

Õpetaja esmaharidus

Olukord ja probleemid 21. sajandi algul

**Koostajad
Viive-Riina Ruus
Ene-Silvia Sarv**

Koostajad: Viive-Riina Ruus, Ene-Silvia Sarv

Tegevtoimetaja: Katrin Poom-Valickis

Keeletoimetaja: Ene Sepp

Raamat on ilmunud Euroopa Sotsiaalfondist rahastatava haridusteaduse ja õpetajakoolituse edendamise programmi Eduko toel.



Eduko



Euroopa Liit
Euroopa Sotsiaalfond



Eesti tuleviku heaks

Väljaandja: Tallinna Ülikool

Trükk: Vali Press OÜ

Autoriõigused: Tallinna Ülikool, 2010

ISBN 978-9949-463-66-4

Sisukord

Õpetajakutse mitmetasandiline ja -dimensiooniline mudel ning strateegilised sõlmpunktid	7
Viive-Riina Ruus (Tallinna Ülikool)	
Mida ootavad õpilased õpetajalt ja koolilt ning kuidas nad hindavad oma ootuste täitumist?	36
Ene-Silvia Sarv (Tallinna Ülikool) ja Viive-Riina Ruus (Tallinna Ülikool)	
Soome ja Eesti aineõpetaja õppekavade pedagoogiliste õpingute õppesisu profiilide võrdlusuuring	48
Ritva Jakku-Sihvonen (Soome Kooliamet), Varpu Tissari (Helsingi Ülikool), Aivar Ots (Tartu Ülikool), Satu Uusiautti (S. Uusiautti Ltd.), <u>Hannes Voolma</u> (Tallinna Ülikool)	
Suundumused Soome õpetajahariduses	67
Merli Kaljuve (Tallinna Ülikool)	
Õpetaja kutsealane areng Inglismaal: tänapäevased probleemid ja prioriteedid	76
Linda Evans (Leedsi Ülikool)	
Õpetaja esmaõpe tänapäeva Saksamaal	88
Maria Erss (Tallinna Ülikool)	
Õpetajakoolituse praktika optimeerimise võimalusi, toetudes Eesti, Hollandi ja Soome kogemusele	101
Edgar Krull (Tartu Ülikool)	
Üliõpilaste õpikogemus pedagoogilisel praktikal	121
Inge Timoštšuk (Tallinna Ülikool), Aino Ugaste (Tallinna Ülikool)	
Üks võimalus arendada tulevaste õpetajate tunnialüüsi oskusi pedagoogilisel praktikal	134
Edgar Krull (Tartu Ülikool)	
Õpetaja kutseaasta ning selle roll algaja õpetaja professionaalses arengus	146
Eve Eisenschmidt (Tallinna Ülikool), Katrin Poom-Valickis (Tallinna Ülikool)	
Õpetaja esmahariduse õppekava disain	159
Viive-Riina Ruus (Tallinna Ülikool), Eve Eisenschmidt (Tallinna Ülikool)	

LISAD:

Ülevaade Tartu Ülikooli õpetajakoolituse õppekavadest	198
Aivar Ots (Tartu Ülikool), Juta Jaani (Tartu Ülikool), Anu Seppa (Kaitseväe Ühendatud Õppeasutused)	
Ülevaade Tallinna Ülikooli õpetajakoolituse õppekavadest	220
Leida Talts (Tallinna Ülikool), Mai Normak (Tallinna Ülikool)	
„Minu Eesti“ mõttetalgud õpetajast	238
Ene-Silvia Sarv (Tallinna Ülikool), Jüri Ginter (Tartu Ülikool)	

Saateks

Kogumik on koostatud lootuses, et see võiks anda tõuke laiapõhjalisele avalikule arutelule õpetajate, õpetajate õpetajate ning nende hindajate hariduse ja staatuse üle Eesti ühiskonnas. Teadupärast kuulub Eesti kõrge inimarenguga riikide sekka ning teada on seegi, et kõigist valdkondadest, mida selle arengu määratlemisel arvesse võetakse, annab just haridus meile kõige rohkem plusspunkte. Seda väärtust tuleb osata hoida.

Kogumik peaks lugejat veenma selles, et õpetajafenomen on keerukas, mitmetahuline ja mitmekihiline, et erinevad riigid on lahendanud õpetajahariduse küsimuse erinevalt ning praegu ühtlustatakse Euroopa Liidus õpetajaharidust taotluslikult.

Pole mingit alust arvata, et Eesti õpetajaharidus kuuluks Euroopa või maailma riikide seas kehvemate hulka. Samas pole ka põhjust arvata, nagu oleks see probleemitu. Tasub tutvuda Haridus- ja Teadusministeeriumi koduleheküljel oleva rahvusvahelise uuringu (TALIS) tulemustega, kus selgub, et meie õpetaja on küll distsiplineeritud, kohusetundlik, nüüdisaegsete pedagoogiliste vaadete ja suudab luua õppimiseks soodsa töömeeleolu klassis, kuid tema enesealdus on päris madal ja tema distantseeritus õpilastest üsna suur. Õpetajaprobleemi sügavamaks mõistmiseks tasub lugeda sel aastal ilmunud ingliskeelset kogumikku õpetaja isiksusest ja professionaalsusest (Teachers' Personality and Professionalism. Eds. Jaan Mikk, Marika Veisson, Piret Luik, Peter Lang), mis toob päevavalgele selliseid probleeme nagu Eesti õpetajaskonna kihistumine, stress, raskused moraalsete dilemmade lahendamisel jt.

Õpetajaharidus peab suutma nendele olukordadele reageerida. Samas avaldab õpetajaharidusele suurt survet Euroopa kõrghariduse dünaamika ning Bologna protsessiga kaasnev integratsioon. Kuigi Eestis on palju tehtud õpetajahariduse korrastamiseks ja arendamiseks, tuleb sellega edasi tegelda, et adekvaatselt reageerida uutele probleemidele ning vältida mahajäämist. Eesti kultuur on rikas, kuid meie ühiskond on nii väike, et vead, mis meie teeme, on meile raskemate tagajärgedega kui suurtele, kelle manööverdusvõime on ulatuslikum. Kunagi oli levinud võrdkujund luuletajast kui kanaarilinnust kaevanduses, kes esimesena märkab lähenevat hädaohtu. Eesti haridus võiks püüda olla kanaarilind Euroopa riikide seas, reageerides teistest kiiremini hädaohtudele ning leides häid lahendusi. Pilvitu pole Euroopa taevas kaugeltki mitte ja probleemitu pole oma Euroopa dimensiooniga ka Bologna protsess.

Ometi pole arutelust, ükskõik kui laiapõhjaline see ka poleks, küll. Eesti õpetaja sotsiaalne staatus ja õpetajaharidus, eriti õpetaja esmaharidus peab muutama kindla käega koordineeritud protsessiks, olles samaaegu nii avatud kui ka demokraatlik. Praegu see nii ei ole. Selle kogumiku ühes artiklis selgus, et Eesti kahe õpetajaid ettevalmistava ülikooli õpetajakoolituse õppekavad on

teineteisest kaugemal kui neist ühe ja Soome õppekavad. See probleem on vana ja iseenesest ei lahene.

On aeg hakata süstemaatiliselt tegelema õpetajaharidusega ja nii, et asjaosalised mitte ainult ei vestleks omavahel mõnusalt, vaid et selle töö taga oleks tõsine lugemus ja hästi struktureeritud arutelud ning tulemuseks pädevad otsused. Õpetaja on kultuuri ja ühiskonna arengu seisukohalt nii oluline isik, et tema haridust ei saa jätta juhuse ning sissejuurdunud, kuid iganenud harjumuste ja stereotüüpide hooleks. Õpetajahariduse strateegilise juhtimise ning vastutuse selle eest peab enda kanda võtma riik.

Koostajad

Õpetajakutse mitmetasandiline ja -dimensioniline mudel ning strateegilised sõlmpunktid

Viive-Riina Ruus

Õpetajat ning tema tööd käsitlev teaduslik ning populaarteaduslik kirjandus on ääretult mahukas, selles esitatud teadmine mitmepalgeline ja -mõõtmeline, mistõttu tõendus põhise ülevaate saamine õpetaja tööst ja haridusest, neid mõjutavatest teguritest ning õpetaja kohast erinevates ühiskondades ja kultuurides on ülimalt komplitseeritud. Sellega on omakorda seotud raskused õpetajapoliitika kujundamisel, õpetaja hariduse kavandamisel ning selle reformimisel. Kõik see raskendab ka õpetaja eneserefleksiooni ja -määratlust, oma missiooni tunnetamist ning koha leidmist ühiskonnaelus.

Kirjutise ülesanne on esitada üks võimalik mudel õpetaja ja tema töö kirjeldamiseks ning analüüsimiseks lootuses, et see võimaldab otstarbekamalt kategoriseerida selleteemalisi uurimusi ja ühtlasi mõnevõrra paremini mõista õpetajat mõjutavaid tegureid ning õpetaja võimalusi neid ise kontrollida. Mudelile tuginedes osutan strateegilistele sõlmpunktidele tänapäeva õpetajapoliitika kujundamisel.

1. Õpetaja inimühiskonnas ja ajaloos

On inimeid ja -tegemisi, mille iga on ajaloolises mõttes lühike. Selliste hulka kuuluvad eriti need, mis on seotud tehnikaga või mingi konkreetse institutsiooniga, näiteks voorimees, traktorist või kuulipildur, parlamendisaadik, poemüüja, komsomolitöötaja või mänedžer. Õpetajatöö on niisama vana kui inimkond. Teatavasti sõltub inimlapse ellujäämine täiskasvanutest. Ta ei õpi toimima ühiskonnas, kuhu ta on sündinud, omandamata aegade jooksul kogutud tarkust ja tarkuse kogumise vahendeid – keelt, arusaamu maailmast, väärtusi, reegleid, käitumistavasid, ühesõnaga – kultuuri. Õpetaja on kultuuri vahendaja õpilasele. Nii nagu pole õpetajat ilma tarkuseta, mida vahendada, pole õpetajat ka õpilaseta, kes seda tarkust omandab. Seega kuulub õpetaja ühe lülina suhtekolmnurka õpilane-tarkus-õpetaja. On ükskõik, kes parasjagu õpetaja ülesandeid täidab, kas kooliõpetaja selle sõna uusaegses tähenduses, preester, suguharupealik või lapsevanem. Seda ilmselget tõsiasja on vaja meelde tuletada seepärast, et rõhutada – kui tahame mõista õpetajat, peame ühekorraga küsima ka selle kohta, milline on tema suhe kultuuriga (selle osaga kultuurist, mida ta vahendab) ja õpilastega.

Kõik ühiskonnad on sunnitud tegema valikuid ja otsustama, milline on see osa tarkusest, mida tuleb edasi anda kõigile oma liikmeile, mida teatud töö tegijatele või teatud positsioonis olevatele inimestele. Õpetaja on alati seotud oma ühiskonna ning selle ajalooga. Teisisõnu, suhtekolmnurk õpilane-tarkus-õpetaja asetseb ajalooliselt muutavas sotsiaalkultuurilises keskkonnas. Õpetajat ei ole võimalik mõista väljaspool seda konteksti.

On pöördelisi aegu, mil muutuvad arusaamad kõige põhjapanevamatest kategooriatest: naine ja mees, perekond, lapsepõlv ja noorusaeg. Nende hulgas muutuvad ka käsitused õpetajast ja õpilasest, tarkusest ning rumalusest. Just säärasel suurte muutuste ajal elamegi. Näiteks ei seletata tänapäeval sugudevahelisi erinevusi enamjaolt loodusliku eripäraga, vaid seostatakse need inimõiguste ja võimuküsimustega (Põldsaar, Kivimaa 2009). See sunnib ümber mõtestama ka poiste ja tüdrukute kasvatamist. Kodanlik perekond laguneb otse meie silme all ning tuumikpere, mis koosneb omavahel abielus olevast isast ja emast ning lapsest või lastest, on Eestis juba jäänud vähemusse. Järjest rohkem on peresid, kus laste tegelikud kasvatajad, enamasti isa, pole nende bioloogilised vanemad. Minevikku on vajunud traditsiooniline lapsepõlv maa-kohas, kus laps peab jõudumööda osa võtma talutöödest, mahakukkunud leivatükile suud andma ega tohi täiskasvanutele vastu vaielda. Paljudes tänapäeva peredes on lapsepõlv kujunenud hoopiski projektiks, kus ettevalmistus konkurentsivõitluseks algab beebikoolist, millele järgnevad ettevalmistuskursused ja sisseastumiseksamid esimesse klassi, sealt edasi jätkub olemisvõitlus paremate hinnete nimel. Järjest rohkem on lapsi, kel on lugematu hulk mängu- ja muid asju, kuid kelle vanematel ja teistel täiskasvanutel pole aega, mida nad saaksid lapsele pühendada. Kas on ülepea veel võimalik idülliline, poeetiline lapsepõlv, mis jääb inimesega ja mida kunagi ei unustata?

Sedalaadi muutused annavad tunnistust pööretest meie olemise süvakihtides. Üleilmastumine, hilis- või postmodernism, postindustrialism või hiliskapitalism on üldteada kategooriad, millega neid meie aja muutusi on püütud kirjeldada. Märkimisväärne on eesliide *hilis-* või *post-*, mis tähistab seda, et see, mis oli, on möödas, ent uus on alles kujunemas, nii et tal pole veel oma nimetustki. Üleminekuajad on alati olnud ebastabiilsed ja vastuolulised. Niisuguses ühiskonnas on avatud väga erinevad, sealhulgas paremat elu töötavad arenguteed. Paraku tunneb ajalugu ka kokkuvarisenud riike ja ühiskondi ning kadunud tsivilisatsioone. Elame riskiühiskonnas (Beck 1992).

Niisiis on inimene taas olukorras, kus tuleb mõtestada ja ümber mõtestada oma olemise alused, välja töötada uus mentaliteet, uus ideoloogia, mis struktureeriks meie sotsiaalset reaalsust (Žižek 2003: 72). Tõlkija Hasso Krull on tõlgendanud Žižekit eessõnas „Ideoloogia ülevale objektile“: „... põhilised ideoloogilised hoiakud ei peitu mitte suurejoonelistes filosoofilistes lausetes, vaid hoopis eluilmal praktikas – kuidas käitatakse, kuidas reageeritakse“ (sealsamas, lk 26). Gramsci vaimus mõistetuna on ideoloogia ühiskondlike suhete

moodustamise väli (Lipping 2009: 563). Mitte kellelgi, ka õpetajal pole võimalik sellest täielikult väljapoole asetuda.

Otse vastupidi, üldjuhul suunab domineeriv ideoloogia õpetaja igapäevast praktikat ja suhtumisi väga tihti tema enda teadmata. See, et ideoloogiast mööda vaadata ei saa, on paremini läbinähtav siis, kui uurida selle mõju õpetajale ajaloolises kontekstis. Näiteks kõikus Prantsuse keskharidus terve 19. sajandi mineviku- või tulevikuorientatsiooni vahel olenevalt sellest, milline partei oli võimul. Võitluse keskmes oli teadusharidus: traditsionalismi esindajad leidsid, et tõeliselt hea haridus tohib olla üksnes kirjanduskultuuril põhinev klassikaline haridus, sest, nagu nad väitsid, teadusharidus depersonaliseerib lapse, eemaldades ta tema tõelisest olemusest. Võitluse tagajärjel kujunes ühendavaks ideeks rahvuslik ühtsus, haridus hargnes aga kahte lehte: klassikaline ja reaalkallakuga keskharidus (Durkheim 1977: 306–312). Teine näide. Kui Hitler 30ndatel võimule tõusis, ei leidnud ta ülikoolidelt õieti mitte mingit vastuseisu. Erinevate distsipliinide ja õppetoolide esindajad lootsid režiimimuutustest kasu lõigata. Suur osa majandusteadlasi, antropolooge ja õigus- teadlasi tervitas sotsioloogia mahasurumist, uskudes, et see võimaldab nende teadusharul esile tõusta, loodusteadlased olid täis lootust, et lõpuks ometi õnnestub arveid klaarida metafüüsikaga, germanistika kompleksi kuuluvad teadused ootasid oma tähetundi ja mitte asjatult. 1933. aasta ülesaksamaalised raamatupõletamise tseremooniad toimusid akadeemiliste regaalidega ehitud ülikoolide nõukogude juuresolekul (Grunberger 2005 : 389 jj). Veel peaks olema mees kommunistliku ideoloogia surve ning selle tagajärjed Eesti õpetajale ja koolile. Meenutame, et selle mõju Eesti õpetajale polnud mitte ühesuunaline: oli neid, kes sellega kaasa läksid, veel rohkem aga neid, kes töötasid välja oma vastupanu-, kõrvalehiilimise jm strateegiad. Jah, on aegu ja olukordi, kus õpetaja, kes tahab jääda ausaks, peab vabaduse nimel julgema lahti ütelda stereotüpiseeritud ja automatiseeritud kutsetööst ning vastu hakama ideoloogilisele survele.

2. Nüüdisaja ideoloogilised suundumused ja õpetaja

Niisiis ei saa õpetaja ideoloogiat vältida. See võidakse välja kihutada eesusest, ent ta hiilib sisse tagauksest. Parema on juba otse küsida, milliseid ideoloogilisi valikuid õpetaja väärtuspluralistliku ühiskonna oludes teeb, mis reegleid ja põhimõtteid aktsepteerib, millised tagasi lükkab ja kui kategooriliselt ning kui teadlikult ta kõike seda teeb ja mis argumente oma positsioonide kaitsmiseks kasutab.

Allpool püütakse võimalikult väheste märksõnade abil markeerida mõningate nüüdisajal ringlevate ideoloogiliste suundumuste tunnusjooni, et juhtida tähelepanu nende seoste õpetajatööd korrastavate ja suunavate väärtuste ning normidega. Ideoloogiast kõneldakse nii avaras tähenduses, et kontekstist sõl-

tuvalt võib selle sõnaga tähistada ka sääraseid ebamäärase mõistekontuuriga nähtusi nagu ühiskonna üldine mentaalsus, tõe režiimid, ajavaim, *Zeitgeist* jms.

Teatavasti on tänapäevased arusaamad haridusest tõukunud moderniseerumisprotsessidest, mis erinevate autorite järgi (Kant, Hegel, Weber, Marx, Nietzsche, Foucault, Habermas jt) on üldmõiste, et tähistada kapitalismi dünaamilist arengut, industrialiseerumist, linnastumist, demokratiseerumist ja ilmalikustumist, samuti rahvusriikide astumist ajaloo näitelavale. Modernismi valgustusest pärinev põhiideestik muutis juurteni inimese maailmas olemise viise ning aja- ja ruumitaju. Senine maailmakord, mis tundus kõrgemate jõudude poolt kehtestatuna ning korduvat ajast aega ja põlvest põlve, muutus modernse inimese jaoks ajalooliseks, mööduvaks, inimese tahtest ja tegudest sõltuvaks ning avatuks tulevikule. Paistis, nagu tõmbuks ruum kokku, ja olevik näis olevat end lahti rebinud minevikust, olles uus, kuigi sedasorti uus, mis vananes kiiresti, et asendada uue uuega. Inimesed muutusid liikuvaks, silmast silma suhtluse kõrvale tekkis avalik sõna. Renessansiaegse antiigiialuse hajutasid Prantsuse 18. sajandi valgustusfilosoofid, kes pingutasid, et arendada objektiivset teadust, universaalset moraali ja seadust ning autonoomset kunsti (Habermas 1993: 98). „Tagasivaatamine antiigi poole asendus moodsa teaduse sisendatud uskumusega teadmise lõpmatusse progressi, sotsiaalse ja moraalise lõpmatusse edenemisse“ (sealsamas, lk 92). Immanuel Kanti järgi tähendas valgustus inimese kui inimkonna liikme emantsipatsiooni – vabane mist omasüülistest alaealisusest, allumisest autoriteetidele ning julgust kasutada mõistust vabalt ja avalikult. Kui tahes skeptiliselt ei suhtutaks nendesse ideedesse tänapäeval ja kui väga need poleks moondunud nende elluviimise käigus, on valgustus jätnud inimtsivilisatsioonile oma positiivse jälje. „Ikka veel,“ on väitnud suur skeptik Michel Foucault, „on meie kohus valgustuse uskumuste kohaselt töötada oma piiratud ületamisel, mis tähendab, et töötaks kannatlikult, leidmaks sobivat vormi meie läbematule vabadusjanule“ (Foucault 1984: 50).

Just valgustus sünnitas idee hariduse autonoomiast ja õpetajast kui oma ala professionaalist, kel on selline ettevalmistus ja sääraseid ekspertteadmised, mis teevad ta asendamatuks. See tõekspidamine andis õpetajale ühiskonnas auväärse koha ning üsna kõrge staatuse, õpetajale endale aga uskumuse oma erilisest missioonist. Kindlasti mõjutab valgustus jätkuvalt meie kujutlusi sellest, milline peaks olema õpetaja, tema vahekord õpilaste ja tarkusega. Nende ideede valgusel peaks õpetaja olema kutsutud ja seatud olema niisugune inimene, kes usub iga inimese, iga lapse võimesse kasutada oma mõistust, õppida ning areneda. Õpetaja, olles kõrgkultuuri kandja, peaks olema see, kes õpilast selles eneseloomes juhib ja toetab. Õpetajat tiivustab usk tõe – teadmise, eriti teadusliku teadmise ja hariduse valgustavasse jõusse. Õpetaja peab olema demokraat, õiglane inimene, kes pooldab hariduse kättesaadavust kõigile, austab kõigi õpilaste inimväärikust ning kohtleb kõiki oma õpilasi võrdvää-

sena. Mõistagi peab õpetaja olema kursis teaduse arenguga oma erialal ja pedagoogikas. Õpetaja kõrgeimaks püüdeks peaks olema juhtida kasvatatavaid enesetäiustamise ja suurte ideaalide, rikkaima kultuuri ning demokraatlike väärtuste poole.

Usutavasti võimaldas just sedalaadi enesepilt ja sellel rajanev missioonitunne õpetajaskonna enamusel jääda iseendaks 20. sajandi rasketes ajaloolistes katsumustes ning loodetavasti ka tänases päevas. Ometi hakkas valgustusideoloogia ligikaudu 20. sajandi keskpaiku murenema. Tunnetuslikus plaanis osutusid murranguliseks Ludwig Wittgensteini „Filosoofilised uurimused“ (1953), millega pandi kahtluse alla inimkeele omadus vahendada tõe maailma kohta, selmet näha meie keelemängudes lihtsalt tööriista omavaheliseks suhtlemiseks ja kooselamiseks; Thomas Kuhni „Teadusrevolutsioonide struktuur“ (1962), mis kummutas usu loodusteaduse progresseeruvasse kumulatiivsesse arengusse ja andis erinevatele teoreetilistele seletustele vaid suhtelise tõeväärtuse, ning Michel Foucault’ „arheoloogilised“ uurimused raamatutes „Sõnad ja asjad: humanitaarteaduste arheoloogia“ (1966) ja „Teadmise arheoloogia“ (esmatrükk 1969), mis tõendasid, et kõik maailma tunnetamise reeglistikud, kõik keelevõrgud, mille abil maailma kaardistatakse, on ajalooliselt muutuvad ja seotud kehtiva võimustusüsteemiga, mistap tuleks rääkida mitte teadmisest, vaid pigem teadmisest-võimust. Pöördeliseks võiks pidada 1968. aasta üliõpilasrahutusi, mis oli selge märk sellest, et ülikoolikateedrites viljeldav tõerežiim ei vasta enam üliõpilaste, s.o tulevase eliidi maailmakäsitusele.

