtmeküsimused*. Odense, Taani: Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur

Willms, D.J. (2006) *Learning Divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics



EKSPERDID

Riik	Nimi	E-posti aadress
Austria	Ivo Brunner	ivo.brunner@ph-vorarlberg.ac.at
	Ewald Feyerer	ewald.feyerer@ph-ooe.at
Belgia (flaamikeelne kogukond)	Annet de Vroey	annet.de.vroey@khleuven.be
Belgia (prantsuskeelne kogukond)	Jean-Claude De Vreese	jean-claude.devreese@cfwb.be
Eesti	Vilja Saluveer	vilja.saluveer@hm.ee
	Karmen Trasberg	karmen.trasberg@ut.ee
Hispaania	Pilar Pérez Esteve	pilar.pereze@educacion.es
	Gerardo Echeita Sarrionandia	gerardo.echeita@uam.es
Holland	Frank Jansma	F.Jansma@Lerarenweb.nl
	Dominique Hoozemans	hoozemans.d@hsleiden.nl
Island	Hafþís Guðjónsdóttir	hafdgud@hi.is
	Jóhanna Karlsdóttir	johannak@hi.is
Iirimaa	Alan Sayles	Alan_Sayles@education.gov.ie
	Áine Lawlor	aine.lawlor@teachingcouncil.ie
Küpros	Elli Hadjigeorgiou	hadjigeorgiou.e@cyearn.pi.ac.cy
	Simoni Symeonidou	symeonidou.simoni@ucy.ac.cy
Leedu	Giedrius Vaidelis	giedrius.vaidelis@upc.smm.lt
	Lina Milteniene	m.lina@cr.su.lt
Luksemburg	Alain Adams	alain.adams@education.lu
Läti	Guntra Kaufmane	guntra.kaufmane@visc.gov.lv
	Sarmīte Tūbele	sarmite.tubele@lu.lv
Malta	Felicienne Mallia Borg	felicienne.mallia@gov.mt
	Paul Bartolo	paul.a.bartolo@um.edu.mt
Norra	Toril Fiva	Toril.Fiva@kd.dep.no
Poola	Agnieszka Wołowicz	agnieszka.wolowicz@onet.eu

	Beata Rola	beata.rola@mscdn.edu.pl
Portugal	Maria Manuela Micaelo	manuela.micaelo@dgjdc.min-edu.pt
	Maria Manuela Sanches Ferreira	manuelaferreira@ese.ipp.pt
Prantsusmaa	Nathalie Lewi-Dumont	nathalielewi@gmail.com
	Catherine Dorison	catherine.dorison@iufm.u-cergy.fr
Rootsi	Bengt Persson	bengt.persson@hb.se
Saksamaa	Thomas Franzkowiak	franzkowiak@paedagogik.uni-siegen.de
	Kerstin Merz-Atalik	merz-atalik@ph-ludwigsburg.de
Sloveenia	Damjana Kogovšek	damjana.kogovsek@gmail.com
Soome	Suvi Lakkala	suvi.lakkala@ulapland.fi
	Helena Thuneberg	helena.thuneberg@helsinki.fi
Šveits	Pierre-André Doudin	pierre-andre.doudin@hepl.ch
	Reto Luder	reto.luder@phzh.ch
Tšehhi	Kateřina Vitásková	katerina.vitaskova@upol.cz
	Miroslava Salavcová	Miroslava.Salavcova@msmt.cz
Taani	Bodil Gaarsmand	bgaa@ucsyd.dk
	Nils-Georg Lundberg	ngl@ucn.dk
Ungari	Csilla Stéger	csilla.steger@okm.gov.hu
	Iván Falus	falusivan@gmail.com
Ühendkuningriik (Inglismaa)	Brahm Norwich	B.Norwich@exeter.ac.uk
	John Cornwall	john.cornwall@canterbury.ac.uk
Ühendkuningriik (Põhja-Iirimaa)	John Anderson	john.anderson@deni.gov.uk
	Martin Hagan	m.hagan@stmarys-belfast.ac.uk
Ühendkuningriik (Šotimaa)	Lani Florian	l.florian@abdn.ac.uk
Ühendkuningriik (Wales)	Huw Roberts	eds102@bangor.ac.uk
	Sue Davies	s.davies@tsd.ac.uk



Täname väärtusliku panuse eest ka:

Holland	Rutger Stafleu Jos Louwe
Luksemburg	Marco Suman Joëlle Renoir
Norra	Marit Stromstad
Prantsusmaa	Pierre Francois Gachet
Rootsi	Kerstin Hultgren
Soome	Marita Makinen
Tšehhi	Iva Strnadová Radka Topinková
Ühendkuningriik (Wales)	Cliff Warwick

Suur tänu projekti toetuse eest konsultandile Kari Nesile ning PEAG liikmetele: Bernadette Céleste, Prantsusmaa; Don Mahon, Iirimaa; Mudite Reigase, Läti; Irene Moser, Austria (rühma liige kuni septembrini 2010).

„Kaasamist toetav õpetajakoolitus Euroopas – Probleemid ja võimalused” annab ülevaate agentuuri 25 liikmesriigi õpetajakoolituse strateegiatest ja praktikast. Kaasamist toetava õpetajakoolituse projektis uuriti, kuidas anda kõigile õpetajatele esmakoolituse jooksul selline ettevalmistus, et nad oskaksid oma töös arvestada üha mitmekesisemate vajadustega õpilastega.

Raport toetub projektis osalenud riikide esitatud üksikasjalikele andmetele õpetajakoolituses rakendatavate strateegiate ja praktika kohta, poliitikadokumentide ja teaduskirjanduse ülevaadetele ning õppekõlastuste käigus kogutud infole.

Raportis on kirjeldatud projekti töömeetodeid ning kaasamist toetava õpetajakoolituse konteksti Euroopas. Esitatakse infot õpetajakoolituse õppekavade ülesehituse ja sisu kohta (sh koolipraktika, õpetajakoolituse õppejõudude roll ja areng ning pädevused, mida on vaja, et saada tõhusaks kaasavaks õpetajaks).

Kogu raportisse on põimitud uuendusliku praktika näiteid ning raport lõpeb kaasamist toetava õpetajakoolituse arendamiseks vajaliku laiema poliitilise raamistiku ülevaatega ning kokkuvõttega olulisimatest teemadest ja probleemidest. Esitatakse soovitusi nii hariduspoliitika kujundamiseks üldisemalt kui konkreetselt kaasamist toetava õpetajakoolituse edasiseks arendamiseks.