Need ja teised hooberid valgustusaegse ratsionalismi pihta murendasid kehtivaid ideoloogiaid seestpoolt, politiseerides seni objektiivseks peetud, inimese huvidest sõltumatu teadmise. Ikka rohkem tuli ilmsiks, et valgustuse sõltuvusest või kitsendustest vabastav paatos ei hõlma mitte kõiki inimolendeid, vaid et teoorias universaalseks peetavad inimõigused on suuremal või vähemal määral välistavad inimkonna arvulise enamuse suhtes, kelleks on naised, Läänest väljaspool asuvad n-ö eksootilised ja primitiivsed kultuurid, madalamad rahvakihid ning koloniaalriikide elanikud. Seetõttu on valgustust süüdistatud ka imperialistliku kultuuri levitamises (Huyssen 1993: 148 jj). Sellele, et teadusliku teadmise varal edendatav tehnoloogia ühenduses külma ratsionaalsusega võib olla õõvastavalt hukatuslik, tehes võimalikuks natside kõrgtehnoloogilised surmavabrikud, osutasid juba aastal 1944 Max Horkheimer ja Theodor W. Adorno oma „Valgustuse dialektikas“.

Valgustuse ideestiku ammendumise taga on muutunud ajaloolised reaalsused: üleilmastumine, infotehnoloogia ja maakera kattumine elektrooniliste võrkudega, rahvusvahelised suurkorporatsioonid, rahvusriikide rolli vähenemine majanduse korraldamisel, töö iseloomu muutumine, ökoloogiliste probleemide teravnemine. Eriti tähtis on see, et vaesed ja rikkad riigid ning inimesed on enneolematult polariseerunud ja jõukus on koondunud väheste kätte. Endist

usaldust valgustusideede vastu ning sellega kaasnevat ajaloolist optimismi pole enam võimalik taastada.

Ükskõik, mil viisil on see kultuurimuutus jõudnud õpetajani, kas otseteed või õpilaste ja lapsevanemate ootustena, kõik see on igal juhul muutnud õpetaja olukorda (Ruus 2000). Kõrgmodernismi valitsemise ajastul oli õpetaja positsioon põhimõtteliselt võttes selge. Nagu juba öeldud, esindas ja vahendas õpetaja tõde ning temalt oodati, et ta juhiks selleni ka oma õpilased. Teadlik olemine oma töö olulisusest ja selle legitiimsusest andis õpetajale kindlustunde. Nüüdseks on see asendunud ebakindluse ja ambivalentsusega. Praktikast võib see tähendada väga erinevate toimetulekustrateegiatega kasutamist: kes ei tagane valgustusaatest ning on valmis selle nimel võitlema; kes muutub küünilikuks, kes heitlikuks, kes püüab ja suudabki kohaneda, töötades välja efektiivsed käitumismaneerid erinevate tüüpsituatsioonide tarvis; kes lahkub ametist. Rohkearvulised uuringud on näidanud, et nüüdisajal on õpetajatöö üks stressi toovamaid ning psühholoogiline läbipõlemine selles ametis pole haruldane (E. M. Skaalvik, S. Skaalvik 2009).

On selge, et õpetaja olukord sõltub suuresti sellest, milline lahendus leitakse valgustusideoloogia kriisile. Mõjukas teoreetik, kes ei pea õigeks lahti öelda valgustuse sõltuvusest või kitsendustest vabastavast vaimust, on Jürgen Habermas. Ta on valgustuse kui lõpetamata projekti edasiarendamiseks pakunud idee kommunikatiivsest kompetentsusest, mis tähendab ratsionaalsete argumentide varal üldiste huvide nimel konsensusele jõudmist (Habermas 1984, 1989, 1993). Valgustusliku mõtteviisi jätkaja pedagoogikas on brasiillane Paulo Freire, kes on oma peateoses „Rõhutute pedagoogika“ (1968) väitnud, et vabanemise eeldus on *concientizacao* kujunemine, mis kujutab endast refleksiooni ja tegevuse ühtsust, et maailma paremaks muuta. See eeldab, et inimene, kes oskab tähele panna teda ahistavaid tegureid, saab oma olukorrast teadlikuks ja asub tegutsema nii rõhutute kui ka rõhujate vabaduse nimel. Vabastav pedagoogika alustab demütologiseerimisest, esitab probleeme, soosib õpetaja-õpilase dialoogi, kriitilise mõtlemise arendamist ja teadmist oma rõhutusest ning selle ilmingutest ja põhjustest, õhutades loovust ning enese-teostust.

Küsimuse, kuidas saada ühiskonnas kellekski enamaks kui lihtsalt osatäitjaks juba valmiskirjutatud näidendis, on esitanud ka Richard Rorty (Rorty 1999). Ta pakub omapoolse lahenduse: tuleb elada oma elu iroonilise liberaalina ja hoiduda julmusest. Julmusest hoidumine tähendab võimet tajuda võõrast kaaskannatajat. Julmuse halvim variant on teise inimese alandamine. R. Rorty põhimõtteid omaks tunnistav õpetaja peaks kinni pidama mõnest lihtsast reeglist. Esiteks: ära ole oma õpilaste, kolleegide ega kellegi teise vastu julm, ära alanda kedagi, tunne respekti igapähe vastu. Teiseks: kui väga sa ka ei kahtleks tarkuses, mida sa oma õpilastega jagad, tee seda siiski, seades iseendale reeglik, et sa teed kõik, mis sinu võimuses, et see tarkus poleks dogmaatiline

ega kivistunud, vaid oleks oma aja parimate näidiste tasemel. Muidugi on õpetajal täielik õigus nõuda samasugust suhtumist ka iseendasse.

Tõe ja väärtuselise relativismi eest kaitsevad meid universaalsed väärtused, ent seda juhul, kui neis peaks õnnestuma kokku leppida. Olen teisel (Ruus 2009) teinud katse seostada humanismi kõigile inimestele ühiste baasvajadustega, milleks on peale kehaliste vajaduste vajadus kompetentsuse, kuuluvuse ja autonoomia järele. Olles põhialustelt universaalsed ja ajas muutumatud, omandavad need erinevates kultuurides ning erinevatel epohhidel erinevad väljendusviisid ja rahuldamise vormid, mistõttu iga kultuur, iga haridussüsteem seisab erinevatel ajajärkudel vajaduse ees need ikka ja jälle uuesti määratleda. Eriti keskse tähendusega on autonoomiavajaduse tunnustamine, millega ühtlasi jaatatakse inimese õigust (ja kohustust, olgu lisatud) enesemääratlusele ning personaalsele vabadusele (Niemic, Ryan, Deci 2010). Ei õpetaja ega ka õpilane pole ses suhtes erand. Halvim, mis haridussüsteemis võib juhtuda, on taganemine humanismist ning ka demokraatiast, peame Lääne tsiviilsatsiooni esindajatena lisama. Demokraatia ei ole selles kontekstis mitte üksnes iseväärtus, vaid ka tõhus ja ainus teadaolev mehhanism, mis kaitseb oma voli ning barbaarsuse eest (Ruus 2009).

3. Õpetajafenomeni mitmetasandilisus

Õpetaja näol on tegemist mitmetasandilise nähtusega. Esmajoones on õpetaja nagu iga teinegi lihast ja luust inimene üksikisik oma iseloomu, kalduvuste, temperamendi, harjumuste, teadmiste ja oskustega. Ühtlasi kuulub ta kooli organisatsiooni ning see, millised on tema kolleegid, õpilased, otsesed ülemused, lapsevanemad jt, mõjutab teda nii heas kui ka halvast. Samaaegu on iga üksik õpetaja ka õpetajaskonna liige ning tahes või tahtmata on tal puutumus õpetajaskonna professionaalsete uskumuste, käitumistavade ja tõekspidamisega. Õpetajaskond omakorda paikneb ajalooliselt kujunenud sotsiaalpoliitilises keskkonnas, sestap on tähtis meeles pidada, et avalik võim mis tahes riigis on alati tema käsutuses olevate vahenditega – kord rohkem, kord vähem, kord suuremate, kord vähemate tagajärgedega – kontrollinud ja reguleerinud õpetajaskonda. Kõik see siiski ei välista, et õpetaja ei peaks püüdma oma kontrolli alla võtta tema suhtes väliseid mõjusid, neid jõudumööda kas kõrvale heites, eirates, leevendades või võimendades.

Õpetaja kui tunnetusobjekti kirjeldamiseks on otstarbekas silme ette manada matarjoškalaadne struktuur ainult selle vahega, et tegemist on inimeste, mitte elutute nukkudega. Siin on kohane rakendada U. Bronfenbrenneri ökoloogilise lähenemise loogikat (Bronfenbrenner 1977, 1979, 1996), mille ta on välja töötanud indiviidi, eeskätt lapse arengu kirjeldamiseks. Ta eristab nelja erinevatel tasanditel üksteise sees asetsevat süsteemi:

- 1) mikrosüsteem – indiviidide hoiakud ja käitumine keskkonnas, millega neil on vahetu kokkupuude;
- 2) mesosüsteem – institutsionaliseeritud keskkonnad, nagu kool või lasteaed;
- 3) eksosüsteem – indiviidist väljaspool, kuid teda mõjutavad keskkonnad, õpetaja puhul näiteks kohalik omavalitsus või kooli hoolekogu;
- 4) makrosüsteem – ühiskond ja kultuurikeskkond.

Seda skeemi mõnevõrra mugandades ja lähendades sotsiaalteadustes praktiseeritavatele mõtlemismudelitele, eristatakse siinses kirjutises õpetaja kui tunnetusobjekti kirjeldamisel järgmisi tasandeid:

- 1) mikrotasand: õpetaja identiteet, tajud, uskumused ja arusaamad iseendast, oma suhetest õpilaste ja kutsealase teadmiste korpusega, õpetaja oskused ja pedagoogilise tegevuse, sh klassiruumi igapäevapraktika;
- 2) 1. mesotasand 1: õpetaja kooliorganisatsioonis, kooli autonoomia või selle puudumine, koolikultuur, koolijuht ja õpetaja, juhtimisstiilid, kooli hoolekogud jms;
2. mesotasand 2: kool ja tema lähim keskkond (kooli asukoht – kasmaal, asulas või linnas; kui linnas, siis millises, nt vaeste või rikaste linnaosas; kool suhetes kohaliku võimuga);
- 3) 1. makrotasand 1: õpetajatöö reguleerimine ja mõjutamine riiklikul tasandil; õpetaja ning haridusseadustik; riiklikud õppekavad, õpetajatööd mõjutavad muud riiklikud mehhanismid (nt järelevalve, õpetajate atesteerimine, palgad jm);
2. makrotasand 2: õpetajate üleriigilised organisatsioonid, nende tegevus ja mõju (ametiühingud, kutseorganisatsioonid);
- 4) megatasand: õpetaja olukord hariduse üleilmastumise kontekstis.

See struktuur, sh tasanditevaheliste suhete iseloom, on ajalooliselt ja riigiti muutuv. Õpetaja olukorra mõistmiseks on tähtsad selleteemalised võrdlusuuringud, sest need, olles suure seletus- ja prognoosiväärtusega, võimaldavad esitada senisest arukamaid küsimusi selle kohta, mida võiksime õpetajalt mingites ajaloolistes tingimustes tahta ja oodata. Matrjoškamudelit prismana kasutades on võimalik õpetajat uurida erinevatest perspektiividest. Mingi ühe projektsiooni saame, kui analüüsime õpetajat sellest vaatekohast, millisena ta näeb iseennast. Hoopis teistsugune projektsioon tekib, kui analüüsida õpetajaskonda riigi seisukohalt või rahvusvahelises võrdluses. Neist omakorda erineks see, kui vaadelda õpetajat õpilase või lapsevanema seisukohalt. Uurimuste ülesehitamine sellele mudelile tuginedes annab neile stereoskoopilise ruumilisuse, võimaldades paremini tunnetada mis tahes seletuste piiratust ning hoiduda liigjulgetest üldistustest õpetajatöö mingile üksiküsimusele või as-

pektile pühendatud uurimuse põhjal. See mudel juhib süstemaatiliselt esitama küsimusi tasanditevaheliste suhete, mõjude ja vastuolude kohta ning avastama palja silmaga nähtamatute mõjude jälgi ja omavahelisi seoseid.

Teoreetiliselt on tasandite vahel võimalikud kolme liiki suhted:

- 1) isomorfism;
- 2) mitteisomorfism;
- 3) interaktsioon (Vijver, Hemert, Poortinga 2008).

Isomorfism tähendab tasanditevahelist samasussuhet. Täieliku isomorfismi puhul ei erineks individuaalsed õpetajad õpetajaskonnast, ja vastupidi, õpetajaskonna arusaamade alusel võiks kindlalt ennustada üksikute õpetajate arusaamu, käitumist jne. Isomorfismi eeldamine seal, kus seda tegelikult ei ole, on üsna sarnane sellega, mida on täheldatud rahvuslike ja muude stereotüüpide puhul. Tunnetusviga tekib, kui eeldatakse isomorfismi seal, kus see puudub, näiteks kui mingit üldist väidet (et prantslased või õpetajad või tänapäeva õpilased on nii- või naasugused) rakendatakse üksikutele, topeltviga aga siis, kui üldine väide, mida ei rakendata üksikisikute kirjeldamisel, on ise väär. (Muuseas, oleks huvitav teada, milliseid stereotüüpe ja kas üldse ringleb ühiskonnas õpetajate kohta tänapäeval: kas neid peetakse rangeks, targaks, võimukaks, õiglaseks vm?)

Kasvatases (nagu elus üldse) kehtib tasanditevahelistes suhetes enamasti mitteisomorfism. See tähendab näiteks seda, et on ebaõige teha sel alusel, kuidas käituvad õpetajad mõnes koolis, järeldusi õpetajaskonna kohta tervikuna, ja vastupidi. Avalikus arvamuses või ofitsiaalses diskursuses võidakse olla näiteks seisukohal, et pole halbu õpilasi, on vaid halvad õpetajad (nii Stalini ajal oligi), mis tähendab, et üldiselt ollakse seda meelt, et põhiliselt vastutab õpilaste eest õpetaja, kuigi suurem osa õpetajaid võib samal ajal pidada põhivastutajaks hoopiski kodu (mis teha, kui kodu on nõrk) või õpilast (madal või kõrge IQ, püüdlikkus või selle puudumine jne). Mitteisomorfismi puhul oleks ebaõige teha õpetajate arvamuste põhjal järeldusi avaliku arvamuse (sh näiteks lastevanemate uskumuste) kohta, ja vastupidi. Ent siiski on tõdetud, et isegi juhul, kui tasandite vahel valitseb ulatuslik mitteisomorfism, võidakse mõnes küsimuses olla üksmeelel. Seega – on võimalik mittetäielik isomorfism ja ka mitteisomorfism (Adamopoulos 2008). Näiteks võib ühiskonna tasandil valitseda arvamus, et õpetaja peab alati olema õiglane ja kohtlema kõiki lapsi ühtviisi, ning seda arvamust võib jagada ka õpetajaskond tervikuna, kuigi muudes küsimustes üksmeel puudub.

Kolmanda mudeli puhul toimub tasanditevaheline interaktsioon (Vijver jt 2008). Eristatakse staatilist 1) ülalt alla või 2) alt üles interaktsiooni ning dünaamilist 3) vastastikust interaktsiooni, mille eelduseks on tagasisidemehhanismide olemasolu. Esimese juhtumi näiteks võiks olla õppekavareform, mida aktsepteerib suur osa õpetajaskonnast; teise näiteks õpetajate streik parema

palga nimel, millele riik reageerib omapoolse järeleandmisega, tõstes õpetajate palka; kolmanda juhtumi näiteks võiks olla õppekavareform, mis saab alguse riigi, st makrotasandilt, ent mida arendatakse edasi koolide õppekavades ja õpetajate õppekavatöös. Dünaamilise interaktiivse mudeli kehtimise puhul on tõenäoline, et leitakse ettenägematuid võimalusi uuendusteks ning avastatakse senise reformi nõrgad kohad, mille tulemusel minnakse uuele reformiringile. See on mudel, mis loob parimad eeldused innovatsiooniks.

Tasandite ja nendevaheliste suhete arvessevõtmine ning kujundamine on õpetajapoliitika kujundamisel ja hariduse reformimisel strateegilise tähendusega. Nimelt kuulub totalitaarsete riikide strateegilistesse taotlustesse loomuldasa isomorfism (mis ei pruugi realiseeruda, eriti pikaajalist perspektiivi silmas pidades). Kõige efektiivsem, kõige paremini keskkonnamuutustega kohastuv on interaktiivne mudel. Selle rakendamine eeldab laialdast haridusdemokraatiat ning on ühtlasi demokraatia edendamise hoob.

Nimetatud suhete teadvustamine võimaldab vältida seda, et mingi ühe tasandi probleeme püütakse lahendada tasandil, kus neid pole võimalik lahendada – näiteks hoiduda sotsiaalsete probleemide psühholoogiseerimisest või vastupidi, psühholoogiliste nähtuste sotsiologiseerimisest. Tasanditevaheliste suhete märkamine toob ilmselt kasu ka õpetajaskonna enesetunnetuses, andes talle analüütilisi vahendeid oma olukorra seletamiseks ja parandamiseks. Tasanditel rajanev mudel aitab riiki kujundada niisugust õpetajapoliitikat, mis seab õpetaja vajaduse ette panustada peale oma õpilaste õpetamise ka õpetajakutse/õpetajaskonna ja hariduse kui terviku arengusse. Teiselt poolt peaksid õpetajaskond, kool ning iga õpetaja välja töötama loovad-refleksiivsed kohanemis- ja arengustrateegiad, mitte aga mehaaniliselt alluma välisele, enamasti makro- või mesotasandilt lähtuvalle survele.

4. Mega- ja makrotasand: õpetaja ning kool hariduse üleilmastumise ajastul

Ligikaudu viimase kolme-neljakümne aasta kestel on Lääne haridusideoloogias, -poliitikas ja -institutsioonides sündinud sügavad muutused (McGregor 2009). Noil aastail hakati hariduses nägema majanduse neoliberalistlikult tõlgendatud vajaduste rahuldamise instrumenti ning haridust pidama rahvusliku konkurentsivõime tagatiseks. Majanduslike imperatiivide, eeskätt kasumi esiplaanile seadmine surus kõlbelised ja sotsiaalsed väärtused tagaplaanile. See avas omakorda ukse moraalsele ja õiguslikule nihilismile ning tähendas ohtu sotsiaalsele stabiilsusele. See oli ohtlik ka majanduskasvu seisukohalt, sest ühiskond, kus lokkab kuritegevus ja toimuvad massilised korrarikkumised, peab kulutama rohkem ressursse korra ning julgeoleku tagamiseks. Ses tap on kõigiti loogiline, et majandusvabadusest jutlustava neoliberalismi paradoksaalseks, ent ometi kohustuslikuks paarimeheks sai neokonservatism,

mis rõhus traditsioonilistele väärtustele, nagu usk, perekond, isamaa ja terve mõistus.

Selle haridusliku pöörde eestvedajad olid Inglismaa ja USA. Suurbritannia 2001.–2007. aasta poliitiliste võtmedokumentide analüüs näitas väga selgelt, et Margaret Thatcheri parempoolse valitsuse ajal toimunud haridusreform pani end eeskätt maksma haridusstandardite kehtestamise teel (Laugharne, Baird 2009). Ken Jonesi, Sally Poweri ja Martin Thruppi (Review Symposium 2009) üldistuse järgi tegi leiboristlik valitsus, mis oli Suurbritannias võimul aastail 1997–2010, konservatiivide hariduspoliitikasse üksnes väheolulisi korrektiive, püsides enam-vähem juba sissetöötatud neoliberaalsel kursil. USAs võeti aastal 2001 vastu haridusstrateegia „*No Child Left Behind*“ (akronüüm NCLB), mis tähendas hariduse ja majanduse piiride hajutamist ning suuremat kontrolli hariduse üle koolide iga-aastase aruandluse ja standardiseeritud eksamite süsteemi sisseadmise teel (Barrett 2009). See reformisuund leidis eriti vastuvõtliku pinnase angloameerika kultuuriruumi kuuluvates riikides, nagu Austraalias ja Uus-Meremaal. Tegelikult olid need protsessid globaalsed ja pole puutumatumt mööda läinud ka Põhjamaadest, kuigi nendes riikides on sedalaadi reformidele osutatud teadlikku vastupanu. Eesti majanduse ja ühiskonna avatuse ning väiksuse tõttu on selle hariduspoliitika kas otsene või kaudne mõju olnud väga tugev, igatahes palju tugevam kui Põhjamaades (Eesti ja Soome haridus ... 2008).

Kriitilist vaadet esindavate haridusteadlaste analüüs näitab, et selle pöörde taga oli seesama ideoloogia, mille alusel võimule tulnud uusparempoolsed valitsema asusid: vabaturg, heaoluriigi (*welfare state*) põhimõtete kahtluse alla seadmine, mis väljendus valitsuse drastiliselt vähenenud vastutuses sotsiaalsete vajaduste rahuldamise eest, konkurentsi tugevdamine (seda ka hariduse valdkonnas nii koolide vahel kui ka nende sees), inimeste ootuste vähendamine majandusliku kindlustatuse suhtes, tugevamate ellujäämist õigustavate sotsiaaldarvinistlike vaadete populariseerimine ning ebavõrdsuse põhjendamise inimeste kaasasündinud erinevustega. Selle ideoloogia elluviimiseks rakendatakse uut avalikku juhtimist (*new public management*), mille väljenduseks hariduses on avalike õppeasutuste aruandluskohutus, riiklikud õppekavad, nõutavate õpitulemuste standarditel rajanevad sooritusindikaatorid, üleriigilised eksamid ja testid (Olssen, Codd, O'Neill 2004; Apple 2006 jt).

Kõik uue juhtimise tehnoloogiad võimendavad üksteist, suurendades kontrolli hariduse üle ja kindlustades võimukandjate konservatiivset orientatsiooni. Tuleb tunnistada, et see diskursiivne strateegia on olnud väga edukas: hariduskõnelused keskenduvad nüüd uute, seni tagaplaanil olnud teemade ümber, nagu efektiivsus, tõhusus ja tasuvus; turumetafoori ülisage kasutamine püüab jätta muljet hariduse poliitilisest neutraalsusest, sest tegutsetakse justkui tarbija vabaduse nimel, tasustades parimaid sooritusi ja andes lastevanematele vabaduse kooli valida. Heaks tooniks on kujunenud rääkida haridusest lihtsalt

ning üldarusaadavalt, kusjuures antakse mõista, et erinevalt oponentidest julgetakse kõnelda ka ebaseaduslikest asjadest (nt sellest, et IQ erineb rassiti), vastastest proovitakse luua pilti kui vandeseltslastest, kes püüavad tervet mõistust naeruvääristada (Apple 2006).

Uuringud, mis tõendaksid, et nende põhimõtete ellurakendamine on parandanud hariduse kvaliteeti, puuduvad. Küll on aga tõendeid selle kohta, et säärane hariduspoliitika taastoodab sotsiaalseid hierarhiaid ning suurendab hariduslikku ebavõrdsust. On teada, et õppimine eksamisoorituste nimel kitsendab õppekava, sest õpetus keskendub nüüd selle ümber, mida kontrollitakse. Nii viisi surutakse tagaplaanile mitmed õppeained, näiteks kunst või muusika. Koolide edetabelite ja pingeridade sisseseadmise tõttu on koolid hakanud konkureerima motiveeritumate lapsevanemate ja andekamate õpilaste eest (mida nad selle all ka ei mõtleks), õpiraskustega õpilastest ning vähetulemuslikult töötavatest õpetajatest (aluseks suurel määral õpilaste õpisooritused), ent ka tülikatest ja protestimeelsetest õpilastest püütakse vabaneda. Võim koolis läheb järjest enam kooli administratsiooni kätte, kes on seatud vastutama kooli konkurentsivõimelisuse, reklaamimise ja tootemargi eest. Kuna kooli prestiiži määrab tema koht edetabelis, edetabelite endi aluseks on aga standarditele vastavad õpisooritused, muutuvad koolid järjest ühenäolisemaks, parimal juhul leiavad haridusturul oma niši, spetsialiseerudes teatud õpilaskontingentidele (Apple 2006; Darling-Hammond 2007; Barrett 2009). Ka Eestis on selle hariduskontseptsiooni mitmed ilmingud palja silmaga näha: näiteks tugev rõhk standarditel ja soorituspõhistel õppekavadel formaalhariduse kõigil tasemetel, hariduse selektiivsus juba põhihariduse tasemel (sisseastumiseksamid esimesse klassi), koolide pingeread ning koolide kihistumine eliit- ja tavakoolideks.

Kõigi nende protsesside tõttu on haridus minetanud oma valgustusest pärineva kitsendustest vabastava missiooni. Õpilase arengu ning iseseisvuse toetamise asemel, mida propageeris ja viis ellu lapse arengule orienteeruv pedagoogika, on kool muutunud õpisoorituste tootjaks, küsides mitte seda, mida õpilane vajab, vaid pigem seda, mida õpilane saab anda koolile (Apple 2006: 470). Säärane väärtussüsteem suurendab koolihariduse selektiivsust ning soosib nende perede lapsi, kel on algusest peale rohkem kas majanduslikku, sotsiaalset või kultuurilist kapitali, eriti hea, kui kõiki neid. Järjest suurem on nende vanemate osakaal, kes eelistavad avalikule haridusele erakooli või isegi koduõpet osalt ka seetõttu, et neis ei ole standardite mõju nii tugev.

Mõistagi pole need protsessid jättnud puutumata õpetajadiskursust ja -ideoloogiat, eriti arusaamu õpetaja professionaalsusest. Ühiskonnas valitsev ootus, et õpetaja n-ö toodaks võimalikult häid õpisooritusi, tähendab, et õpetaja on pandud väljastpoolt seatud eesmärkide teenistusse. See toob endaga kaasa õpetaja rahulolematuse, vähendab tema pühendumist tööle, kärbib tema eneseaustust ning suurendab läbipõlemisohtu (Barrett 2009: 1020). Nii

või teisiti tekitab see õpetajas ebakindlust professionaalse identiteedi omaksvõtmisel, pannes ta ebalema erinevate pedagoogiliste arhetüüpide vahel. Sage li ei suudagi õpetaja teha teadlikku ja argumenteeritud valikut, sest erinevad õpetajamudelid on teadvustamata ning sõnastamata, mistõttu tal jääb üle järgida lihtsalt oma sisetunnet. Kokku võttes tähendab kõik see õpetaja iseseisvuse ja kutsetöö kitsendamist.

Lähiajal võib kõige pöördelisemaid haridusmuutusi oodata Ameerikast, kus valmistatakse 2010. aastal ellu viima haridusreformi. Valge Maja pressiteated ja USA haridussekretäri Arne Duncani 2009. aasta lõpukuudel tehtud avaldused toovad selgust Barack Obama presidentuuri hariduspoliitilistesse rõhuasetustesse. Reformi vajalikkust põhjendatakse Ameerika unistusega, mille täitumine sõltub olulisel määral kõigi laste sellisest kvaliteetsest haridusest, mis võimaldaks neil olla edukad teadmispõhises ja uuenduslikus globaalmaajanduses. Rõhutatakse, et haridus on kodanikuõiguste küsimus ning et haridusvõimaluste võrdsus loob aluse Ameerika sotsiaalseks sidususeks. Esitatakse nõue, et akadeemilised standardid väärtustaksid kriitilist mõtlemist, probleemide lahendamise võimet ja suutlikkust kasutada teadmisi uuendusmeelselt. Toetatakse säärase hindamis- ja aruandlussüsteemi väljatöötamist, mis annaks informatsiooni iga üksiku õppija arengu kohta. Abi ja toetust töötatakse anda niisugustele madala õppeedukusega koolidele, kes pingutavad tõsiselt paremate tulemuste nimel, neisse õhutatakse tööle asumata parimaid õpetajaid. Väga suurt tähelepanu pööratakse varasele lapseeale ning koolieelsetele lasteasutustele, kes peavad pakkuma lapsi arendavaid ja nende tulevast kooliedu tagavaid programme. Pooldatakse koole, mis oleksid argipäeviti lahti 12 tundi ööpäevas ning kus nädalavahetustel võiksid lapsed olla koos vanematega. Sellistes koolides peaksid laste kasutada olema arvutid, raamatukogu ja spordisaalid. Reform taotleb õpetajakutse väärrikuse ning lapse arengule orienteeritud haridusideoloogia taastamist Ameerikas.

Need seisukohad annavad tunnistust USAs toimuvast hariduspoliitilisest pöördest. On tõdetud (Sergiovanni jt 2004), et USA haridussüsteemi haldamine on kogu oma ajaloo vältel taotlenud järgmisi eesmärke:

- 1) oivalisus (*excellence*);
- 2) tõhusus (*efficiency*);
- 3) valik (*choice*);
- 4) võrdõiguslikkus/õiglus (*equity*).

Nende väärtuste vahel on tahes või tahtmata alati paratamatud vastuolud ja pinged. Nende põhimõtete esinemise määr on USA erinevate presidentide valitsemisajal olnud erinev. Näiteks taotles Lyndon Johnson oma presidentuuri ajal suure ja õiglase ühiskonna ülesehitamist. See tõi kaasa mitmeid keskviimu finantseeritavaid suurejoonelisi kooliprogramme, ent paraku vähenes selle tagajärjel haridussüsteemi tõhusus. USA 2001. aasta

haridusprogramm („*No Child Left Behind*“) pööras suurt tähelepanu USA hariduse kvaliteedi parandamisele, st oivalisusele, aga ühtlasi hariduskulutuste kokkuhoiule, st tõhususele. Paraku vähenes nende prioriteetide elluviimisel kvaliteetse hariduse kättesaadavus elanikkonna vaesematele kihtidele, ühesõnaga – kannatas õiglus ning võrdõiguslikkus. Üldiselt taotleb Obama hariduspoliitika ilmselgelt suuremat õiglust ja kvaliteedikriteeriumide orienteeritust arengule, sellega ka hariduse selektiivsuse vähendamist. Kui Obama haridusreform peaks õnnestuma, omandaks õpetaja Ameerika ühiskonnas taas kõrgema staatuse ning autonoomia.

Euroopa haridustaotlusi ja õpetajapoliitikat tuleb vaadata Lissaboni leppe kontekstis. Selle ettevalmistamine on olnud pikk ja vaevaline, ka allakirjutamine kestis ligikaudu paar aastat (2007–2009). Hariduse seisukohalt on seni tähtsaim ELi Nõukogu 2009. aasta maikuu vastu võetud strateegiline raamistik üleeuroopalise koostöö kohta hariduse ja koolituse valdkonnas (Nõukogu 12. mai ... 2009). Selles dokumendis on seatud järgmised strateegilised eesmärgid:

1. Elukestva õppe ja mobiilsuse muutmine tegelikuks. Seda eesmärki mõtestades on rõhk ühtsel kvalifikatsiooniraamistikul, õpiväljunditel ja nende tunnustamisel, sujuvatel üleminekutel formaal-, mitteformaal- ja informaalõppe vahel, õpetajate ning õpetajate õpetajate võimalustel õppida välismaal.
2. Hariduse kvaliteedi ja tõhususe parandamine. Rõhk on kvaliteetsetel haridus- ja koolitussüsteemidel, et kõik õppijad omandaksid põhipädevused, minetamata samas hariduse tippaset, ning hariduse atraktiivsusel. See eesmärk hõlmab ka kvaliteetset õpetamist ja juhtimist, sh õpetajaameti staatuse ning tema haridusvõimaluste parandamist.
3. Võrdsete võimaluste, sotsiaalse ühtekuuluvuse ja kodanikuaktiivsuse edendamine. Rõhk on hariduse kättesaadavusel eriti väikelastele, ent ka ebasoodsa taustaga ja erivajadustega isikutele, ning diskrimineerimise vältimisel.
4. Loovuse ja uuendusmeelsuse, sh ettevõtlikkuse suurendamine. Rõhk on valdkonnaülestel pädevustel, hariduse, teaduse ja innovatsiooni koostoimel, partnerlusel ning uutel õpikogukondadel, kutsealaste, ühiskonna vajaduste ja isikliku heaolu ühitamisel.

Võrreldes Euroopa raamistikku USA traditsiooniliste juhtimis põhimõtetega võib täheldada teatavaid kokkulangevusi:

- 1) ühtne kvalifikatsiooniraamistik, mis eeldab haridusstandardite loomist ning on kvaliteedi alus;
- 2) võrdsed võimalused;
- 3) tõhusus.

Samas on Euroopas selgelt suurema rõhu all loovus ja uuenduslikkus, võrdõiguslikkus on tehtud lausa imperatiivseks, sõltumatuks inimeste maailmavaatelisest või erakondlikust paiknemisest parem-vasakpoolsel skaalal. Lühidalt – Euroopa on oma taotlustes sotsiaalsem, kaasavam, rohkem loovust ja innovatsiooni ergutav. Kuna haridusküsimustes on Euroopa Liidus esmane õiguslik pädevus liikmesriikidel endil, tähendab see Eesti jaoks seda, et oma õpetajamudeli peame ise välja töötama. Selleks on loomulikult mõistuspärane analüüsida maailma ja Euroopa suundumusi ning kõrvutada neid meie omadega.

Hariduspoliitilised ja -strateegilised valikud mõjutavad otsustavalt kooli kui institutsiooni asendit ühiskonnas ning õpetaja staatust ja prestiiži. Ses osas valitsevad suured erinevused epohhiti ning riigiti. Riikides, kus kooli ja haridust peetakse tähtsaks ning õpetajakutset auväärseks, eraldatakse nende tegevuseks piisavalt ressursse, neis pälvivad õpetajad riiklikke austasusid ja naudivad üldist lugupidamist. Ent ka ühe riigi sees võib koolide staatus olla vägagi erinev. Kui ühiskonnale on omased tugevad seisuslikud, sh rassi-, klassi- või muud inimestevahelised sotsiaalsed barjäärid, on neis ka väga erineva staatusega koole, kusjuures kõrgema staatusega koolid on ette nähtud ühiskonna võimuhierarhias kõrgemal positsioonil olevate sotsiaalsete kihtide lastele, ja vastupidi. Kooli staatus määrab olulisel määral selles töötava õpetaja staatuse: töötada mingis ühes koolis on prestiižsem kui mõnes teises. Halvimal juhul võib ette tulla, et mingis koolis töötamine on publiku silmis märk sellest, et inimene kuskile mujale ei kõlba.

Niisiis pole kool ja tema koht ühiskonnas, samuti kui õpetajakutse midagi enesestmõistetavat, vaid ajas muutuv ja ühiskonniti erinev. Ses mõttes on huvipakkuvad OECD stsenaariumid kooli tuleviku kohta (OECD 2001). Nende järgi on koolil kolm võimalikku tulevikku:

- 1) seniste arengusuundade jätkumine ehk *status quo*;
- 2) koolide renessanss (*re-schooling*);
- 3) koolide taandumine (*de-schooling*).

Esimesel stsenaariumil on kaks varianti:

- 1) bürokraatlik stsenaarium, mis seisab vastu muutustele;
- 2) turumudel, mis tähendab kommertsit tungimist haridusse.

Teisel, koolide renessansi stsenaariumil on omakorda kaks varianti:

- 1) koolid kujunevad kohalikeks kultuurikeskusteks;
- 2) koolid on õppivad organisatsioonid.

Kolmanda stsenaariumi allvariandid on:

- 1) koole asendavad õppijate võrgustikud;
- 2) õpetaja lahkub koolist.

Niisiis kulgeb areng OECD ekspertide arvates juhul, kui ei toimu mingit otsustavat pööret, jätkustsenaariumi kohaselt mööda bürokraatlikku ja turumudelil põhinevat arenguteed.

Bürokraatlikku arengut iseloomustab hariduse ja koolituse politiseerumine, riigi keskne roll hariduse juhtimisel, globaliseerumissurve, õpitulemuste rahvusvaheline hindamine, suur tähelepanu riiklikele õppekavadele, standarditele ja hindamisele, formaalsete haridustunnistuste tähtsustamine ning traditsioonilise klassi-tunni süsteemi valitsev positsioon hoolimata IT ja mõningate uuenduslike õppevormide kasutamisest. Õpetaja on selle arengutee puhul omaette elukutse, kuid tema professionaalne staatus ja töötasu on paljudes riikides problemaatiline, mistõttu on raske õpetajat koolis hoida. Õpetajakond vananeb. Turustsenaariumile on iseloomulik poliitiline kultuur, mis tekitab konkurentsi, mistõttu tekivad raskused koostöös. Hariduse juhtimisel on keskne roll finantsidel, toimub hariduse ulatuslik privatiseerimine. Hariduse hindamise kriteeriumid on tõhusus ja kvaliteet. Terviklikke õppekavu hakkavad asendama omavahel seostamata õpiprogrammid, põhitähelepanu on õpitulemustel. Õitseb individualiseerimine, koduõpetus ja võrgustumine. Tekivad uued lastehoiu mudelid, mida (nagu muudki haridusteenuseid) võivad avalike haridusasutuste kõrval pakkuda erafirmad. Kokkuvõttes suureneb hariduslik ebavõrdsus ja tõrjutus. Õpetust püütakse organiseerida homogeensemates rühmades: eraldi andekad ja vähem andekad ning rikkamate ja vaesematest peredest lapsed. Turumehhanismid on eriti tugevad hariduse kesktasandil, kujunevad väga erinevad haridusteed, elukestev õpe muutub normiks. Õpetaja elukutse hakkab hajuma: tekivad täis- ja osajaga, era- ja avalike õppeasutuste õpetajad, haridusteenuseid hakkavad pakkuma oma turunišši otsivad nn õpetavad professionaalid.

Ei bürokraatlikku ega ka turumudelit järgiv arengutee ei pruugi pikemas perspektiivis olla jätkusuutlik. Esimese mudeli kõige suurem nõrkus on jäikus ja kohanematus muutustega, teine soovimatu kaasnähtus on tugev hariduslik kihistumine, mis halvimal juhul põhjustab tõrjutud ühiskonnakihtide radikaliseerumist ning sotsiaalset vägivalda. Kooli taandumine on nende protsesside ilming. Turumehhanismide võidutsemise tagajärjel on võimalik, et hääbuvate koolide asemele tekivad uut tüüpi organisatsioonid, mis toimivad kooskõlas võrguühiskonna põhimõtetega. Haridusruumi tungivad agressiivsed meedia-kompaniid. See toob kaasa struktureeritud ja seadustatud õppekava kokkukukkumise ning õpetuse muutumise prognoosimatuks. Nõrgenevad koolide rahvusvahelise hindamise süsteemid, küll tekivad aga uued hindamisvormid eliidi jaoks. Hariduskriisi püütakse leevendada bürokraatliku valitsemisviisi tugevdamisega, ent konfliktne hariduspoliitiline atmosfäär, suured klassid, traditsiooniliste õpetamisviiside taaselustumine, õpilaste kodutööde ja iseiseisva töö rohkus ning IT kasutamine õpetajate vähesuse korvamiseks üksnes süvendavad kriisi. Kool muutub õpetaja jaoks nii talumatuks, et ta püüab iga

hinna eest sealt põgeneda. Seetõttu täidetakse paljud õpetajakohad poolprofessionaalidega. Alguse saab kooli ja õpetajakutse allakäiguspiraal.

OECD stsenaariumide järgi oleks väljapääs kooli renessansis – koolidest kujuneksid kohalikud kultuurikeskused ja/või õppivad organisatsioonid. Sel juhul valitseks ühiskonnas hariduse eesmärkide suhtes üksmeel, hariduse majandusliku funktsiooni kõrval tunnustataks ka sotsiaalset ja kultuuridimensiooni, samuti õppimist väljaspool kooli. Hariduses nähtaks avalikku hüve ning riiklikud struktuurid toetaksid haridust tugevalt. Osatakse hinnata kooli tähtsust piirkonna arengus, kool on ümbruskonnale avatud. Valitseb õppekavade mitmekesisus, on olemas kunsti, tehnoloogia, keelte jm profiilid, kõigis koolides on õpilastele suured nõuded ja ootused. Toimub mitmedimensiooniline hindamine, sest tunnustatakse õppijate erinevaid andelaade. Kujunevad välja omanäolised koolid, meeskonnatööl rajanevad mittehierarhilised juhtimiskeemid, suur tähelepanu on uue teadmise loomisel ja levitamisel ning õpetamise ja õppimise uuendamisel.

Hariduse uurimisse ning arendustöösse investeeritakse palju. Koolide ja ülikoolide vahel on tugevad sidemed, on tekkinud keskused, mis korraldavad uuringuid, konsulteerivad, nõustavad ning annavad täiendusharidust. IT on laialdaselt kasutusel. Peatähelepanu on sellel, et ei tekiks suuri lõhesid koolide vahel, koolist väljalangemist püütakse igati ära hoida. Eluaegne õppimine on kõigi inimeste tavapraktika. Õpetajal on taas kõrge staatus, suur sissetulek, talle on loodud head tingimused. Õpetaja õpetab väiksemates klassides/rühmades, mis võimaldab õpetamist uuendada ja teha uurimistööd. Tavapäraseks on kujunenud õpetajate omavahelised võrgustikud, ollakse võrgustiksidemetes ka teiste alade professionaalidega. Ent õpetajatöö ei pruugi headest tingimustest hoolimata olla eluaegne. On neid, kes vahepeal töötavad mujal, kuid tulevad kooli tagasi. Koolis on suur roll teiste erialade professionaalidel, lapsevanematel ja ühiskonnategelastel. (OECD 2001: 77–98.)

Positiivsete arengusuundade alustamiseks on vaja poliitikamuutust, mis demokraatlikes riikides eeldab valijate muutunud arusaamu haridusest ning aktiivset kodanikupositsiooni, seega ka elanike paremat **haridusalast** haridust.

5. Mikro- ja mesotasand: õpetaja identiteet ning õpetaja koolikeskkonnas

See, mil määral õpetaja tahab mõjutada ja on võimeline mõjutama olukordi, millesse ta on asetatud, sõltub sellest, millisena ta tajub oma professionaalset kutsumust, kui tähtis tema töö talle on ning mil määral ta jagab sellekohaseid arusaamu oma lähimate kolleegidega koolis. Nagu eespool rõhutatud, avaldab sellele, mida õpetaja teeb ja mõtleb, mida peab normaalseks ning mida nor-

mist hälbivaks, survet valitsev haridusideoloogia ja -poliitika. Mil määral õpetajaskond tervikuna end sellest mõjutada laseb, sõltub suuresti sellest, kui tugev on õpetaja professionaalne identiteet.

„Õpetaja professionaalne identiteet kujutab endast õpetajakutse tuuma, luues raamistiku sellele, kuidas kujundab õpetaja oma arusaamu sellest, „kuidas olla“, „kuidas toimida“ ning „kuidas mõista oma tööd ja kohta ühiskonnas““ (Sachs 2005, tsit Beauchamp, Thomas 2009: 178). Piirid õpetaja professionaalse ja personaalse identiteedi vahel on hajusad ning ebakindlad, kattudes kord rohkem, kord vähem, sõltudes mitmesugustest subjektiivsetest ja objektiivsetest asjaoludest.

Kõik uurijad jagavad seisukohta, et õpetaja professionaalne identiteet on dünaamiline nähtus, mis on pidevas muutumises tingituna muutustest õpetaja ja tema töökeskkonna vastastikustes suhetes. Kirjanduse põhjal (Beauchamp, Thomas 2009) kujuneb õpetaja professionaalne identiteet õpetaja:

- 1) enesekontseptsiooni,
- 2) kogetud emotsioonide,
- 3) jutustatud lugude ehk narratiivide,
- 4) eneserefleksiooni ning
- 5) tegijapositioni (*agency*) koostoimes.

Professionaalne enesekontseptsioon hõlmab õpetaja eneseteadvust – tema arusaamu ja kujutlusi sellest, kes ta on ja tahaks olla õpetajana, milliseid oskusi ja teadmisi see eeldab ning mida ühiskond või vastavad võtmerühmad temalt kui õpetajalt tema arvates ootavad. Enesekontseptsioonis võibki näha rohkem tähenduse kujundajat, identiteedis aga pigem kindlaks ajaks kujunenud, kuigi ajas muutuvat tähendust.

Professionaalse identiteedi kujunemises etendavad uuringute põhjal olulist rolli õpetajatöös läbielatud emotsioonid. Nii näiteks võib osalus haridusuuenduses äratada õpetajas entusiasmi ning luua kõrgendatud meeleolu. Õpetaja empaatiatunne õpilaste suhtes või selle puudumine, ka kultuurinormid, mis kas piiravad või ergutavad emotsioonide väljendamist õpetajatöös – kõik see mõjutab õpetaja professionaalse identiteedi kujunemist.

Õpetaja professionaalse identiteedi kujunemises on oluline roll narratiividel, s.o lugudel, mida õpetaja oma tööst ja õpilastest jutustab, teistelt kuuleb või loeb. Võib öelda, et õpetajatööd käsitlevate lugude rääkimine ja nende kuulamine kujutavad endast õpetaja tööd oma identiteediga. Eriline roll on seejuures metafooridel. Nii näiteks on suur vahe selles, kas õpetaja peab enda kohta sobivaks orkestrijuhi, aedniku, koka, kohtuniku, töomesilase, väljapigistatud sidruni, intellektuaali või kunstniku metafoori. Professionaalse identiteedi kujunemisel on tähtis, et metafoorid, mida õpetaja või keegi teine tema tööst kõneldes kasutab, oleksid värsked ning tabaksid aja vaimu.

Keskset rolli õpetaja identiteedi kujunemisel etendab refleksioon – arupidamine iseendaga oma töö ja rolli üle, ent ka ettepoole vaatamine, oma tänase töö kõrvutamine ideaalmina omaga õpetajana. Refleksioon võib hõlmata töö praktilisi aspekte, vastust küsimusele, mis õnnestus, mis mitte, aga võib olla ka sügavam, hõlmates õpetaja enesemõistmist ning küsimusi heast ja halvast.

Kriitilise tähendusega õpetaja professionaalse identiteedi kujunemise seisukohalt on see, kuidas ta end õpetajana teostab, mida ja kuidas midagi teeb ning mil määral ta usub sellesse, et suudab oma eesmärged õpetajana saavutada. Ühesõnaga – professionaalse identiteedi kujunemises on otsustav õpetaja subjektsus (*agency*), tema tegijaposisioon ja meisterlikkus ning enesetõhusus.

Õpetaja ja tema töökeskkonna suhete analüüsimisel on mõttekas esile tuua kaks tüüpsituatsiooni:

- 1) õpetaja aktiivsus *versus* passiivsus asjasse puutuvate keskkonnaolude kujundamisel (autonoomia, pedagoogiline looming, uuendused, algatused, seisukohavõttud, protestid või, vastupidi, käsutäitmine, algatuste puudumine jmt);
- 2) keskkonna avatus *versus* suletus õpetajalt ja koolist lähtuvate signaalide suhtes, ühiskonna/riigi tugev või nõrk kontroll õpetajatöö üle, õpetajale jäetud avar või kitsas mänguruum tegutsemiseks ning pedagoogiliseks loominguks.

Huvi pakuvad kahe dimensiooni kombinatsioonid:

- 1) aktiivne õpetaja ning suletud keskkond;
- 2) aktiivne õpetaja ning avatud keskkond;
- 3) passiivne õpetaja ning avatud keskkond;
- 4) passiivne õpetaja ning suletud keskkond.

Viimase kombinatsiooni rakendumine manab silme ette õpetaja, kes järgib täpselt eeskirju, esitamata küsimusi selle kohta, kas nende täitmine toob kasu või kahju tema õpilastele, kogukonnale, inimestele üldse. Esimene kombinatsioon tähendaks tõenäoliselt protestimeelset õpetajat, kes astub välja oma tõekspidamiste eest hoolimata ähvardustest ja sanktsioonidest. Aktiivne õpetaja avatud keskkonnas võiks olla parim kombinatsioon kõigist võimalikest: algatusvõimeline õpetaja keskkonnas, mis toetab positiivseid uuendusi. Seda võidakse pidada utopiaks. Ent võib-olla on see nüüdisaja turbulentses maailmas hoopiski ainuvõimalik variant, mis tagab kooli ellujäämise ja soodustab arengut.

Õpetaja lähim keskkond, kus kulgeb tema igapäevane töö ning kujunevad tema suhted õpilaste, teiste õpetajate ja juhtkonnaga, on loomulikult kool. Kool vahendab ühiskonna mõju õpetajale ning mõjutab ühel või teisel viisil õpetaja professionaalset identiteeti. Keskne roll selles on kooli kultuuril. Kooli kultuur

on jagatud uskumuste ja tähenduste süsteem, mõtte- ja tegutsemisviis, mida selles koolis õigeks peetakse. Kooli kultuur määrab, olgu selge sõnaga, olgu vaikimisi, millist käitumist õpetajatelt, õpilastelt ja lastevanematelt oodatakse, mille eest kiidetakse või laidetakse.

Hea eestikeelse ülevaate organisatsioonikultuuri tüüpidest on kirjutanud Harry Roots (Roots 2002). Siinse kirjutise kontekstis on eriti huvitav R. Harrisoni ja C. Handy liigitus, mille põhjal määrab organisatsioonikultuuri eripära selle orienteeritus kas võimule, rollile, ülesandele või isikule. Tulemuseks on 1) võimukeskne, 2) rollikeskne, 3) ülesandekeskne või 4) isiksusekeskne organisatsioon. Kasutades allikana C. Handy 1985. ja 1999. aastal publitseeritud töid, kirjeldab H. Roots kõiki nelja organisatsioonitüüpi 15 tunnuse alusel (sealsamas, lk 68–70). Allpool esitan väljavõtte nendest tunnustest, mis näivad olevat tähenduslikud koolikultuuri seisukohalt.

Tabel 1. Erinevaid organisatsioonikultuure iseloomustavad tunnused (Roots 2002: 68–70)

	Võimukeskne	Rollikeskne	Ülesandekeskne	Isiksusekeskne
Töötamise motiiv	hüvituse lootus, hirm karistuse ees, lojaalsus kõrgemale võimule	lepingulised kohustused, nende täitmata jätmisega kaasnevad sanktsioonid, lojaalsus organisatsioonile	rahulolu hästi tehtud tööst, pühendumine tööle või seatud sihtidele	rõõm tegevusest endast, kaastöötajate vajaduste ja väärtuste arvestamine
Tööülesannete jaotamise alus	ülemuse äränägemine	funktsioonide ja vastutuse ametlik jaotus	tööülesande ressursi- ja teadmismahukus	organisatsiooni liikmete soov õppida ja areneda
Omavaheline koostöö	toimub, kui kõrgemalt poolt nõutakse või kui usutakse, et see on isiklikult kasulik	kui kehtiv kord näeb ette tegevuse koordineerimist	kui tööülesande täitmine nõuab ühist jõupingutust	kui koostöö pakub rahuldust, motiveerib või nõuab võimete proovilepanekut
Organisatsioon kohtleb indiviidi	nagu oleks tema aeg ja energia ülemuse käsutuses	nagu saaks tema aega ja energiat kasutada lepinguga ettenähtud õiguste ja kohustuste alusel	nagu kaastööliseks, kes pühendab oma oskused ja võimed ühisele üritusele	nagu huvitavat ja väärtuslikku isiksust

Otsustamine	otsustab see, kelle käes on kõrgem ametivõim	otsustab see, kes ametijuhendi järgi vastutab selle valdkonna eest	otsustab see, kes on selle probleemi kõige suurem spetsialist	otsustab see, kes on tulemuselt personaalselt kõige rohkem huvitatud
Inimesi kontrollib ja mõjutab	(ülemuse) personaalne ja majanduslik võim (ergutused ja karistused)	impersonaalne majanduslik ja poliitiline võim, protseduurid ning tegevuse standardid	kommunikatsioon, ametialaste nõuete selgitamine, pühendumine	sisemine huvi ja tööõõm, hoolimine organisatsiooni teistest liikmetest
Organisatsiooni liikmete prioriteet	ülemuse korraldused	rolliga seotud ülesanded, kohustused, väljakujunenud käitumismid	tööülesannetest tulenevad nõuded (oskuste, võimete, energia, materiaalsete ressursside suhtes)	asjaomaste indiviidide personaalsed vajadused

Võib arvata, et enamik inimesi on kooliga kokku puutudes kogenud kõiki neid kultuuritüpe, kuigi sageli domineerib neist üks. Võib ka olla, et ühes ja samas koolis on kõrvuti rohkem kui üks kultuuritüüp. Näiteks võib üks osa õpetajaid koonduda autoritaarse juhi ümber, teine osa täidab aga tööülesandeid, püüdes eirata kooli võimuhierarhiat. Tähtis on mõista, et kõigil neil kultuuritüüpidel on omad head ja halvad küljed, omad ohud ja võimalused ning et erinevates olukordades võidakse vajada erinevat kultuuri, enamasti aga erinevate kultuuride hübriidi. Võimu- ja rollikeskse kultuuritüübi domineerimine nõrgendab õpetajatöö sisemist motivatsiooni. Ülesandekeskse kultuuritüübi valitsemine, mis on orienteeritud tulemuslikkusele, võib kaasa tuua nii õpetaja kui ka õpilase ülekoormuse, töö- ja õppimisrõõmu vähenemise ning inimlikkuse puudujäägi. Ent ka isiksusekesksel kultuuritüübil on omad ohud: reeglite alahindamine võib kaasa tuua distsipliinilageduse ja kaose.

Ent kõigil kultuuritüüpidel on ka omad võlud. Võimukeskne kultuuritüüp võib juhul, kui tegemist on heatahtliku isaliku või emaliku juhiga, anda õpilastele ja õpetajatele turvatunde. Rollikeskne kultuur korrastab koolikeskkonda, seab õpetajale (ja õpilastele) selged nõuded ning vabastab inimsuhted liigest isiklikkusest. Ülesandekeskne kultuur päästab valla inimeste võimed ja soodustab eneseteostust; isiksusekeskne kultuur, väärtustades iga inimest, ka neid, kes oma ülesannetega mitte just parimal viisil hakkama ei saa, toetab nii õpetaja kui ka õpilase inimväärikust ja eneseaustust.

Paraku on isiksusekeskset organisatsioonikultuuri teistest hõlpsam ignoreerida või maha suruda, sest hoovad, mida see organisatsioonitüüp inimsuhete

reguleerimiseks kasutab – südametunnistus, väärikus, tõearmastus, kaastunne, armastus –, on tänapäevases karmis maailmas liiga pehmed, mitte küllalt tõhusad. Ometi viib nende puudumine varem või hiljem krahhini. Kool on koht, kus ei toodeta elutuid asju, vaid kus keskne on elus inimene, tema suhe teise inimesega, loodusega, inimliku tarkusega. Kool ei saa neist iseennast kahjustamata loobuda. Nii bürokraatliku kui ka turukeskse kooli kõige suurem häda ongi selles, et jätab kooli inimliku mõõtme tagaplaanile või püüab sellest kui segavast asjaolust lahti saada. See ei jää tagajärgedeta.

Meie aja organisatsiooniteoreetikud (Dess, Lumpkin, Eisner 2007: 388–389) on rõhutanud, et nüüdisaegsed elujõulised organisatsioonid peavad olema **kaksikosavad** (*ambidexterous*): olema suutelised kohanema muutustega ning samaaegu säilitama oma juba olemasolevaid häid külgi ja pädevusi. Niisugused organisatsioonid töötavad ühekorraga erinevatel režiimidel ning kiirustega: osatakse märgata alles tekkivaid suundi ja uusi võimalusi ning töötada välja uusi lahendusi, teiselt poolt ollakse võimekad tõhusalt integreerima ja koordineerima olemasolevaid tegevusi, et tagada organisatsiooni tegusus. Säärane organisatsioon eeldab pidevat õppimist. Õppiva organisatsiooni kontseptsioonid osundavadki teele, mida mööda liikudes võib turbulentses keskkonnas jõuda soovitud eesmärkideni. Nii näiteks kõneleb õppiva organisatsiooni üks tuntumaid teoreetikuid ja praktikuid Peter M. Senge sellise organisatsiooni viiest vajalikust omadusest:

- 1) süsteemne mõtlemine, st võime tajuda oma organisatsiooni avaramas ajalis-ruumilises kontekstis kui suurema süsteemi osa;
- 2) liikmete isiklik meisterlikkus;
- 3) mõttemudelite olemasolu;
- 4) ühise visiooni jagamine;
- 5) meeskondlik õppimine (Senge, Kleiner, Roberts 2003).

Et õppimine on lahutamatu teadmisest, siis on mõistlik kõnelda ühekorraga ka teadmusjuhtimisest. Seda tehaksegi organisatsioonilise õppimise integreeritud mudelites (Cope 1998; Sarv 2008).

6. 3D mudel ning õpetajakutse ja -hariduse strateegilised sõlmpunktid

Kaksikosava, nii järjepidevust säilitava kui ka uuendusi genereeriva organisatsiooni kujunemiseks on vaja paljude eeltingimuste olemasolu. On tarvis jätta inimestele aega refleksiooniks, konvergentse mõtlemise kõrval on vaja toetada ka divergentset, loomingulist mõtlemist, ergutada kujutlusvõimet, eelistada horisontaalseid juhtimisstruktuure vertikaalsetele, heterogeenseid rühmi homogeensetele, tugevdada inimeste suhtlust, eriti vahetut, näost näkku toi-

muvat suhtlust, ning tekitada avatud ruum, kus vahetatakse ideid vabalt (Skarzynsky, Gibson 2008: 4).

Organisatsioonis on valmisolek innovatsiooniks:

- 1) kui ei kardeta arutleda sissejuurdunud põhimõtete ja tegevusviiside üle;
- 2) kui ollakse empaatilised ja osatakse ära tunda asjasse puutuvate inimeste selliseidki vajadusi, mida pole veel selge sõnaga välja öeldud;
- 3) kui osatakse tähele panna niisuguseid kõrvalekaldeid normist, milles peitub mingi uus alge, uus võimalus, mis võib muuta mängureegleid;
- 4) kui organisatsioonis on terve komplekt vajalikke tuumkompetentse inimeste näol või mingil viisil kirjapanduna (sealsamas).

Mil määral on Eesti koolis need eeltingimused täidetud ja milline on õpetajate valmisolek innovatsiooniks, vajaks kahtlemata eraldi empiirilist uurimust. Küll on teada (Sarv 2008: 162), et õppiva organisatsiooni tüüpi koole on meil ligikaudu neljandik.

Seda tüüpi organisatsiooni kujundamiseks oleks mõttekas, kui koolijuhid ja õpetajad küsiks endalt aeg-ajalt näiteks järgmisi küsimusi:

- 1) kas meie kooli õpetajatel või minul endal on aega refleksiooniks, järelemõtlemiseks oma töö üle?
- 2) kas selles koolis kiidetakse või laidetakse õpetajat, õpilast või keda tahes asjaosalist selle eest, kui ta tuleb välja mingi uue ideega, kavatsusega või ettepanekuga, mis seab kahtluse alla senise praktika, soovitades seda uuendada või välja vahetada?
- 3) kas me eelistame õpetada koolides/klassides, kus on koos palju erinevaid õpilasi (andekaid ja vähem andekaid, jõukamatest ja vaesematest peredest lapsi), või sooviksime õpetada koolides, mille õpilaskond on mingi tunnuse alusel (hinded, testitulemused, vanemate suutlikkus tasuta õppemaksu vms) välja valitud?
- 4) kas meie koolis suheldakse omavahel kui võrdne võrdsega? Kas see käib kõigi kohta? Kas ja kui palju on neid, kes on suhtlusest kõrvale jäänud? Kuidas suhtume õpilase, kolleegi, juhtkonna eriarvamustesse? Kas diskussioonid on teretulnud?
- 5) kas meie koolis ollakse üksteise suhtes empaatilised? Kas ollakse tähelepanelik, kui lapse või kellegi teise nägu reedab kannatust ja muret, millest ta ei kõnele?
- 6) kas meie koolis on piisavalt sellist asjatundlikkust ja heasoovlikkust, et on võimalik vabalt arutada mis tahes töö- või muud küsimust ning saada neile aeg-ajalt ka häid ja üllatama panevaid vastuseid?

Kogemus ütleb, et neist tingimustest on täidetud vaid vähesed. Nii või teisiti on selleks, et kool võiks kujuneda kaksikosavaks organisatsiooniks, vaja innovatsiooni teadlikult disainida ja kultiveerida. Selleks tuleb arutlustesse kaasata võimalikult palju mõtlevaid inimesi, kokku korjata nii palju ideid, kui võimalik, et nende hulgast parimad välja valida. Kindlasti tuleb avardada vaatevälja (teha torujuhe laiemaks!), kombineerida ideid omavahel ning määratleda tegevuse strateegiline fookus (Skarzynsky, Gibson 2008: 4).

Kooli jaoks tundub mitmesuguste uuendusmodelite hulgas olevat eriliselt perspektiivikas avatud infoallikatega arengumudel, mille rakendumisel kujunevad informaalised arenduskogukonnad. Nende eesmärk on soodustada avalikult formuleeritud sümbiootilist arengut. See on uut tüüpi sotsiaalne leping, mille puhul võib kõnelda innovatsiooni demokraatiast. See rajaneb veendumusel, et väärtuslikke ideid võib olla igapähe ja neid võib leida kõikjal. Säärasel põhimõttel toimib näiteks Wikipedia. Selle mudeli puhul ei eristu tootja ega kasutaja, probleemi lahendamiseks võtab osa palju inimesi, mistõttu leitakse lahendused kiiresti. Parimaid lahendajaid tunnustab arenduskogukond. Korraga toimub nii organisatsiooniline kui ka individuaalne õppimine. Motiveerimine on peamiselt sotsiaalne: selleks on reputatsioon, prestiiž, tähelepanu jms. Tegemist on muutunud omandisuhetega, sest toote näol tehakse kingitus kogukonnale. Kogukond püsib suuresti usaldusel. Siiski ei sallita nn piletit reisijaid, kes püüavad süsteemi enda huvides ära kasutada, ning need heidetakse kogukonnast välja. Niisugune süsteem vajab tugevat sotsiaalset kontrolli ja koordinaatsiooni. Seda funktsiooni täidavad võtmearendajad, kelle kontrolli all on süsteemi tuumstruktuurid (The Nature ... 2001: 68 jj).

Kaksikosava, uuendusi loova organisatsiooni idee realiseerimiseks on vaja kujundada sobiv arhitektuur, mis koondab tähelepanu strateegilistele sõlm-punktidele. Eriti hästi töötavaks on osutunud **3-dimensiooniline arhitektuur**. Nii näiteks on Apple rakendanud järgmisi strateegilisi innovatsioonivektoreid:

- 1) kasutaja mugavus;
- 2) võime kohaneda personaalsete vajadustega;
- 3) tarbijakeskne tehnoloogia.

Nokia on kasutanud kolme vektorit:

- 1) tehnoloogia inimlikustamine;
- 2) virtuaalne kohalolek (nt võimalus mobiiltelefoniga parkida või trammi-piletit osta);
- 3) ühes tükis lahendused, võimalus pakkuda ühekorraga palju teenuseid.

Ka Disneylandi strateegia on keskendunud kolme sõlmküsümuse ümber:

- 1) ehitised ja kostüümid;

- 2) lugude jutustamine;
- 3) esituskunstid.

Arhitektuuri väärtuslikkust hinnatakse selle järgi, kas uuendus vaatab tulevikku, kas see erineb seni kasutusel olnutest, kas põhineb faktidel, on inspireeriv, praktiline, asjaosalisi liitev ja debattidele ärgitav, kumulatiivne – uuendusest saadav kasu aja jooksul ei kahane, vaid hoopis suureneb. See tähendab, et uuenduse väärtus ei pruugi selguda otsekohe, vaid alles aja möödudes (Skarzynsky, Gibson 2008: 155).

Kooli põhimõtteline erinevus äriorganisatsioonidest seisneb kahes asjaolus: esiteks ei teki kooli töö tulemusena uued asjad, vaid muutub inimene, ning teiseks on koolil mahukam ja pikem mälu kui ükskõik millisel kompaniil, sest kooli varaaidaks, tema tooraineks, tema kullakaevanduseks on kultuur. Neist asjust on kirjutatud selle artikli algul. Eespool toodud mõttekäikude toetusel pakun järgmise 3-dimensioonilise strateegiliste sõlmpunktide mudeli (3D mudeli).

Dimensioon 1. Kultuuri edastav ja kultuurivaramust ammutatud formaliseeritud, dekontekstualiseeritud, kodeeritud ja eksplitsiitne (verbaalselt, graafiliselt vms viisil väljendatud) teadmus. See on suhteliselt ühetähenduslik, struktureeritud, üleisiklik, allub standardiseerimisele, selle õpetamine on planeeritav, õpitulemused ettenähtavad ja kontrollitavad. See on haridusstandardite valitsemisala. Selle teadmuse funktsiooniks on luua mentaalne side eelmiste põlvkondadega ning sidusus erinevate ühiskonnakihtide vahel.

Dimensioon 2. Personaliseeritud ja kontekstualiseeritud, isiksuslikult tähendusrikas teadmus, mille lähtekoht on vajadus mõista oma aja kultuurilisi, sotsiaalsed jm põletavaid probleeme seostatuna iseendaga, vajadus välja töötada oma seisukoht. See on programmeerimata teadmus, mis pärineb kõige erinevamate allikatest. See on haridusstandardeid laiendav ja edasiarendav teadmus, mis toetub küll klassikalisele teadmusele, kuid on põhilises osas individuaalse või kollektiivse vaba loomingu tulemus. See võib olla teadmus, mis väljub haridusstandarditega fikseeritud teadmise piiridest. See on sundimatu uudishimu, teadmisjanu, fantaasia, mängulusti, vaba loomingu valitsemisala. Selle funktsiooniks on eelmiste põlvde ja aegade jooksul ladestunud kultuurikogemuse elluäratamine, muutmine edasiarenevaks, indiviidi vaimse ning kehalise arengu vahendiks, ühiskonna ja kultuuri arengu allikaks.

Dimensioon 3. Nii esimese kui ka teise dimensiooni universaalsus ning iga õpilase ja õpetaja juurdepääs mõlemat tüüpi teadmusele.

Need strateegilised sõlmpunktid pole enneolematult uued. Tegelikult on neid pooldanud kõik suured pedagoogid. 3D mudeli väärtus seisneb selles, et see võimaldab hariduse humanistlikke ja demokraatlikke väärtusi, mis on paratamatult abstraktsed, konkretiseerida ning operatsionaliseerida, avastada

neid kohti, kus neist printsiipidest kõrvale kaldutakse või neid põhimõtteid eiratakse.

3D mudeli teadlik järgimine muudab rutiinset õpetamispraktikat. Küll mitte igas tunnis, kuid mingi mõistliku aja kestel peab õpetuses kujunema tasakaal loometegevuse ja kultuurikogemuse omandamise vahel. Kindlasti ei tähenda see mingit nendevahelist *fifty-fifty* proportsiooni. See pole juba seepärast võimalik, et need dimensioonid on omavahel sageli läbi põimunud ning suubuvad üksteisesse. Ometi on igal dimensioonil teatav iseseisev tähendus. Esimene on aluseks haritusele selle sõna üldrahvalikus tähenduses: iga haritud inimene mõistab, teab ja oskab teatud asju, käitub teatud viisil ega luba endale mõningat mitteteadmist, mitteoskamist ega sündsusetut käitumist. Venelastel on hea väljend: „kultuurne inimene“. Koolihariduses on esimene dimensioon ka õpetuse korrastatuse ja struktureerituse, distsipliini, nõuete ja selgete eesmärkide seadmise ning lubatu ja lubamatu vaheliste piiride kehtestamise lähtekohaks. Üldteada oht, mis peitub selle dimensiooni üleekspluateerimises, seisneb koolitöö muutumises nii õpetaja kui ka õpilase jaoks tüütuks, väljastpoolt pealesurutuks, väliselt motiveeritud tegevuseks. See genereerib võimu- ja rollikeskset organisatsioonikultuuri kõigi nende vooruste ning pahedega.

Teine dimensioon avab ukse õpetaja ja õpilase individuaalsele loomingle ning nende mõlema koosloomingle. See teeb õpetuse elavaks, ergastab, motiveerib, tekitab isiklikku huvi ja kaasaalamist. Ent tänu esimese dimensiooni korrastavale algele ei kalduta anarhiasse ega lodevusse. See dimensioon genereerib ülesande- ja siiksusekeskset organisatsioonikultuuri, tingimata mõlemat, mitte ainult ühte neist kahest, ning on eelduseks, et kool võiks olla õpi- ja arengukogukondade tekkekoht, uute, ettenägemata ideede ja toimumisviiside inkubaator ning katsepõld.

Kolmas dimensioon seostub haridus- ja innovatsioonidemokraatiaga: kedagi ei peeta loome- või kultuurivõimetuks ning igapähele püütakse anda võimalus end arendada ja oma arengut demonstreerida. Sotsiaalses plaanis poleks midagi halvemat, kui tekiksid koolid, mis on fookustatud ainult esimesele, ja teised, mis keskenduvad ainult teisele dimensioonile. Mis puutub mitmesuguste erivajadustega õpilastesse, siis kehtivad samad taotlused, vajaduse korral vastavate mõõndustega, loomulikult ka nende kohta.

3D mudeli teadlik järgimine muudaks õppekirjanduse rolli. Palju on kurdetud selle üle, et õpetaja ei õpeta õieti ei ainet ega lapsi, vaid õpikut. 3D mudeli kasutusele võtmine eeldab, et õpetaja on õppematerjalide ja tunnistsenaariumide autor koos õpilastega. Õpik või muud tsentraalselt väljaantavad tekstid oleksid ainult toeks, esitades ülevaatlikult ning kokkusurutult õpitava põhistruktuuri ja -andmestiku. Seega on need rohkem nagu käsiraamatud. Internetikeskkond võimaldab aga omaloodud materjale vahetada, edasi arendada, hinnata ning arvustada. Kõik see kokku oleks midagi hariduse Wikipedia taolist. Eestis on see Tiigrihüppe õpiobjektide näol juba olemas.

3D mudel muudaks õpetaja missiooni, ettekujutust oma tööst ja ülimalt tõenäoliselt tema professionaalset identiteeti. Õpetajast võiks kujuneda humanistlik loovintellektuaal (Rorty 2010), kes valdab vabalt seda osa kultuurist, mida ta vahendab, samas on tal kultuurivaramuga oma isiksuslik suhe, oma meelisteooriad ja -autorid, mida ta ei karda tutvustada õpilastele. Teiselt poolt valdab ta meisterlikult õpetamiskunsti, mis kohaneb just nende õpilastega, keda ta parasjagu õpetab. Selle nägemuse kohaselt on oluline, et õpilaste kaasloome õppe ülesehitamisel ja korraldamisel kujuneks normiks. Soovitav oleks, et iga õpilane täidaks kas või mõne korra oma koolielus abiõpetaja rolli, aidates üksi või koos kaasõpilastega välja nuputada tunnistenaariumi (soovitav mitmeks tunniks korruga) ning valida sobivaid õppematerjale. 3D mudel eeldaks, et mööda ei vaadataks ka popkultuurist, sotsiaalmeediast, arvutimängudest ega muust, mis köidab õpilaste meeli, kuid mille kriitiline analüüs koolis õpetaja osavõtul kas puudub või on väga tagasihoidlik. Kokkuvõtvalt: 3D mudeli rakendamine kujundaks õpetajatööst ja õppimisest distsiplineeritud loomingut.

3D mudel on nõudlik nii õpetaja professionaalsuse kui ka tema töötingimuste ja palgaolude suhtes. Mitte vähem olulised pole ka sellest mudelist tulenevad katsumused õpetajaharidusele. Kõiki neid teemasid on vaja välja arendada, need ei mahu selle kirjutise raamidesse.

Kasutatud allikad

- Adamopoulos, J. (2008). On the entanglement of culture and individual behavior. Conceptual issues in multilevel models. In F. J. R. van de Vijver, D. A. van Hemert, Y. H. Poortinga (eds.), *Multilevel analysis of individuals and cultures* (pp. 27–62). New York, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Apple, M. W. (2006). Producing inequalities: Neoliberalism, neo-conservatism, and the politics of educational reform. In H. Lauder et al. (eds.), *Education, globalization, and social change* (pp. 468–489). Oxford: Oxford University Press.
- Barrett, B. D. (2009). No child left behind and the assault on teachers' professional practices and identities. *Teaching and Teacher Education*, 1018–1025.
- Beauchamp, C., Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, vol. 39, no 2, June, 175–189.
- Beck, U. (1992). *Risk society. Towards a new modernity*. Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513–531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1996). Ecological models of human development. In E. de Corte, F. E. Weinert (eds.), *International encyclopedia of developmental and instructional psychology* (pp. 82–86). Oxford: Pergamon Press.
- Cope, M. (1998). *Leading the organization to learn*. Financial Times. Pitman Publishing.

- Darling-Hammond, L. (2007). The flat earth and education: How America's commitment to equity will determine our future. *Educational Researcher*, 36 (6), 318–334.
- Dess, G. G., Lumpkin, G. T., Eisner, A. B. (2007). *Strategic management: Text and cases*. McGraw-Hill, Irwin.
- Durkheim, E. (1977). *The evolution of educational thought: Lectures on the formation and development of secondary education in France*. Routledge & Kegan Paul.
- Eesti ja Soome haridus ning muutused EL-i hariduspoliitikas 1990–2000 (2008). Koostanud L. Jõgi, T. Jääger, R. Leppänen, R. Rinne. Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Foucault, M. (1984). What is enlightenment? (Was ist Aufklärung?) In P. Rabinow (ed.), *The Foucault Reader* (pp. 32–50). Pantheon Books.
- Grunberger, R. (2005). *A social history of the Third Reich*. Phoenix.
- Habermas, J. (1984, 1989). *The theory of communicative action*. 2 vols. Boston: Thomas McCarthy.
- Habermas, J. (1993). Modernity versus postmodernity. In J. Natoli, L. Hutcheon (eds.), *A postmodern reader* (pp. 91–104). State University of New York Press.
- Huyssen, A. (1993). Mapping the postmodern. In J. Natoli, L. Hutcheon (eds.), *A postmodern reader* (pp. 105–156). State University of New York Press.
- Laugharne, J., Baird, A. (2009). National conversations in the UK: Using a language-based approach to interpret three key education policy documents (2001–2007) from England, Scotland and Wales. *Cambridge Journal of Education*, vol. 39, no 2, June, 223–240.
- Lipping, J. (2009). Marxism. Rmt E. Annus (toim), 20. sajandi mõttevoolud (lk 537–568). Tartu Ülikooli Kirjastus.
- McGregor, G. (2009). Educating for (whose?) success. Schooling in an age of neo-liberalism. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 30, no 3, May, 345–348.
- Niemiec, C. P., Ryan, R. M., Deci, E. L. (2010). Self-determination theory and the relation of autonomy to self-regulatory processes and personality development. In R. H. Hoyle (ed.), *Handbook of personality and self-regulation* (pp. 169–191). Wiley-Blackwell.
- Nõukogu 12. mai 2009. a järeldused, mis käsitlevad strateegilist raamistikku üleeuroopaliseks koostööks hariduse ja koolituse alal („ET 2020“). Teave Euroopa Liidu institutsioonidelt ja organitelt.
- OECD (2001). *Schooling for tomorrow: What schools for the future?* Centre for Educational Research and Innovation.
- Olssen, M., Codd, J., O'Neill, A.-M. (2004). *Education policy: Globalization, citizenship and democracy*. Sage.
- Põldsaar, R., Kivimaa, K. (2009). Feministlik teooria. Rmt E. Annus (toim), 20. sajandi mõttevoolud (lk 799–806). Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Review Symposium (2009). Radical reforms: Perspectives on an era of educational change. Reviewed by K. Jones, S. Power and M. Thrupp. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 30, no 4, July, 495–501.
- Rorty, R. (1999). *Sattumuslikkus, iroonia ja solidaarsus*. Vagabund.
- Rorty, R. (2010). The humanistic intellectual. In C. J. Voparil, R. J. Bernstein (eds.), *The Rorty Reader* (pp. 304–306). Wiley-Blackwell.
- Roots, H. (2002). *Organisatsioonikultuuri tüübid*. Sisekaitseakadeemia.

- Ruus, V.-R. (2000). Distsipliin ja vabadus: etüüd hariduse käibivatest ja utoopilistest diskursustest. Rmt V.-R. Ruus (koost), *Kõnelev ja kõneldav inimene. Eesti erinevate eluvadkondade diskursus* (lk 128–168). TPÜ Kirjastus.
- Ruus, V.-R. (2009). Õppekava on ühislooming ja -vastutus. Rmt M. Sutrop, P. Valk, K. Velbaum (koost), *Väärtused ja väärtuskasvatus. Valikud ja võimalused 21. sajandil Eesti ja Soome koolis* (lk 121–158). Tartu Ülikooli eetikakeskus.
- Sarv, E.-S. (2008). *Õpetaja ja kool õpilase arengu toetajana. Õpetaja enesest ja koolist*. Tallinna Ülikool.
- Senge, P. M., Kleiner, A., Roberts, C. jt (2003). *Viie distsipliini käsiraamat*. Tartu: Fontese Kirjastus.
- Sergiovanni, T. J., Kelleher, P., McCarthy, M. M., Wirt, F. M. (2004). *Educational governance and administration*. Pearson.
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, vol. 25, no 3, 518–524.
- Skarzynsky, P., Gibson, R. (2008). *Innovation. A blueprint for transforming the way your company innovates to the core*. Harvard Business Press.
- Žižek, S. (2003). *Ideoloogia ülev objekt*. Vagabund.
- The Nature of the Innovation Process* (2001). Transformation of Finnish innovation system: A network approach. Sitra Reports series 7, 48–71.
- Vijver, F. J. R. van de, Hemert, D. A. van, Poortinga, Y. H. (2008). Conceptual issues in models. In F. J. R. van de Vijver, D. A. van Hemert, Y. H. Poortinga (eds.), *Multilevel analysis of individuals and cultures* (pp. 3–25). New York, London: Lawrence Erlbaum Associates.

Mida ootavad õpilased õpetajalt ja koolilt ning kuidas nad hindavad oma ootuste täitumist?

Ene-Silvia Sarv ja Viive-Riina Ruus

Hea õpetaja on tore ja hea. Tal on hea meel ja ta on tark. Naerab kogu aeg, on lõbus. Tal on suured käed ja suur pea. Oskab hästi tantsida ja laulda. Ei tee lastele haiget. Meeldib lapsi sülle võtta ja õues jalutada. Silitab pead. Ütleb alati tere.

Halb õpetaja karjub ja on kõva häälega, tal on alati vits kaasas, et vitsa anda. Vihane. Paha, mulle ei meeldi selline õpetaja, ta on hirmus, kole. Karjub ka veel. Paneb lapsi luku taha pimedasse. Ta on nagu koletis. Talle ei meeldi olla lasteaias, ta on pahane ja kurb. On alati üksinda. Halb õpetaja on kurb õpetaja. Vahel ka kuri ja kurjust täis. Tema peale sajab vihma.

Üks 4aastane ja kaks 6aastast kommenteerivad oma joonistusi

Need on väljavõtted Tallinna Ülikooli kasvatusteaduste üliõpilastööst. Üliõpilaste rühmatööna koostatud seminaritöödest („Käsikirjalised üliõpilastööd“ viiteaparatuuris) koorub välja hea ja halva õpetaja kuvand Eesti lasteaias- ja koolilaste silmis uue aastatuhande algul.

Esimese klassi õpilased ootavad healt õpetajalt, et ta oleks tark, sõbralik, abivalmis, kannatlik ja õiglane, õpetaks arusaadavalt ning huvitavalt, oskaks paljusid asju ja teeks ka lastega palju toredaid asju, märkaks lapse rõõme ning muresid. Halb õpetaja ei hooli lastest ja riidleb, on rumal, laisk, kuri, igav, kamaandaja ning kärsitu. Teises kooliastmes osatakse juba hinnata õpetaja tulemuslikku tööd õppetunnis: positiivse hinnangu pälvib rangus ja nõudlikkus, oskus keerulisi asju seletada ning õpet lodusalt korraldada, näiteks kas või see, et õpetaja teatab, millal tulevad kontrolltööd. Ootustes on tähtsalt kohal, et õpetaja poleks närviline, ei mõnitaks ega tujutseks, ei õiendaks pisiasjade pärast ja et tal poleks pailapsi, keda hinnatakse teistest paremini. Endiselt on tähtsad õpetaja puhtinimlikud omadused ja suhtumised – viisakus, huumorimeel, armastus laste vastu. Gümnaasiumiõpilased oskavad oodata sedagi, et õpetajale meeldiks aine, mida ta õpetab, et ta poleks õpilastega liiga familiaarne, peaks kinni lubadustest ning suudaks hoida tunnikorda. Mõnevõrra ehk üllatavaltki pole ootused õpetaja puhtinimlike omaduste suhtes oluliselt muutunud lasteaiast peale, ikka igatsetakse õpetaja järele, kes oleks abivalmis, sõbralik ja rõõmsameelne ega poleks kuri, rumal, üleolev, isekas või endasse tõmbunud.

T. Oder uuris oma doktoritöös, mida ootavad õpilased healt võõrkeeleõpetajalt. Õpilaste esseede (VI–XII klass, n = 600) „Milline on hea võõrkeeleõpetaja?“ sisuanalüüs tuvastas, et õpilaste jaoks on tähtis, et õpetaja oleks hea spetsialist, st valdaks nii õpetamismetoodikaid kui ka oma ainet (konkreetsel juhul võõrkeelt), ning et tal oleksid õpetajatööks sobivad iseloomujooned. Kõige sagedamini nimetati selliseid jooni nagu kannatlikkus, sõbralikkus, lahkus, abivalmidus, piisav rangus ja huumorimeel, austus õpilase isiksuse vastu ning tema kohtlemine võrdväärse partnerina. On oluline märkida, et kõigist õpilaste ütlustest hõlmas hea õpetaja kui ainespetsialisti tunnuseid 47% ja inimlikke omadusi 32% (Oder 2007: 116–124). „Professionaalne võõrkeeleõpetaja on õpilaste arusaamades hästi keelt oskav positiivsete inimlike omadustega kaasaegselt ja huvitavalt õpetav inimene,“ teeb õpilaste ootustest kokkuvõtte uuringu autor (sealsamas, lk 124). Võib arvata, et see üldistus kehtib peagu kõigi ainete õpetajate kohta. Õpilased paistavad tõepoolest ootavat õpetajalt inimlikke omadusi nii endastmõistetavalt ja loomulikult, et need ootused näivad kehtivat igal pool ja igal ajal. Küll muutub aga üsna kiiresti õpetaja kui ainetundja roll: tekivad uued õppeained ja -teemad ning teisenevad viisid, kuidas neid õpetada.

1. Õpilaste hinnang õpetajatele ja koolile: kas ootused täituvad?

Alljärgnevas piirduetakse õpilaste hinnanguid esitades uuringu „Kool kui arengukeskkond ja õpilaste toimetulek“ (Eesti kool ... 2007) andmestikuga, kuna seoseid õpilaste ja õpetajate arusaamades analüüsitakse selles kirjutises edaspidi sama uuringu põhjal. Meetodiks oli õpetajate, õpilaste ning lapsevanemate küsitlus. Tegemist oli kihilise valimiga. Koolide valimi koostamisel lähtuti sellest, et oleksid esindatud võimalikult kõik üldhariduskoolide tüübid, nagu maa- ja linnakoolid, eesti, vene ja eesti-vene õppekeelega koolid, riigieksamite alusel moodustatud pingeridades erinevatel positsioonidel olevad koolid jne. Kokku vastas küsimustikule 3838 VII, IX ja XII õpilast Eesti 65 üldhariduskoolist.

Allolevas tabelis (tabel 1) on esitatud andmed selle kohta, mis hinnanguid andsid õpilased oma kooli õpetajate mõningatele omadustele, kui neilt seda otsesõnu küsiti.

Tabel 1. Õpilaste hinnangud õpetajate omadustele (%-des)

Väide	Nõus / täiesti nõus	Ei ole nõus / ei ole üldse nõus
Enamik õpetajaid tunneb oma ainet hästi	88,7	11,3
Enamik õpetajaid õpetab huvitavalt	54,7	45,3

Enamik õpetajaid kohtleb mind õiglaselt	73,6	26,4
Enamik õpetajaid kuulab tõepoolest seda, mida ütlen	66,3	33,7
Enamik õpetajaid on ise õpihimulised	62,8	37,2

Nagu tabelist näha, on õpilaste ootustega kõige paremas kooskõlas õpetajate ainetundmine ja kõige vähem õpetamise huvitavus. Hea on see, et ülekaalus on positiivsed hinnangud, seda ka õigluse puhul, mille suhtes on õpilased alati olnud iseäranis tundlikud. Siiski tajub umbkaudu neljandik ebaõiglust ja seda pole kaugeltki vähe.

Kuidas tuleb õpetaja õpilaste arvates toime tunnikorra, töömeeleolu loomise ja hoidmisega? Seda näitab tabel 2.

Tabel 2. Õpetaja tunnidistsipliini loojana ja hoidjana õpilaste hinnanguil (%-des)

Kui sageli tuleb ette, et	Mitte kunagi / mõnes tunnis	Enamikus tundides / igas tunnis
õpetaja peab tükk aega ootama, enne kui õpilased vait jäävad	56,4	43,6
tundides on kära ja korralagedus	75	25
õpilased ei saa tundides rahulikult töötada	76,1	23,9
õpetaja nõuab õpilastelt pingsat tööd	53,6	46,4

Mäletatavasti ootasid õpilased õpetajalt parajat rangust, nõudlikkust ja suutlikkust tunnis korda hoida. Kui raskused tunni alustamisega kõrvale jätta, siis võib öelda, et umbes neljandiku ootused ses suhtes ei täitunud. Mõtlemapanev on aga see, et ligi pooled õpilastest ei tundnud end töötavat täie pingega. Näib, et õpilased on valmis tunnis intensiivsemalt töötama ning on praeguse olukorra suhtes küllaltki kriitilised.

Õpilaste ootustes oli olulisel kohal õpetaja abivalmidus ja kannatlikkus. Nende ootuste täitumise kohta sisaldab teavet tabel 3.

Tabel 3. Õpetaja tähelepanelikkus ja abivalmidus õpilaste hinnanguil (%-des)

Kui sageli tuleb ette, et	Mitte kunagi / mõnes tunni	Enamikus tundides / igas tunnis
õpetaja tunneb huvi sinu õppimise vastu	66,7	33,3
õpetaja võimaldab sul avaldada oma arvamust	47,4	52,6
õpetaja teeb palju õpilaste abistamiseks	46,5	53,5

Vastustest neile küsimustele võib järeldada, et üle poole või vähemalt kolmandik õpilasi (võiks öelda, et kriitiline mass) ei tunneta õpetajapoolset abi- valmidust ega tähelepanelikkust enda vastu. Kui üldiselt soovitakse koolis kohata lahket ja lapsi armastavat õpetajat, siis tuleb tõdeda, et väga paljude lootused pole täide läinud.

Õpilase ja õpetaja vahekorda, nende vastastikust austust ning partnerlust näitab nende usalduslik suhe, sallivus ja negatiivsete tunnete vähesus. Võib eeldada, et see suhe on üks fundamentaalsemaid, millele ehitatakse kõik ülejäänud. Selle kohta sisaldab teavet tabel 4.

Tabel 4. Õpilaste usaldus- ja sallivussuhe õpetajaga õpilaste hinnanguil (%-des)

Küsimus	Ei ole ühtki sellist õpetajat	On üks selline õpetaja	Mõni õpetaja on selline	Enamik õpetajaid on sellised
Kuivõrd oled nõus mõttega „Mul on koolis õpetaja(d), keda võin täielikult usaldada ja kelle poole võin murega pöörduda“?	32,5	27,7	34,2	5,5
Kas on õpetajaid, kes sinu arvates ei salli sind?	39,4	30	26,9	3,6

Niisiis ei ole kolmandiku õpilaste meelest koolis mitte ainsatki õpetajat, keda võiks täielikult usaldada. Neid, kes arvavad, et koolis on vähemalt üks õpetaja või ka rohkem neid, kes teda ei salli, on 60%, seega tunduvalt üle poole. See on pinnas vastumeelsuseks kooli vastu või sellest võõrandumiseks. Kui õpilastelt aga otsesõnu küsiti, kas nad saavad õpetajate enamikuga hästi läbi, oli tulemus palju rõõmustavam: tervelt **84,7%** neist ütles, et nad on selle väitega kas täielikult nõus (24,5%) või nõus (60,4%).

Kindlasti määrab see, millisena tajuvad õpilased õpetajat ja oma suhteid temaga, väga oluliselt selle, milliseks kujuneb õpilase suhtumine koolisse. Ka selle kohta esitati õpilastele mitu küsimust (tabel 5).

Tabel 5. Õpilaste suhe oma kooliga (%-des)

Kool on koht,	Nõus / täiesti nõus	Ei ole nõus / ei ole üldse nõus
kus mul on tihti igav	52,7	47,3
kuhu ma ei taha minna	53,5	46,5
kus ma tunnen, et olen üks	64,8	35,2
kuhu ma kuulun	75,7	24,3
kus ma leian kergesti sõpru	84,9	15,1

Tekib mõneti vastuoluline pilt. Ühelt poolt tunneb üle poole õpilaskonnast kooli vastu vastumeelsust ja igavleb seal. Muuseas, koolitundidele on igavust ette heitnud ka õpilasesinduste liit oma 2009. aastal ilmutatud haridusplatvormis (Eesti Õpilasesinduste Liit 2009). Teiselt poolt leiab enamik koolis sõpru ja tunneb ühtekuuluvussuhet kooliga. See, et sõprussuhteid sõlmib koolis enamik õpilasi, tähendab, et koolivõõrdumus ei ole (vähemalt peamiselt ja üldiselt mitte) seotud halbade suhetega eakaaslastega. Et on igav, see ei tohiks selle teadmise taustal, et umbes niisama palju oli neid õpilasi, kelle meelest ei õpeta enamik õpetajaid huvitavalt (vt tabel 1), olema üllatav. Ent kuidas seletada seda, et peagu kaks kolmandikku tunneb end koolis üksildasena, ja seda hoolimata sellest, et enamik leiab koolis kergesti sõpru? Kas võib oletada, et õpilased vajavad usaldusväärset ja tarka täiskasvanut, kes vaataks kaugemale ametlikust õppeprogrammist ning võiks olla õpilasele partner, vanem sõber, kellega saaks avameelselt ja kartmatult mõtteid vahetada ning kelle toel inimeseks kasvada? Et õpetaja avatust ja tähelepanelikkust õpilaste vastu ning usalduslikku suhet nendega kipub nappima, seda tuleb andmestiku alusel paraku väita.

Samas uuringus (Ruus, Sarv, Pallas 2007: 48–50) esitati andmed Eesti koolide sotsiaalse kliima kohta järgmiste tunnuste alusel:

- 1) inimsuhted, see, mil määral üksteist toetatakse jmt;
- 2) isiksuse arendamise alusväärtused ja põhisuunad;
- 3) organisatsiooni stabiilsuse ja muutumisvõime säilitamine (Moos 1976; Ruus jt 2007: 22–23).

Andmestiku klasteranalüüsi põhjal osutus võimalikuks eristada nelja koolikliima tüüpi. Kõige eristavamaks tunnuseks osutus kooli väärtussüsteem õpilaste tajutuna. Sellele järgnesid inimsuhted, kusjuures õpilaste omavahelistest suhetest kaalukamaks osutusid õpetajate ja õpilaste suhted või täpsemalt õpetajate suhtumine õpilastesse, nagu see paistab õpilastele. See seostub omakorda sellega, millisena näevad õpilased kooli ja õpetajaid üldse: kas heade traditsioonidega ja uuendusmeelsena või mitte, ning oma õpetajaid kas professionaalsena ja heatahtlikuna või mitte. Kord ja distsipliin, mitte küll tähtsusetu, osutus teiste teguritega võrreldes vähem oluliseks eristavaks tunnuseks.

Esimest tüüpi koolikliimat võib nimetada *õpilasvaenulikuks*. Sellisena tajus oma kooli kliimat silmatorkavalt väike osa meie küsitletutest, kõigist vastanutest 4%. Säärase koolikliima puhul tundub õpilasele, et õpetajate suhtumine õpilastesse on ebasõbralik, kooli väärtuste spekter on kitsas ning peamine pressing on õppeedukusel. Niisugusele kliimale on tunnuslik keskmisest lõdvem koolikord. Jääb mulje, et õpilaste silmis teevad õpetajad oma tööd vastumeelselt.

Teiseks eristus koolikliima, mida nimetasime *formaalseks*. Niisugusena tajus koolikliimat 39% küsimustikule vastanutest. Formaalset koolikliimat iseloo-

mustab keskmisest märksa kitsam väärtuste spekter (taas ühekülgsetl esi-plaanil õppeedukus), õpetajate keskmisest vähem hooliv suhtumine õpilastes-se, keskmisest väiksem innovaativsus ja traditsioonide austamine, õpetajate tagasihoidlikum professionaalsus õpilaste meelest, samas aga õpetajate kesk-misest suurem nõudlikkus ning kooli üsna range distsipliin.

Kolmandaks eristus koolikliima tüüp, millele andsime nimetuse *õpilassõbralik-edasipürgiv-nõudlik*. Sellisena tajus koolikliimat 13%. Seda iseloomustab keskmisest avaram väärtussüsteem, oluliselt suurem innovaativsus, samaaegu austus traditsioonide vastu ning ühteaegu rangem koolikord. Õpetajate suht-lemisstiil on õpilast abistav ja austav. Samas on õpetaja õpilaste silmis nõudlik. Niisugusele koolikliimale on tunnuslik veel see, et õpilased annavad teistest kõrgema hinnangu õpetaja professionaalsetele omadustele, s.o nende aine-tundmisele, õpivalmidusele ja tundide köitvusele.

Neljas koolikliima tüüp oli *keskpärasus*. Säärasena tajub koolikliimat 44%. Millise koolikliima tunnuse me ka vaatluse alla ei võtaks, paigutub seda tüüpi koolikliima ikka keskmiste hulka.

Ei ole raske arvata, et õpilaste ootustele vastab kõige paremini kolmandana nimetatud koolikliima. Paraku hindab selliseks oma kooli kliimat ainult 13% vastanutest. Suurema osa jaoks on kool kas formaalne (39%) või igas suhtes keskpärasusele orienteeritud, samas rõhuasetusega hinnetele (44%).

2. Õpilased ja õpetajad – kaks eraldi maailma

Lisaks ülal loetletuile sisaldas uuringu „Kool kui arengukeskkond ja õpilaste toimetulek“ õpilaste ankeet küsimusi õpilaste akadeemilise edukuse, positiiv-se koolikäitumise, psühholoogilise ja füsioloogilise heaolu, tulevikuoptimismi, õpilaste omavaheliste suhete, koolis kultiveeritavate väärtuste ja akadeemilise toimetuleku kohta (viimane selle sõna psühholoogilises tähenduses) (Lazarus, Folkman 1984; Lazarus 1991; Skinner, Wellborn 1997). Andmestiku statistilise töötlemise tulemusel õnnestus küsitlusega kogutud infot tihendada ning esitada see 13 koondtunnuse näol.

Sama uuringu õpetajate küsimustiku fookuses olid õpetaja hinnangud oma kooli kui organisatsiooni kultuurile ja iseenda osalusele selles (Sarv 2008). Küsimuste sõnastamisel võeti aluseks õppiva organisatsiooni (Senge 1990; Senge jt 2001) ja teadmusjuhtimise (Nonaka, Takeuchi 1995) teoreetilised mudelid. Et väärtused on koolikultuuri alustrajavaid struktuure ja siduvad nii õpetaja kui ka õpilase jaoks (tegelikult küll kogu koolipere jaoks), siis lülitati õpetaja ankeeti küsimus koolis oluliseks peetavate väärtuste kohta. Õpetaja hinnangud kooli kui organisatsiooni kultuurile ning oma osalusele selles koondusid 14 tunnusesse: refleksioon ja uurimistegevus (sisaldas näiteks vas-tust väitele „Mul on tavaks vaadata õppetöle tagasi ka mõne üksiku õpilase

puhul"); õpetajate personaalne meisterlikkus („Enamik meie õpetajaid õpetab huvitavalt ja pöörab tähelepanu sellele, kuidas õpilased ainetundides arenevad"); mentaalsed mudelid (nt õpetajate uskumused õpilaste koolist puudumise põhjuste kohta, õpetajate üldistatud kujutluspilt tänapäeva õpilasest jm – kõik mitme küsimusega mõõdetuna); ühisvisiooni olemasolu (nt „Õppimine on meie kooli esmane prioriteet“ ja „Kasvatus on meie kooli esmane prioriteet“); suutlikkus mõelda terviksüsteemide tasandil ning näha suurt pilti (nt nõustumine/mittenõustumine väitega „Meie kooli õpetajad võtavad arvesse globaliseerumist“), meeskonnatöö olemasolu (nõustumine/mittenõustumine väidetega, et koolis töötavad mitmesugused töörühmad, nagu aineseksioonid, arendusmeeskonnad vm), kooperatsioon (õpetajate omavaheline töö koordineerimine), koostöö (koolielu kollegiaalne arutamine, kavandamine ja probleemide lahendamine), juhtimine (kooli otsustusmehhanismide iseloom, juhtkonna tegevus koolisisese tööjaotuse korraldamisel jm); kooli uuendusmeelsus (uuenduste tunnustamine koolis), enesehinnang seoses õppekavaga (õpetaja nõustumine/mittenõustumine väidetega, mis käivad suutlikkuse kohta aru saada õppekava pädevuse mõistest ja täita õppekava nõudeid) ning hinnangud koolisisese infolevi kohta. Lisaks oli küsimus koolis oluliseks peetavate väärtuste kohta (etteantud väärtuste loend, sama küsimus oli ka õpilastel).

Esitasime andmestikuga seoses järgmised uurimisküsimused:

- 1) kas kooliti on olema seos ja kui tugev eraldi a) õpilaste ning b) õpetajate eespool nimetatud karakteristikute vahel?
- 2) kas on seos ja kui jah, siis kui tugev koolide organisatsioonikultuuri (nagu seda kirjeldavad ja hindavad õpetajad) ning õpilaste eespool nimetatud karakteristikute vahel? Kuna kõik tunnused olid samasuunalised (suurem arvnäitaja tähendas kõigi tunnuste puhul soovitatamat seisundit), siis ootasime:
 - a. positiivseid korrelatiivseid seoseid kooliti nii õpetaja kui ka õpilaste eespool nimetatud koondtunnuste vahel;
 - b. positiivseid korrelatiivseid seoseid õpetaja ja õpilaste karakteristikute vahel.

Mõnevõrra lihtsustatult sõnastatuna: oletasime, et kooli kõrgem organisatsioonikultuur (õpetajate hinnanguil) on positiivselt seotud õpilaste edukuse, heaolu, akadeemilise toimetuleku, tulevikuoptimismi jms näitajatega. Arvutuste aluseks võeti nüüd kõigi tunnuste keskmised näitajad koolides. Koolide arvu vähendasime 65-lt 53-le, põhjuseks oli mõne kooli õpetajakonna väike arv (alla viie), mistõttu õpetajate koondtunnuste keskmiste arvutamine neis koolides muutus mõttetuks.

Esimene oletus leidis kinnitust. Nimelt olid õpilaste 13 tunnuse vahel positiivsed korrelatiivsed seosed kõigist võimalikest seostest (Pearsoni korrelatsioonikordajaid aluseks võttes) statistiliselt olulised 60%, sealjuures kõigist või-

malikest seostest ligi 50% väga olulised (tasemel $p < .01$). Õpetajate puhul olid samad näitajad 77% ja 66%. Seega võib öelda, et valitseb reeglipärasus, et kui ühes koolis on teiste koolidega kõrvutatuna mingid õpilaste koolielu parameetrid (õpilaste enesekirjelduste põhjal) osutunud kõrgeks/madalaks, siis on ootuspärane, et see suundumus kehtib ka teiste parameetrite puhul. Seesama reeglipärasus kehtib ka õpetajate organisatsioonikultuuri iseloomustavate parameetrite puhul (nagu seda tajusid konkreetse kooli õpetajad ise).

Üllatuslikult oli korrelatiivseid seoseid õpilaste ja õpetajate eespool nimetatud tunnuste vahel vähe – 182 võimalikust oli statistiliselt olulisi korrelatsioone ainult 18, s.o 10% kõigist võimalikest. Seejuures olid pooled neist negatiivsed (vt Ruus jt 2007). Õpetajate hinnangute ja enesekirjeldustega korreleerusid kõige rohkem (18st 13) õpilaste tulevikuoptimism, õpilaste positiivsed toimetulekustrateegiad (vt Ruus jt 2007a, 2007b) ning kooli avar või kitsas väärtuste spekter õpilaste poolt nähtuna.

Tabel 6. Korrelatsioonid õpilaste tulevikuoptimismi ning toimetulekustrateegiaid kirjeldavate subjektiivsete näitajate ja kooli organisatsioonikultuuri kirjeldavate subjektiivsete näitajate vahel (* $p < .05$; ** $p < .01$)

Õpetajate enesekirjeldused ja hinnangud organisatsioonikultuurile	Õpilaste tulevikuoptimism	Õpilaste positiivsed toimetulekustrateegiad
Refleksiivsus ja uurimistöö	-.535**	-.381**
Personaalne meisterlikkus	-.332*	-.429**
Ühisvisiooni olemasolu	-.379**	-
Õppekavanõuete mõistmine ja täitmine	-.401**	-.401**
Õpetajate kooperatsioon, omavahelised vestlused õpilastega seotud teemadel	-.299*	-.299*

Statistiliselt olulised ja arvnäitajate poolest küllalt suured negatiivsed korrelatsioonid on üllatavad, võib isegi öelda, et paradoksaalsed. Sisuliselt tähendab see, et mida kõrgemaid hindteid annavad õpetajad kooli organisatsioonikultuuri mitmele olulisele aspektile, nagu iseenda ja kolleegide refleksiivsus, personaalne meisterlikkus, õppekavanõuete mõistmine ja täitmine, õpetajate omavaheline kooperatsioon ja ühisvisiooni olemasolu koolis, seda pessimistlikumad on õpilased oma tuleviku suhtes ning seda madalamaid hinnanguid nad oma toimetulekustrateegiatele langetavad.

Muidugi on ka vastupidi: mida suurem on õpilaste kindlus oma tuleviku suhtes ja mida kõrgemalt nad hindavad oma toimetulekustrateegiaid, seda madalamalt hindavad nende õpetajad iseenda ja kolleegide mitmesuguseid organisatsioonikultuuriga seonduvaid aspekte. Või – seesama lihtsustatult – mida pa-

remal arvamusel endast ja koolist ning enesekindlamad on õpetajad, seda vähem usuvad oma tulevikku õpilased ning seda ebakonstruktiivsemaid toimetulekustrateegiaid nad endile määravad.

Paratamatult sugeneb mulje, et õpilased ja õpetajad elavad eraldistes, kusjuures vastandmärgiga maailmades. Tundub, et Eesti õpilased on koolist võõrdunud ega kohta õpetaja näol vanemat, targemat ega toetavat sõpra.

Tabel 7. Korrelatiivsed seosed õpilaste poolt kooli väärtuste spektri avarusele langetatud hinnangute ja kooli organisatsioonikultuuri mõningate aspektide vahel õpetaja nähtuna (* p < .05)

Õpetajate enesekirjeldused ja hinnangud organisatsioonikultuurile	Õpilaste hinnangud kooli väärtuste spektri avaruse kohta
Mentaalsed mudelid	.287*
Koolisisene infolevi	.342*
Kooli uuendusmeelsus	.300*
Kooli väärtuste spekter	.299*

Tabelis 7 toodud andmestiku puhul tuleb rõhutada, et selles esitatud korrelatiivsed seosed on kõik positiivsed. Õpetajate ja õpilaste maailmu seob **kooli väärtuste spekter, täpsemalt selle avarus**. Õpilaste üldise arvamuse järgi tähtsustati koolis, kus nad õpivad, ülekaalukalt õppeedukust: üle 80% õpilastest arvas, et seda peetakse kas väga tähtsaks või tähtsaks; sellele järgnes viisakus (73%) ning seejärel umbes 8% hüppega allapoole (65%) ausus. Otsivat vaimu ja mõtteerksust väärtustab kool üksnes 45% õpilaste arvates, kusjuures üle 15% oli seisukohal, et nende kool peab seda koguni vähe tähtsaks. Koolirõõmu kohta arvas 24% õpilastest, et nende koolis seda oluliseks ei peeta. Paljude väärtuste suhtes, nagu eruditsioon, head inimestevahelised suhted, tervis, sallivus jm, andis kool kui institutsioon õpilastele nende endi hinnanguil ebaselgeid signaale neid vahel tähtsustades, vahel mitte.

Andmeid analüüsid selgus, et see, kas kool peab kõiki neid positiivseid väärtusi tähtsaks või jätab suurema osa unarusse, pressides ainult õppeedukusele, seondus paljude teiste näitajatega, nagu õpilaste psühholoogiline heaolu, koolikliima tüüp jm. Positiivne korrelatsioon õpetajate hinnangutega kooli väärtuste spektri avarusele tõendab meie arvates, et just väärtused ühendavad õpilaste ja õpetajate omavahel lahknema kippuvaid maailmu. Seda seost tugevdab veel koolisisene infolevi ning õpetajate positiivne hinnang kooli uuenduslikkusele. Mentaalsed mudelid on nii või teisiti seotud õpetaja arusaamade oma kutsumusest ja professionaalsusest, st neil on tugev seos õpetaja väärtussüsteemiga.

3. Arutlus ja järeldused

Uurimus ei võimalda kindlaks määrata põhjusi, mis on tekitanud olukorra, kus õpetaja ei vasta enam kuigi hästi õpilaste ootustele ning õpilaskond võõrdub koolist. On mõeldav, et põhjuslikke seletusi tuleb otsida hariduse globaal- ja makrotasandilt.

Hariduse üleilmastumine, kommertseerumine, hariduse tehnokraatlik tulemusjuhtimine, mis paratamatult ahendab koolide väärtuste spektrit ja tõrjub tagaplaanile puhtinimlikke väärtusi, koolidevaheline konkurents ning koolide pingeridade sisseseadmine, õpetaja sotsiaalse staatuse alanemine, õppimise sisemise motivatsiooni vähenemine standarditele orienteeritud, nn õpiväljunditel rajanevas haridussüsteemis, ruumipuudus õpilaste ja õpetajate vabaks eneseväljenduseks ning loovuseks, õpilaste ja õpetajate suur koormus (Popkewitz 1993, 2000; Sennett 1998; Apple 2001; Whitty 2002; Olssen, Codd, O'Neill 2004; Conley, Glasman 2008) – kõik need rahvusvahelised suunad on jõudnud ka Eestisse, muutes kooli ning õpetajat.

Kui see oletus peaks leidma kinnitust, siis ei saa lahendused peituda üksnes paremas õpetajahariduses, kuigi ka selle tähtsust ei saa alahinnata. Kindlasti mõjutab kooli kui institutsiooni, samuti ühiskonna tasandil toimuvaid haridusprotsesse koolijuhtide, õpetajate, lastevanemate ja õpilasorganisatsioonide tegevus – see, kuidas nad tõlgendavad olemasolevat olukorda, kellele nad sellest räägivad, millise vastutuse nad endale võtavad ning mida nad teevad. Otsustavad lahendused eeldavad siiski muutusi hariduspoliitikas ja -strateegiatas.

Kasutatud allikad

- Apple, M. W. (2001). *Educating the „right“ way: Markets, standars, god, and inequality*. New York: Routledge.
- Conley, S., Glasman, N. S. (2008). Fear, the school organization, and teacher evaluation. *Educational Policy*, vol. 22, no 1, 63–85.
- Eesti kool 21. sajandi algul: kool kui arengukeskkond ja õpilaste toimetulek (2007). Koostanud M. Veisson, V.-R. Ruus, toimetanud T. Kuurme. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Eesti Õpilasesinduste Liit (2009). *Haridusplatvorm*. Eelnõu.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaption*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S., Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. N. Y.: Springer Publishing Company.
- Moos, R. H. (1976). *The human context: Environmental determinants of behavior*. In collaboration with Evelyn Bromet, Robert Browstein, James Kulik, Richard Price, Paul Sommers, and Bernice van Dort. N.Y., London, Sidney, Toronto: John Wiley & Sons.

- Nonaka, I., Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.
- Oder, T. (2007). *Võõrkeeleõpetaja professionaalsuse kaasaegne mudel*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Olssen, M., Codd, J., O'Neill, A.-M. (2004). *Education policy: globalization, citizenship and democracy*. Sage Publications.
- Popkewitz, T. S. (ed.) (1993). *Changing patterns of power. Social regulation and teacher education reform*. State University of New York Press.
- Popkewitz, T. S. (2000). Globalization/regionalization, knowledge, and the educational practices. In T. S. Popkewitz (ed.), *Educational knowledge. Changing relationships between the state, civil society, and the educational community*. State University of New York Press.
- Ruus, V.-R., Sarv, E.-S., Pallas, L. (2007). *Relationships between schools' organisational climate and the students' condition at school*. Paper presented at the EERA 2007, Ghent. (Avaldamata käsikiri.)
- Ruus, V.-R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E.-S., Veisson, A. (2007a). Students' well-being, coping, academic success, and school climate. *Social Behavior and Personality*, 35 (7), 919–936.
- Ruus, V.-R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E.-S., Veisson, A. (2007b). Õpilaste edukus, toimetulek ja heaolu koolis. *Rmt Eesti kool 21. sajandi algul: kool kui arengukeskkond ja õpilaste toimetulek* (lk 17–58). Koostanud M. Veisson, V.-R. Ruus, toimetanud T. Kuurme. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Sarv, E.-S. (2008). *Õpetaja ja kool õpilase arengu toetajana. Õpetaja enesest ja koolist*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. Doubleday.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., Kleiner, A. (2001). *Schools that learn*. Nicholas Brealy Publishing.
- Sennett, R. (1998). *The Corrosion of Character. The personal consequences of work in the new capitalism*. New York: Norton.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G. (1997). Children's coping in the academic domain. In S. A. Wolchik, I. N. Sandler (eds.), *Handbook of children's coping with common stressors: Linking theory and intervention* (pp. 387–422). New York: Plenum.
- Whitty, G. (2002). *Making sense of education policy: Studies in the sociology of education*. Paul Chapman Publishing.

Käsikirjalised üliõpilastööd

- Aaboja, H., Liivas, M., Lindemann, K., Ploom, K., Rohtla, K. (2005). *Hea õpetaja, hea laps*. Projekt kasvatusfilosoofias. TLÜ kasvatusteaduste teaduskond.
- Alas, H., Nagel, A., Peri, E., Pikof, K., Plotnik, L., Saare, T., Visnapuu, K., Võrk, K. (2007). *Laps-lapsevanem-õpetaja*. TLÜ Rakvere Kolledž.
- Alliksaar, K., Luts, H., Martõn, S., Nikolaeva, A., Nummi, S., Rjabuhhina, V. (2009). *Eesti õpilaste motivatsioon üliõpilaste ja teadustööde 2005–2009 põhjal*. TLÜ Kasvatusteaduste Instituut.
- Jürisson, K., Konovalov, L., Oppi, P., Paal, P., Rohlin, L. (2009). *Koolirõõm ja koolimure*. TLÜ Kasvatusteaduste Instituut.

- Karits J., Lepp, A. (2009). *Õpilaste koolirõõmud ja koolimured Tallinna Rahumäe Põhikoolis*. TLÜ Kasvatusteaduste Instituut.
- Nõu, K., Hiir K., Kohv, J., Pau, A., Oras, R. (2009). *Hea ja halb õpetaja õpilaste arusaamades*. TLÜ Kasvatusteaduste Instituut.
- Pääsk, K., Kalur, K., Rohtla, A., Sumero, R., Hommuk, V., Mahlakõiv, K. (2007). *Võrdlev uurimus gümnaasiumis ning ülikoolis kasutatavate õppemeetodite ning õpilaste sellekohaste soovide kohta*. TLÜ Kasvatusteaduste Instituut.
- Tammaru, T., Rips, A.-L., Saarna, G., Zossenko, M. (2009). *Õpilased ja õpilasomavalitsused Eestis*. Tallinna Ülikool, Kasvatusteaduste Instituut.

Soome ja Eesti aineõpetaja õppekavade pedagoogiliste õpingute õppesisu profiilide võrdlusuuring

Ritva Jakku-Sihvonen, Varpu Tissari, Aivar Ots, Satu Uusiautti,
Hannes Voolma

Sissejuhatus

Bologna protsessi raames kehtestati Euroopa Liidus aastail 2003–2006 kõrgharidusõppe kahetasemesüsteem, kujundati Euroopa kõrghariduse ainepunktide ülekanndmise süsteem ning struktureeriti kõrgharidusõppe õppekavad väljundipõhiselt moodulitena. See eeldas nii rahvusvahelist koostööd, osalevate riikide õigusaktide muutmist kui ka ülikoolides kehtivate õppekavade arendamist. Erinevaid õppekorralduslikke aspekte käsitlevad ümberkorraldused toimusid erinevatel tasemetel ja kõigis kõrgharidusõppe valdkondades. Muudatuste keskne siht oli parandada kõrgharidusõppe võrreldavust ning ühildatavust eri riikide õppeasutuste vahel. Artiklis võetakse vaatluse alla 2005/2006. õppeaastal aineõpetaja uuendatud esmaõppe õppekavad Soomes ja Eestis.

Uuringul, mille tulemusi artiklis tutvustame, oli kaks eesmärki. Esimene oli panustada õpetajakoolituse riikidevahelise võrreldavuse arendamisse, töötades välja õppekavades esitatud õppesisu profiilide kirjeldamise meetodi, mis võimaldab võrrelda, millist erialateavet erinevate ülikoolide ja õppekavade üliõpilastele pakutakse, ning seostada õppekavades kirjeldatud erinevat õppesisu selle käsitlemiseks eraldatud ajaga. Õppesisu profiilid võiksid vajaduse korral täiendada õppekavade võrdlusi, mis põhinevad õppekava moodulite nimetuste või õpiväljundite formuleeringute üldisel kõrvutamisel, ning anda lisainfot selle kohta, mis laadi teadmiste kaudu püütakse sihiks seatud valmisolekuid õppijates kujundada. Uuringu teine taotlus oli vaadelda Soome ja Eesti uuendatud õpetajakoolituse õppesisu, lähtudes nende maade õpetajakoolituse sisu määratlemise traditsioonilistest viisidest. Selle eesmärgi seadmine lähtub eeldusest, et kuigi õpetuse kavandamisel tuleb järgida mitmeid rahvusvahelistest kokkulepetest tulenevaid ja riigisiseseid norme, saavad ülikoolid ise otsustada õppekavade detailsema ülesehituse ja õppesisu üle. See tähendab, et õpetuse korralduse ühtlustamine ei pea tingimata mõjutama ülikoolides õpetatavat sisu. Mõju võivad avaldada näiteks õppeasutuste traditsioonid ning õppekavade loomise ja rakendamisega tegelevate inimeste vaated ning pädevus.

Kuigi Bologna protsessi käigus on keskendunud kõrgharidust üldiselt käsitlevate kokkulepete rakendamisele, on mõnes valdkonnas püütud pakkuda õppekavade kirjeldamiseks mitmekülgsemat raamistikku. Nii on projekti „Tuning“ raames tegutsenud Euroopa ekspertide töörühm defineerinud akadeemilised üld- ja võtmepädevused ning pakkunud välja mõned pedagoogilised juhised kõrgharidusõppe õppekavade arendamiseks kõigis valdkondades (González, Wagenaar 2003, 2005). Samas projektis nimetati õpetajakoolituse ühisteemad (*common themes*), mis võiksid kajastada kõigis õpetajakoolituse programmides:

- 1) õppimise protsessid, mille puhul käsitletakse mõningaid võtmeparadigmasid ning nende mõju haridustegevusele;
- 2) olulised kultuurilised ja keelelised erinevused ning kogukonnad, poliitika ja haridusvaldkonna toimumisviisid ning majandamine, kogukondade eripära ning kõlbeliste, religioosete ja filosoofiliste lähtekohtade geograafilised ning ajaloolised tunnusjooned;
- 3) õppimise formaalne ja informaalne kontekst;
- 4) vastastikmõju hariduse ja tema konteksti vahel ning seosed teiste distsipliinide ja erialadega;
- 5) orientatsioon ülekantavate oskuste kujundamisele;
- 6) uurimismetodoloogia kursused;
- 7) praktiseerimine töökeskkonnas (González, Wagenaar 2003: 132–133).

Need ekspertide eristatud teemad võtsimegi õppesisu kategoriseerimisel aluseks. Eeldatavalt on niisugused kategooriad ühelt poolt piisavalt universaalsed, et kajastada eri ülikoolide ja riikide õpetajakoolituse õppekavades kirjeldatud, teiselt poolt võimaldavad aga esile tuua eri paigus kasutatavate õppekavade eripära.

Õppekavade profiilide loomiseks tuli määratleda kriteeriumid, mis võimaldaksid õppekava tekstides toodud määratlusi seostada nende erinevate teemadega. Kriteeriumide valikul võtsime arvesse, et õppesisu adekvaatsema liigitamise jaoks on oluline silmas pidada Eesti ja Soome õpetajakoolituse traditsioonilist sisu ning leida selle vastavus projektis „Tuning“ osutatud teemadele.

Uuringut ette valmistades leidsime, et väljapakutud temaatilise struktuuri ja õppekavades toodud õppesisu jaotuse mittevastavuse allikaks võivad olla kasvatusteaduste defineerimise erinevad seisukohad. Õpetajakoolituses võib eristada kaht levinud kasvatusteaduste käsitust.

Esimene põhineb Saksa ja Kesk-Euroopa *Bildungswissenschaft*'i traditsioonil. U. Harva on sellest lähtudes kirjeldanud kasvatusteadusi kui distsipliini, millel on aladistsipliinid või -valdkonnad, nagu didaktika, pedagoogiline psühholoogia ja haridusfilosoofia (Harva 1960: 15–32, vt ka Iisalo 1979: 3, 46, 84–85; Hirst 1983; Sjørstrand 1987). Kasvatusteaduste distsiplinaarselt defineeritud struktuur kajastab teadusliku teadmise süstemaatilist jaotust ning sobib nõn-

da õppekavas osutatud teooriaõppe elementide klassifitseerimiseks. Ent nagu on osutanud J. Oelkers, on säärane kasvatusteaduste käsitlus kujunenud rahvusvaheliselt (hõlmates algselt ka Ameerika haridustraditsiooni) alates 19. sajandist vastandustes kasvatus kui kunst vs. kasvatus kui kutseala vs. kasvatus(teadused) kui teadus (Oelkers 2002).

Teise, Anglo-Ameerika traditsiooni mõjul on alates 1960. aastatest maailmas üha ulatuslikumalt levinud kasvatusteaduse määratlemine ühe *teadmusvaldkonnana* (*field of knowledge*; vt Kansanen 1996, 2004). See ei näe kasvatusteadust iseseisva distsipliinina, vaid käsitlusviisi või tegevusalana. Viimane kajastub ka projekti „Tuning“ soovitusel, milles õpetajakoolituse sisu on defineeritud pigem õpetajatöö ülesannetest või valdkondadest lähtudes. Kasvatust käsitatakse alana, mille mõistmiseks tuleb koondada erinevaid asjakohaseid teadmisi.

Soome ja Eesti õpetajakoolituse ajalugu lubab oletada, et kasvatusteaduse mõistmise mõlemad traditsioonid on avaldanud mõju tänapäevase õpetajakoolituse kujunemisele nii ühes kui ka teises riigis. Õpetajakoolituse õppekavade võrdlemiseks vajaliku konteksti avamisel on lühidalt kirjeldatud õpetajakoolituse kujunemist kõrgharidusõppe osaks ning kasvatusteaduste erinevaid käsitusi nende riikide õpetajahariduses. Seejärel võetakse vaatluse alla mõlemas riigis kehtivad nõuded õpetajakoolituse pedagoogiliste õpingute ülesehitusele ja sisule.

1. Õpetajakoolitus Soomes ja Eestis

1.1. Õpetajakoolituse kujunemine kõrgharidusõppe osaks

Mõlema riigi õpetajakoolitusse on kuulunud kasvatusteaduste kui eraldiseisva distsipliini õpingud.

Soomes anti nii klassiõpetajate kui ka keskkoolis töötavate õpetajate ettevalmistamise vastutus õpetajakoolituse kolledžitelt üle ülikoolidele 1971. aastal. Selle sammu eesmärk oli tagada tulevaste õpetajate hea teoreetiline ettevalmistus. Praegune põhi- ja keskkooliõpetaja kvalifikatsioon on määratletud magistrikraadi tasemel. Üldhariduskoolide õpetajaid (nagu ka kutsekoolide üldhariduslike õppeainete õpetajaid) valmistatakse Soomes ette üheteistkümnend ülikoolis (Jakku-Sihvonen, Niemi 2006: 11). Kasvatusteadust õpivad tulevased õpetajad samal moel, olenemata sellest, millises kooliastmes, koolitüübis või haridusliigis (üld-, kutse- või täiskasvanuhariduses) tööleasumiseks nad valmistuvad.

Eestis algas õpetajakoolituse üleviimine kõrgharidustasemele 1950. aastatel. Tulevaste aineõpetajate koolitamine, sh neile vajalikud pedagoogilised õpin-

gud, mida enne Teist maailmasõda pakuti erialaõpinguid täiendava koolituse-na, muudeti kõrgharidusõppe osaks. Kuigi alguses jätkati eelkooli ja algklassi-de õpetajate ettevalmistamist ka sellistes pedagoogilistes õppeasutustes, mis ei andnud kõrgharidust, on meie päeviks peagu kõik õpetajakoolitust pakku-vad asutused (ühe erandiga) liitunud ülikoolidega. Tänapäeva Eestis toimub õpetajakoolitus nagu Soomeski magistriõppele seatud nõuete alusel.

Soomes õpetatakse klassiõpetaja erialal kasvatusteadusi peainena, mis on teiste Euroopa riikidega võrreldes üpris ebatavaline (Kansanen 2002: 47). Järgides Soome eeskujul, võeti Eestiski 1990. aastate keskpaiku omaks just niisugune lahendus. Ent erinevalt klassiõpetajate ettevalmistusest ei ole kasvatusteadus samavõrd keskne telg aineõpetajate ettevalmistuses. Soomes toimub aineõpetajate koolitus kõrvalainena. Eestis osutab aineõpetaja õppe-kava läbinule antav kraad teadusdistsipliinile (nt matemaatika, füüsika, ajalugu vm), millele vastava õppeaine õpetajaks õpitakse. Soome õpetajakoolitust paljudest riikidest eristav tunnusjoon on uurimispõhine õpetajakoolitus (Kansanen 1999). Seda põhimõtet rakendatakse üha ulatuslikumalt ka Eesti õpetajakoolituses.

1.2. Kasvatusteaduste käsitlus õpetajakoolituses

Saksa ja Kesk-Euroopa traditsioon, milles kasvatusteadust mõistetakse ise-seisva distsipliinina, oli Soome õpetajakoolituses eriti mõjukas 19. sajandil (Isosaari 1961; 26–33, 1966: 29–38; Kansanen 2002: 51). See traditsioon oli didaktika ja üldise kasvatusteooria näol aluseks ka nõukogude pedagoogikale (Szekely 1981: 155). Eesti Nõukogude Liitu inkorporeerimise tulemusel mõju-tas see Eesti õpetajate ettevalmistamist kuni iseseisvuse taastamiseni. Hilise-mad arengusuunad Soomes on kaasa toonud *Bildungswissenschaft*'i ja Anglo-Ameerika traditsiooni sulandumise. Näiteks käsitletakse enamikus Soome autorite kirjutatud õpetajakoolituse õpikuis mõlemaid suundi üheskoos (Har-va 1960; Kansanen 1990, 2004; Uljens 1998; Siljander 2002; Rinne, Kivirauma, Lehtinen 2004; Jakku-Sihvonen 2005). Eesti õpetajakoolituse muu-tused on viimastel aastatel olnud väga sarnased Soomes toimunudega (Orn 2004).

Euroopa Komisjon on esitanud liikmesriikidele õpetajakoolituse poliitika ku-jundamiseks soovitusel dokumendis „Improving the quality of teacher education“ (Euroopa Komisjon 2007), milles õpetajaharidust seostatakse mitme teadus- ja tegevusvaldkonnaga, nagu töötamine mitmekultuurilises keskkonnas, uuringud oma klassitoas, õppijate individuaalsete vajaduste mää-ramine, koostöö tegemine kolleegide, lapsevanemate ja kogukonnaga. E. Löfström ja E. Eisenschmidt (Löfström, Eisenschmidt 2009) on osutanud, et neile soovitudele vastavat mitmekülgset vaadet õpetaja ametiülesannetele on kasutatud ka Eesti õpetajate kutsestandardis (Õpetaja V 2005).

Kokkuvõtteks võib öelda, et õpetajakoolituse varasemad ülevaated osutavad, et õpetajakoolituse sisu määratlemisele Eestis ja Soomes on valdavalt olnud omane kasvatusteaduste käsitlemine omaette distsipliinina, millel on aladistsipliinid, st pigem *Bildungswissenschaft*'i vaimus, kuigi on viiteid sellele, et õpetajakoolituse sisu on viimasel ajal üha enam hakatud mõistma õpetaja ülesannetest ja tegevustest lähtuvalt, seega Anglo-Ameerika traditsiooni vaimus kui teadmusvaldkonda (*field of knowledge*). Järelikult on õppekava tekstide analüüsimisel, kui võtta lähtekohaks ühisteemad (*common themes*), neid teemasid mõttekas operatsionaliseerida kasvatusteaduste aladistsipliinide loendi alusel. See sobib hästi neil puhkudel, kui ühisteemad on vastavuses kasvatusteadusliku teooriaõppe sisu mingite komponentidega.

1.3. Aineõpetajate ettevalmistus: nõuded ja õpingute ülesehitus

Lähtudes Bologna protsessi tulemusel kehtestatud kõrgharidusõppe kaheta-semelisest ülesehitusest, eeldab magistrikraad tavaliselt 300 Euroopa ainepunkti (EAP) mahulist õpet, mis koosneb bakalaureuse- ja magistriõppest (vastavalt 180 ja 120 EAP). Õpetajakoolituse täpsem ülesehitus sõltub riigisestest kokkulepetest. Eestis on õpetajakoolituse korraldamise nõudeid kirjeldatud valitsuse määruses (Vabariigi Valitsuse määrus 381/2000). Soomes on õpetajakoolitust reguleeritud Soome Parlamendi õigusaktidega (Soome Valitsuse määrus 567/1995; Soome Valitsuse määrus 794/2004). Üleminekul uuele õppekavade süsteemile tuginedi Soomes ülikoolidevahelisele vabatahtlikule koostööle, mida toetas selle jaoks algatatud õpetajakoolituse ja kasvatusteaduste üleriigiline arendusprojekt (VOKKE – soomekeelsest nimetusest tuletatud akronüüm).

Nii Eestis kui ka Soomes hõlmavad aineõpetaja õpingud selle distsipliini õppimist, mida koolis õpetama hakatakse. Tabelis 1 on näidatud pedagoogiliste õpingute maht ja paigutus koos viidetega õpetajatöö pädevustele kummagi maa õpetajakoolituses.

Tabel 1. Riigisisesed kokkulepped aineõpetaja õpetajakoolituse pedagoogiliste õpingute mahu, erineva tasemega õppekavade jaotuse ning õpingute sisukomponentide kohta

Riik	Õpetajakoolituse pedagoogilised õpingud	Õppekava		Kokku 300 EAP
		Bakalau-reuseõpe 180 EAP	Magistriõpe 120 EAP	
	<i>Kõrvalaine</i>			
Soome ¹	<ul style="list-style-type: none"> • Põhilised õpetamis- ja hindamise meetodid • Erinevate haridusvajadustega õppijate toetamine • Õpetamise ja õppimise uusimad uurimismeetodid • Koostöö erinevate partnerite ja huvirühmadega • Õpingud hõlmavad vähemalt 20 EAP õpetamispraktikat 	<p>25-30 EAP</p> <p>Sisaldab ka juhendatud õpetamispraktikat</p>	<p>30-35 EAP</p> <p>Sisaldab vähemalt 15 EAP juhendatud õpetamispraktikat</p>	60 EAP
			Vähemalt 60 EAP	
Eesti ²	<p><i>Aineõpetaja magistriõppe õppekava</i></p> <p>Kasvatusteaduslikud, psühholoogia ja ainedidaktika õpingud</p>	0 EAP	<ul style="list-style-type: none"> • vähemalt 15 EAP juhendatud õpetamispraktikat ning • magistritööd (15-30 EAP) või magistrieksamid (15 EAP) 	Vähemalt 60 EAP

Kasvatusteaduslikke õpinguid on nii Soomes kui ka Eestis nähtud ette 60 EAP mahus, kuid õpingud on organiseeritud mõnevõrra erinevalt. Nagu ülalpool märgitud, on tulevasel õpetajal Soomes võimalik oma pedagoogilised õpingud läbida oma ainele vastava distsipliini bakalaureuse- ja magistriõppe õppekava kõrvalainena või eraldi õpingutena pärast magistrikraadi saamist. Eesti ülikoolides kasutatakse eraldiseisvaid aineõpetaja magistriõppe õppekavasid ning kasvatusteadusi käsitlevad pedagoogilised õpingud on osa õpitavast pea-

¹ Soome Valitsuse määrus 567/1995 „Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta”, Soome Valitsuse määrus 794/2004 „Asetus yliopistojen tutkinnoista”.

² Tartu Ülikooli nõukogu määrus 18/2006 „Õppekava statuut”, Tallinna Ülikooli senati määrus 17/2006 „Tallinna Ülikooli õppekava statuut”.

ainest. See tähendab ka seda, et magistrikraadi saamiseks tehakse Eestis uurimistöö või projekt kasvatusteaduste valdkonnas. Eesti õpetajakoolituse lõpetajad saavad kraadi erialal, mille õpetamiseks nad on valmistunud (nt MSc bioloogia õpetaja).

Soome õpetajakoolituses kasutatakse rööbiti kulgevat (*concurrent*) õpetajakoolituse mudelit: õpetajatööks ettevalmistavad kursused toimuvad paralleelselt ainele vastava distsipliini õppimisega bakalaureuse- ja magistriõppe jooksul. Eesti aineõpetaja ettevalmistus on pärast Bolognat korraldatud järjestikuste (*consecutive*) õpingutena: esmalt tuleb bakalaureuseõppes läbida tulevikus õpetatava aine aluseks oleva teadusdistsipliini baasõpingud ning alles seejärel asuda õppima õpetajakoolituse magistriõppe õppekava järgi (Buchberger jt 2002; vt ka Kangro 2004). Samasugune võimalus on olemas Soomes, mille puhul võib 60 EAP ulatuses pedagoogilised õpingud läbida magistriõppes, kuid erinevalt Eestist ei olnud see uuringu ajal ei ainuvõimalik ega ka mitte levinuim võimalus.

1.4. Õppeisu analüüsikategooriate määratlemine

Kõrgharidusõpe koosneb tavapäraselt distsipliini ja üldoskuste õpetusest ning praktikast (Barnett, Coate 2005). Õpetajakoolituse puhul on sellised põhikomponendid *põhiteadmiste õpe* (st kasvatusteaduslikud teoreetilised õpingud), *uurimisoskuste kujundamine* ja *praktika*. Üldoskusi kujundav õpe on enamasti lõimitud muu õppega ning seda viiakse ellu kogu õppekava kestel, praktika tähistab õpetajakoolituses juhendatud õpetamispraktikat. Uurimisoskuste kujundamine hõlmab nii uurimismetodoloogia kui ka kõiki teisi kursusi, mis käsitlevad õpetajatelt tööleasumisel oodatavaid uurimisoskusi. Teoreetilised põhiteadmised hõlmavad kasvatusteaduslikku teooriaõpet, mida võib liigitada kasvatusteaduse aladistsipliinide alusel (Harva 1960: 15–32) kui

- 1) didaktikat (sh ainedidaktikat);
- 2) pedagoogilist psühholoogiat;
- 3) haridussotsioloogiat;
- 4) haridusfilosoofiat;
- 5) kasvatuse ajalugu;
- 6) võrdlevat hariduskorraldust.

Muutused õpetajakoolituses lisavad sellesse jaotusse:

- 1) eripedagoogika ja
- 2) mitmekultuurilise õppe valdkonnad.

Eespool nimetatud Euroopa projekti „Tuning“ ekspertide rühma esile toodud õpetajakoolituse seitse ühisteemat võimaldavad kirjeldada õpetajakoolitust tervikuna, hõlmates kõiki selle põhikomponente. Õppekavatekstide analüüsi-

misel kasutatavad kategooriad määratlesime nende ühisteemade ja kasvatus-teaduste aladistsipliinide omavahelise vastavuse alusel. Seda põhimõtet rakendades kujunes järgmine kategooriate klassifikatsioon.

1. Esimese kategooria alla paigutasime sisuühikud, mis käsitlevad õppimist *pedagoogilise psühholoogia* perspektiivist. Siia liigitasime ka sotsiaalpsühholoogia ja eripedagoogika küsimustega ning õpetaja asjatundlikkust käsitlevad kursused.
2. Teine kategooria hõlmas hariduse mitmesuguseid *sotsioloogilisi, ajaloolisi ja filosoofilisi käsitlusi*. Samasse kategooriasse kuuluvaks pidasime võrdlevat hariduskorraldust, meediapedagoogikat, naisuuringuid, hariduspoliitikat, hariduse planeerimist, juhtimist ja hindamist käsitlevad kursused ning mitmekultuurilise temaatikaga seonduvad õppesisud.
3. Kolmanda kategooria alla viisime sisud, mis käsitlevad õppimist ja õpetamist *didaktilisest* perspektiivist. See hõlmas ka kursusi, mis käsitlevad õpetaja ametit ja rolli ning infotehnoloogia kasutamist õppetöös.
4. Neljanda kategooria alla viisime *ainedidaktika* õpingud. Selle valdkonna kursused hõlmavad sageli kutseorientatsiooni temaatikat.
5. Projekti „Tuning“ ekspertide väljapakutud viies ühisteema osutab pigem eraldi keeleõppe ja mitmete ülekantavate oskuste (*transferable skills*) kujundamise kursustele, mis võivad kuuluda õpetajakoolituse õppekavadesse, kuid ei ole otseselt õpetaja pedagoogiliste õpingute komponent. Seetõttu loobusime viiendale teemale vastava analüüsikategooria määratlemisest.
6. Kuues kategooria käsitleb otseselt uurimisoskuste kujunemist – uurimismetodoloogia kursusi ja üliõpilaste uurimistöid.
7. Seitsmes kategooria tähistab õpetamispraktikat.

1.5. Uurimisküsimused

Lähtudes uuringu eesmärkidest, esitasime kaks teineteist täiendavat uurimisküsimust:

- 1) millised on Soome ja Eesti aineõpetajate esmaõppe õppesisu profiilide riigisisened ja riikidevahelised sarnasused ning erinevused? Need profiilid joonistuvad välja õppesisu analüüsimisel eespool nimetatud kategooriate alusel;
- 2) kas ja kui jah, siis millistele Soome ja Eesti õpetajakoolituse sarnastele või erinevatele traditsioonidele need profiilid osutavad?

Eeldasime, et loodavad õppesisu profiilid kajastavad erinevates riikides kehtivaid norme pedagoogiliste õpingute komponentide ja ajajaotuse kohta. Samas võisime loota, et õppesisu analüüsi tulemused toovad esile selliseid erinevusi

nende riikide õpetajakoolituses, mis ei ole taandatavad üksnes regulatsioonidele, vaid näitavad õpetajate ettevalmistamise erinevaid käsitlusi ning eelistusi.

2. Meetod

2.1. Valim

Uuringu valimis oli 12 aineõpetaja õppekava Soomest ja 33 õppekava Eestist. Niisiis analüüsiti kokku 45 õppekava. Uuringusse püüti kaasata kõik aineõpetaja õppekavad, mis uuringu ajaks olid viidud vastavusse Bologna protsessi kokkulepetega. Analüüsitud õppekavade arvuline erinevus riigiti tuleneb sellest, et Soomes kasutatakse samas ülikoolis ühte ja sedasama pedagoogiliste õpingute õppekava mis tahes õppeaine õpetaja ettevalmistamisel, Eestis on magistriõppe tasemel eraldi õppekavad õppeaine järgi, mille õpetamiseks üliõpilane valmistub. Need võivad omavahel erineda nii ülikooliti kui ka samas ülikoolis. Õppekavade võrdlemisel võeti vaatluse alla need moodulid ja kursused, mis vastavad õpetajakoolituse eespool nimetatud põhikomponentidele. Soome ülikoolide puhul tähistab iga õppekava eraldi ülikooli ning sellele ei ole tulemuste esitamisel eraldi osutatud; Eesti puhul on kahe aineõpetajate koolitust pakkuva ülikooli eripära esiletoomiseks analüüsitud õppekavu ülikoolide kaupa eraldi (EST1 ja EST2).

2.2. Andmete analüüs

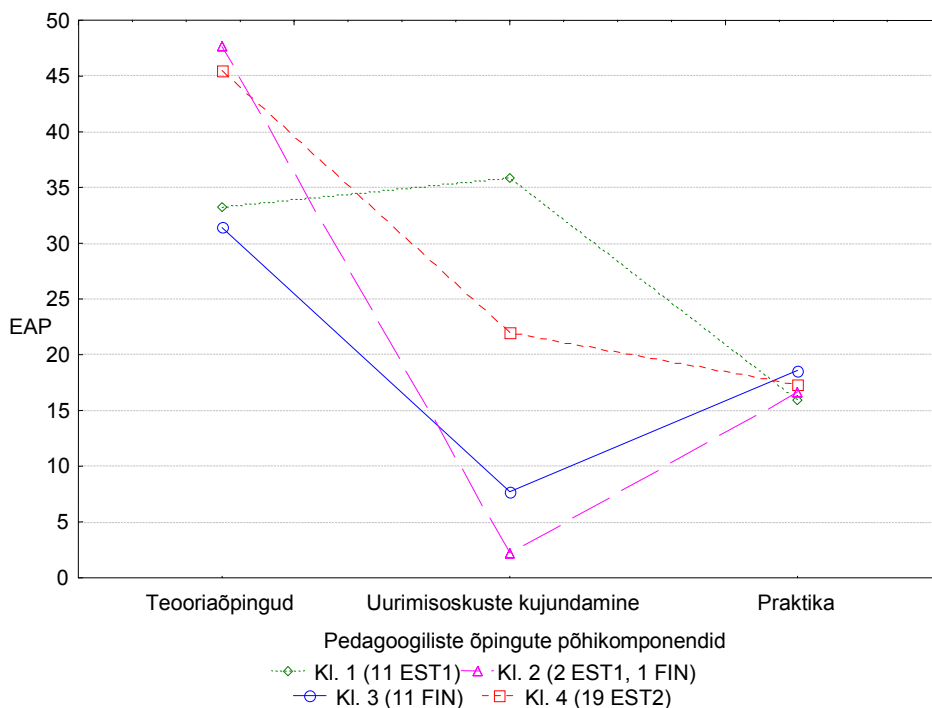
Õppekava tekstide sisu analüüsid kasutasime deduktiivset kodeerimist, mille puhul on kodeerimise aluseks teoreetiliselt põhjendatud kategooriate loend koos neid eristavate tunnustega (Mayring 2000; vt nt Tuomi, Sarajärvi 2002: 95–97). Kasutasime ka kodeerimist mingi sisuühiku kõige usutavama vastavuse põhjal (*abductive approach*; Tuomi, Sarajärvi 2002: 95–97), sest kasvatusteaduste distsiplinaarsest jaotusest lähtuvalt tuli kategooriate struktuuri teha kohati *ad hoc* mugandusi. Niisiis defineerisime kõik kategooriad ja kodeerimise reeglid. Üht ja sama õppekavateksti kodeeris mõlemas riigis kaks inimest. Tulemuste lahknevuse korral kodeeriti kodeerijate arutelu käigus see sisuühik uuesti. Analüüsiti ainult kohustuslike kursuste programme. Neid juhtumeid, kus üliõpilastel oli võimalik valida üht kasvatusteaduste aladistsipliini käsitleva kursuse asemele teist aladistsipliini käsitlev kursus, vaadeldi valikkursustena ning neid ei analüüsitud. Kursuste liigitamisel mingisse kategooriasse arvestasime nii kursuse nimetust, õpieesmärkide ja õppesisu kirjeldusi, selgitusi õppemeetodite ja hindamise kohta kui ka näiteks kursusel käsitletava kirjanduse loendeid. Üldse kasutasime võimalikult kogu infot, mida pakkusid õppekava dokumendid mingi kursuse õppesisu kohta. Oli kursusi, mille õppesisu vastas mitmete kategooriate kriteeriumitele. Säärasel juhul jagasime kursuse ainepunktide mahu nende ka-

tegooriade vahel. Analüüsi tulemusel osutus võimalikuks luua kõigi kaasatud õppekava kohustuslike pedagoogiliste õpingute profiilid eespool kirjeldatud kategooriate esindatuse alusel mõõdetuna EAPdes. Võrdluste ilmetamiseks kasutasime K-keskmiste meetodil klasteranalüüsi, arvutuste aluseks olid profiilide struktuurielementide mahud väljendatuna EAPdes.

3. Tulemused

Allpool esitatakse kõigepealt võrdlustulemused Soome ja Eesti aineõpetaja pedagoogiliste õpingute põhikomponentide – teooriaõppe, uurimisoskuste kujundamise ja praktika – omavaheliste proportsioonide kohta. Seejärel esitatakse võrdlused õpetajakoolituse teooriaõppe struktuuri kohta kasvatusteaduste aladistsipliinide osakaalude alusel. Sellele järgneb õppekavade profiilide võrdlus uuringus väljatöötatud analüüsikategooriate mahtude alusel.

Aineõpetaja koolituse pedagoogiliste õpingute maht on suurem Eesti õppekavades: keskmiselt 87,5 EAP (max = 105, min = 3,6 EAP), Soomes seevastu 60 EAP. Soomes on see maht sama kõikides ülikoolides, Eestis, nagu eespool toodud arvudki näitavad, võib see erineda nii ülikooliti kui ka õppekavade järgi.



Joonis 1. Klasteranalüüsi tulemused: Eesti ja Soome aineõpetaja pedagoogiliste õpingute põhikomponendid. Iga klasteri puhul on joonisel osutatud õppesisu kirjeldatavate komponentide ajamahtude keskmised EAPde alusel

Et võrrelda õppekavu pedagoogiliste õpingute põhikomponentide alusel, tehti klasteranalüüs, kus õppekavad jaotati nelja klatri vahe (joonis 1). Klastreid eristavad peamiselt teooriaõpingute ja uurimiskursuste omavahelised proportsioonid. Praktika mahud on kõigis klattrites üsna sarnased. Soome ülikoolid paigutuvad peagu eranditult klattrisse 3, EST1 klattrisse 1 ja EST2 klattrisse 4. Klattrisse 2 paigutus ainult 3 õppekava 45st, millega osutus see klaster teiste õppekavade taustal marginaalseks.

Tulemused näitavad, et Soome ülikoolides on kõige suurem maht teooriaõppele, sellele järgneb õpetamispraktika; vähem aega pühendatakse uurimiskursuste kujundamisele. Eesti ülikoolide erinevus Soome omadest seisneb teooriaõppe ja uurimiskursuste kujundamise õppe suuremates mahtudes. Mitte kuigi silmatorkav erinevus on praktika mahus, mis Eestis on mõnevõrra väiksem. See näitaja ei pruugi aga väga täpselt peegeldada tegelikku olukorda, sest Eesti ülikoolides on praktika osakaalu mõnikord suurendatud teiste kursuste vältel selliste ülesanne näol, mis eeldavad tegevust õpetaja töökeskkonnas. Kõige märgatavam erinevus Eesti ja Soome ülikoolide vahel on uurimistöö mahus, mis on Eestis märksa suurem. Seletus sellele peitub õpetajakoolituse erinevas ülesehituses: Eestis tehakse magistr töö pedagoogiliste õpingute osana, Soome üliõpilased läbivad aineõpetaja koolituse kõrvalainena ning vastavas mahus kasvatusteaduslikku uurimistööd tegema ei pea.

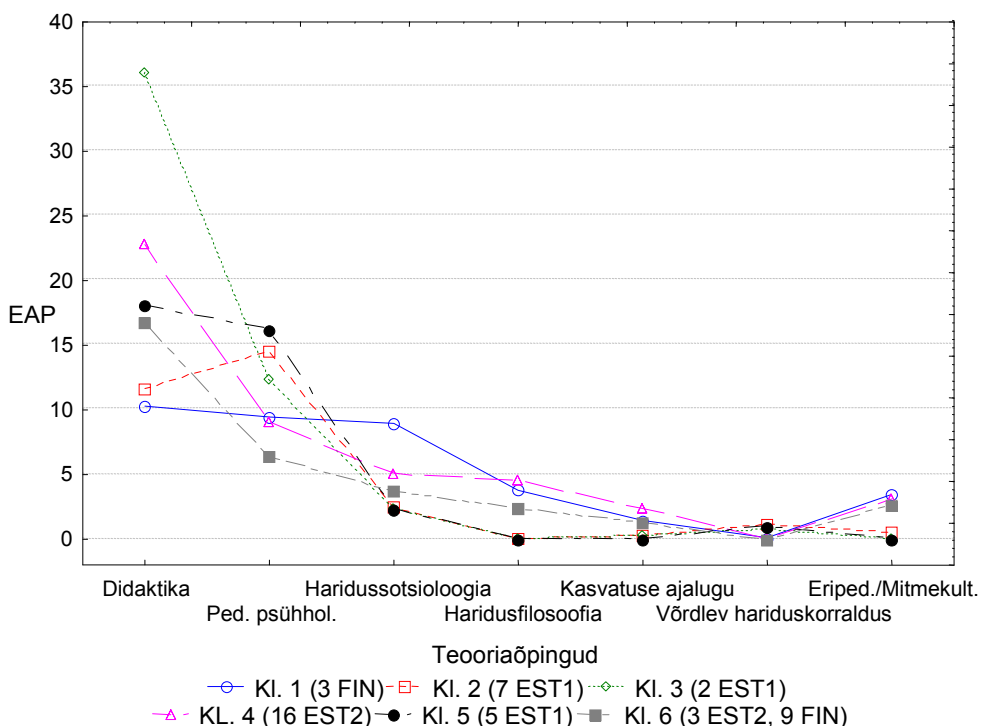
Eesti ülikoolidest ühes (EST1) on teooriaõpe Soomele lähedase mahuga, teises (EST2) pühendatakse sellele märgatavalt rohkem aega. Seegi erinevus seletub magistr töö erineva mahuga neis ülikoolides. Nn marginaalses klattris 2 on kaks EST1 ja üks Soome õppekava, kus on uurimistöö teiste õppekavadega võrreldes väga väike osakaal. EST1 õppekavade puhul on tegemist asjaoluga, et magistr töö on asendatud magistrieksami(te)ga. Eraldi märkimist väärib Soome ülikoolides õpetajakoolituse põhikomponentide suurem ühetaolisus, Eesti ülikoolid kasutavad selgelt eristuvaid lahendusi.

Uuringus analüüsiti õpetajakoolituse teooriaõppe struktuuri ka kasvatusteaduste aladistsipliinide alusel. Joonisel 2 on ülevaade aladistsipliinidele vastavast teooriaõppe ajajaotusest. Siin on didaktikaõpingute alla liigitatud ülddidaktikat, õpetajakutset ja õpetaja rolli käsitlevad kursused koos ainedidaktika õpingutega. Omavahel eristuvate õppekavatüüpide esiletoomiseks nimetatud tunnuse alusel kasutati taas klasteranalüüsi. Seekord osutus otstarbekaks esile tuua kuus klattrit.

Õpetajakoolitusega tegelevate inimeste jaoks ei tohiks olla üllatav, et suurima mahuga on nii Soome kui ka Eesti aineõpetaja teooriaõppes didaktika, teisel kohal on pedagoogiline psühholoogia. Ka haridussotsioloogia maht on üsna suur. Ent haridusfilosoofia, kasvatuse ajalugu, võrdlev hariduskorraldus, eripedagoogika ja mitmekultuurilisus on kõik vähe esindatud aladistsipliinid ning mõnes õppekavas hoopiski esindamata. Niisiis eristuvad õppekavad sel

alusel, millised kasvatusteaduslikud aladistsipliinid on neis esindatud ja kui suure osakaaluga.

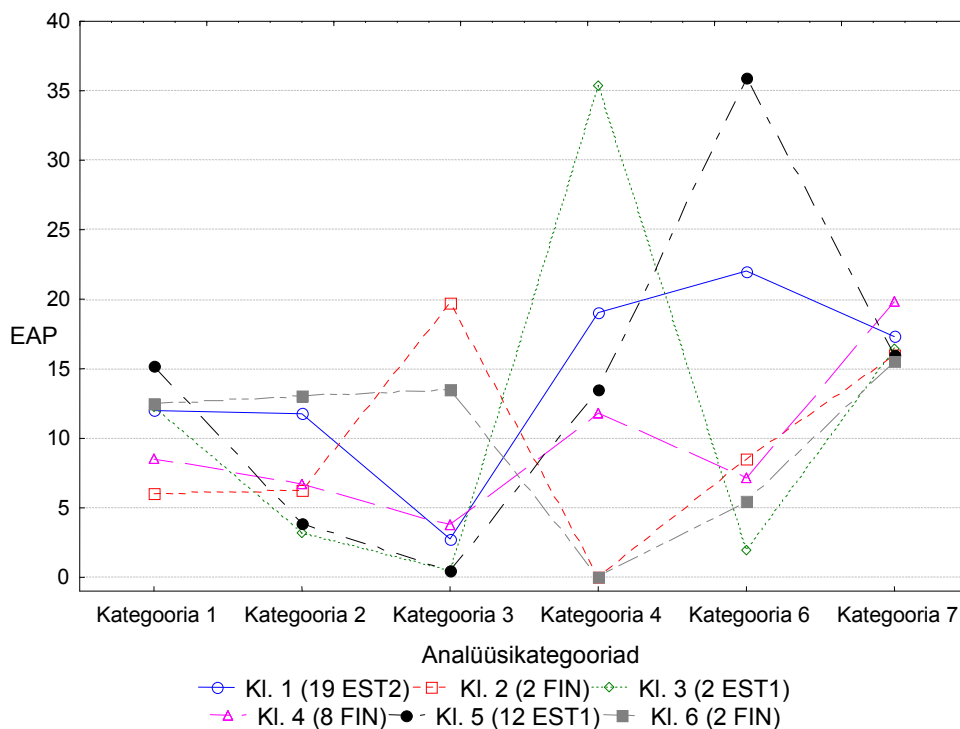
Näiteks on EST1 puhul (vt klastrid 2, 5 ja 3) võrreldes teiste ülikoolide õpetajakoolituse õppekavadega suhteliselt tagasihoidlikus mahus haridussotsioloogia, natuke õppeaega on antud võrdlevale hariduskorraldusele, kuid seda, et neis oleks esindatud haridusfilosoofia, kasvatuse ajalugu, eripedagoogika ja mitmekultuurilise õppe temaatika, analüüs ei näidanud. EST2 (klastrid 4 ja 6) ning kõigi Soome ülikoolide õpetajakoolituse õppekavades on kõik kasvatusteaduste aladistsipliinid, v.a võrdleva hariduskorralduse valdkond, mis mõnes õppekavas on olemas, teises mitte.



Joonis 2. Klasteranalüüsi tulemused: Soome ja Eesti aineõpetaja teooriaõpingute kasvatusteaduste aladistsipliinidest lähtuvad profiilid. Iga klasteri puhul on esitatud õppesisu kirjeldatavate komponentidega seotud ajamahtude keskmised EAPde alusel

Õppekavade erinevused ilmnevad veel sel alusel, millised on didaktika ja pedagoogilise psühholoogia omavahelised proportsioonid. Siingi võib täheldada, et ühes Eesti ülikoolis (EST2; klastrid 4 ja 6) ning suuremas osas Soome ülikoolides (klaster 6) on õppekavades proportsionaalselt palju rohkem aega eraldatud didaktikale ja õpetajaametit tutvustavale õppele kui Eesti teises ülikoolis EST1. Eesti ülikooli EST1 (klastrid 2 ja 5) õppekavades on didaktikale ja pedagoogilisele psühholoogiale eraldatud õppeaeg ligikaudu võrdne, ent

sama ülikooli mõnes õppekavas ületavad psühholoogiaõpingud mahult didaktikat. Samuti on selles ülikoolis kaks tavatut õppekava, kus didaktikaõpingute osakaal on väga suur, ja seda juba eespool mainitud magistrieksamite tõttu. Kõigi õpingute ühtlaseimat jaotust ilmutavad kolm Soome õppekava (klaster 1), milles on teiste õppekavadega võrreldes vähem ülddidaktika õpinguid, see-eest aga sellega ligikaudu sama suures mahus haridussotsioloogia ja pedagoogilise psühholoogia õpinguid.



Joonis 3. Klasteranalüüsi tulemused: Soome ja Eesti aineõpetaja õppekavade temaatilised profiilid. Selle analüüsi alusel koondusid nüüd kõik. Iga klasteri puhul on esitatud õppesisu kirjeldatavate komponentide keskmised ajamahud EAPde alusel

Niisiis, nagu näitavad analüüsi tulemused, valitseb Soome ja Eesti õpetajakoolituse kasvatusteaduslikes õpingutes küllaltki märgatav varieeruvus nii riigiti kui ka ülikooliti. Kõige ühtlasemad on Soome õppekavad: valimis olnud kahe-teistkümnest Soome ülikoolist kasutavad koguni üheksa teooriaplokis väga sarnastes proportsioonides õppesisu ja õppeaja jaotust. Uuringusse kaasatud Eesti ülikoolide kõne all olevad õppekavade teooriaplokid on omavahel küllaltki erinevad. EST1 õpetajakoolituse õppekava on kasvatusteaduslike aladistsipliinide esindatuse poolest vaesem, samas on ülikooli sees täheldatavad mõned põhimõtteliselt erinevad lahendused. EST2 õppekavad on kasvatusteaduslike õppesisude esindatuse poolest rikkalikumad, samas on selle ülikoo-

li õppekavad omavahel sarnasemad kui teises Eesti ülikoolis. Üldiselt valitseb vaadeldud tunnuse alusel suurem sarnasus Soome ja EST2 õpetajakoolituse õppekavade vahel; EST1 on rohkem omaette.

Õppekavade profiilide võrdlus (klasteranalüüs, 6 klastrit) eespool kirjeldatud analüüsikategooriatele vastavate õppeaja mahtude alusel (joonis 3) kujundas õppekavade sarnasustest ja erinevustest eespoolsega võrreldes ülevaatlikuma pildi, teiselt poolt tõi esile ka erisusi, mida eelmised analüüsid ei tuvastanud. EST2 õppekavad paigutusid ühte rühma (klaster 1), EST1 õppekavad aga kahte rühma (klastrid 5 ja 3). Soome üldpilt kujunes palju hajusamaks (klastrid 4, 2 ja 6).

Ainedidaktilisi õpinguid eristades (kategooria 4) tulevad teooriaõpingutes paremini esile nende teadmiste valdkonnad, mida käsitletakse vahetult erialase tegevusega seotud õppe kõrval. Õppekavadevahelisi erinevusi toovad selle osas esile analüüsikategooriatele 1–3 vastavate õppeaja mahtude proportsioonid. Eesti ülikoolide puhul ilmnes, et EST1 on nende kategooriate puhul panuse teinud psühholoogiaõpingutele (klastrid 3 ja 5), palju väiksemal määral on aega eraldatud üldise didaktika ja teiste kasvatusteaduslike distsipliinide käsitlemisele. EST2 õppekavades (klaster 1) on nende kategooriate puhul samuti kõige mahukam psühholoogiaõpingute osa, kuid teiste distsipliinide käsitlemiseks on jäetud proportsionaalselt rohkem aega. Eesti õppekavadele on iseloomulik suure ajaressursi pühendamine ainedidaktika õpinguteks (klastrid 1, 3 ja 5).

Kui eelnevates analüüsides paistsid Soome õpetajakoolituse õppekavad olevat omavahel väga sarnased, siis ilmnes selles analüüsis märgatavaid erinevusi. Soome õppekavades ei kerki psühholoogiaõpe esile nii ulatuslikult nagu EST1 puhul. Kõige sagedamini esinenud proportsionaalse jaotuse korral (klaster 4) on sellesse kategooriasse kuuluvaid õpinguid küll natuke enam, kuid teiste analüüsikategooriatega hõlmatud õpingute osad on samuti õppekavades olemas. Samamoodi nagu Eesti õppekavades on Soome õppekavadeski rohkem aega eraldatud ainedidaktika õppimisele, kuid mahtude erinevused kategooriate vahel on tagasihoidlikumad. Soome õppekavade hulgas oli üsna omapäraseid lahendusi, mis esmalt paistavad silma eraldiseisva ainedidaktika õpingute puudumise ja suurema tähelepanu pööramisega üldistele didaktikaõpingutele (klastrid 2 ja 6). Säärast pedagoogiliste õpingute sisu jaotust võiks selektada Soome ülikoolides samasuguste pedagoogiliste õpingute kasutamine erinevate ainete õpetajate ettevalmistamisel.

Praktika ja uurimisoskuste kujundamisega seotud õppe puhul vastavad saadud tulemused eelmistele analüüsidele. Erinevused uurimisoskuste õppe mahtudes taanduvad osaliselt kahe riigi erinevustele kehtivates regulatsioonides (Soomes ei tee tulevased aineõpetajad magistritööd kasvatusteaduste valdkonnas) ning osaliselt ülikoolidevahelistele (Eesti ülikoolides on erinev magistritöö maht) ja ülikoolidesisestele erinevustele (EST1 ülikoolis on mõne õppekava puhul kasutusel magistrieksamid).

Kokkuvõte

Kuigi nii Eesti kui ka Soome kasutab Bologna protsessi raames kehtestatud kahetasandilist kõrgharidust, ei pruugi see tegelikkuses tähendada õppekavade identsust. Uuringut kavandades eeldasime, et kuna nii Eestis kui ka Soomes rakendatakse mitut õpetajate pedagoogiliste õpingute mahtu ning selle jaotust käsitlevaid norme, siis on ootuspärane, et need kajastuvad ka õpingute profiilides. Uuringu tulemused osutasid õpetaja esmaõppe erinevustele Soome ja Eesti ülikoolides, kuigi oli ka palju sarnasusi.

Õppekavade paljud olulised karakteristikud on seotud ümberkorraldustega kõrgharidussüsteemides. Näiteks võib tuua uurimisoskuste kujundamise õppe suurema mahu Eestis, mis seostub Eesti valikuga õpetada aineõpetaja eriala magistriõppes peaaegu ning sel erialal võib teha ka magistritöö. Õpingute ülesehituse kohta käivad nõuded määravad selle, kui suure mahus üldse saab pedagoogilisi õpinguid korraldada (näiteks määrab Soomes aineõpetajate pedagoogiliste õpingute mahu nende defineerimine kõrvalainena) ning millises ulatuses on mõne oluliseks peetava õppe komponendi jaoks aega reserveeritud (vrd nt praktika kestuse ja magistritöö mahu nõudeid).

Mõlema riigi puhul hõlmavad õpetajakoolituse korraldamise kokkulepped ka teooriaõppe sisu. Kuna sellised nõuded on enamasti formuleeritud üldsõnaliselt, saavad ülikoolid valida erinevaid õppes esindatud teadmusvaldkondi. Seega tundub üsna loomulik, et teooriaõppe analüüs väljendas ehk kõige ilmekamalt õpetajate ettevalmistamise erinevaid käsitlusviise.

Tulemused osutavad sellele, et nii Soome kui ka ühe Eesti ülikooli (EST2) õpetajakoolituse õppekavade teooriaõppe hõlmab peagu kõiki kasvatusteaduste teoreetiliselt esile toodud aladistsipliine (Harva 1960). Nende õppekavade puhul võib täheldada ulatuslikku ülddidaktikat ja õpetajakutset tutvustavate kursuste mahtu. Teooriaõppe jaotuselt on need Eesti ja Soome õppekavad väga sarnased, mis võib viidata Eesti Vabariigi iseseisvuse taastamise järel kahe riigi ametivõimude ja õpetajakoolitusega seotud isikute kontaktide mõjule Eesti õpetajakoolituse arengus.

Mõnevõrra teistsugust vaadet kasvatusteaduslikule teooriaõppele võis ennekoike täheldada ühe Eesti ülikooli (EST1) puhul, kus õpingud hõlmavad kasvatusteaduste aladistsipliinide kitsamat ringi ja kus teiste õppekavadega võrreldes on rohkem psühholoogiaõpinguid ning kus didaktikaõppe koosneb peaaegu tervikuna ainedidaktika kursustest.

Näib, et siin esimesena kirjeldatud õppekavade õppesisu valik ja vastav õpetaja jaotus on rohkem kooskõlas Saksamaal ja Kesk-Euroopas 19. sajandil levinud arusaamaga kasvatusteadustest ning sellest tulenevate traditsioonidega õpetajakoolituses, millele on osutanud J. Isosaari (Isosaari 1961) ja P. Kansanen (Kansanen 2002). Õpetaja tegevust käsitletakse mitmekesisel eri

distsipliine hõlmavas kontekstis, suhteliselt rohkem aega pühendatakse õpetamise maailmavaatelsele ja ühiskondlikule kontekstile. Teisel puhul väljendub kirjeldatud õppekavade puhul selgemalt keskendumine teatud aineõppe küsimustele ning õpetajatöös tähelepanu pööramine käitumisteaduslike teadmiste rakendamisele. Seega tundub õpetus pühenduvat teatud kindlas valdkonnas tõhusama õpetamisoskuse kujundamisele.

Kuivõrd selles õppesisude erinevuses kajastub *Bildungswissenschaft*-käsituse säilimine või segunemine angloameerikaliku pigem pragmaatilise ja rohkem õpetaja igapäevategevustele suunatud vaatega õpetajakoolitusele, on keeruline hinnata. Selles uuringus võeti kirjutatud õppekavu analüüsid lähtekohaks kasvatusteaduste kui eraldi teadusala aladistsipliinidele vastav pedagoogiliste õpingute teooriaõppe struktuur. Tulemuste alusel ilmnes see struktuur selgelt Soome ülikoolide ning EST2 õppekavade puhul, mis näitab, et uute õppekavade koostamisel väljendunud eelistused ja saavutatud kokkulepped on säilitanud neid aladistsipliine hõlmava õpetajakoolituse. EST1 õppekavad näivad iseloomustavat õppesisude osas käsitletud aladistsipliinide taustal kitsamat spetsialiseerumist.

Ehk tuleb nende tulemuste puhul arvestada seda, et kõrgharidusõppe muudatused, mis käsitlesid õpiväljunditest lähtuvat õpetuse kujundamist ning õppe organiseerimist moodulitena, on ise kantud praktilisest soovist edendada õpingute võrreldavust ja üliõpilastel tulevastel ametikohtadel vajalike pädevuste kujunemist. Euroopa ekspertide töörühma soovitatud õpetajakoolituse ühisteemasid (González, Wagenaar 2003) võiks pidada seda mõtteviisi kajastavaks näiteks. Välja võib pakkuda oletuse, et üks uuritud riikides õpetajakoolituse uute õppekavade loomisel levinud seisukohti on teinud panuse juba olemasolevale õppesisude struktuuri ja ametialaselt asjakohaste õpiväljundite vahelise vastavuse loomisele. Nii võisid pragmaatiliste eesmärkidega muudatused õpingute korralduses säilitada õppeasutustes esinevaid traditsioone, mis on omased teist laadi maailmavaatele.

Asjaolu, et nii Soomes kui ka Eestis oli teooriaõppes pärast kõrgharidusõppe õppekavade ülesehituse muutmist võimalik esile tuua kasvatusteaduste traditsiooniliste aladistsipliinide jaotus, näitab, et reformide mõju aineõpetaja erialaõpingute sisule pole vähemalt esialgu veel kuigi sügav.

Uurimuses leiti, et Soome õpetajakoolituse õppekavade tüüpilisemad mudelid on omased suuremale osale sealsetest ülikoolidest. Eesti puhul kirjeldavad tulemused pigem kahe ülikooli erinevusi. Üks võimalus Soome ülikoolide vahel ilmnevaid sarnasusi seletada on, et uuringu ajaks toimunud Soome kõrgharidusreformid olid kujundatud vastavuses Bologna lepetega (Naumanen, Rinne 2008: 327–367). Teine seletus peitub õpetajakoolituse õppekavade arendamisel tehtavas koostöös ning toetumine mitmele ülikoolidevahelisele kokkuleppele, mille olid teinud õpetajakoolitusega tegelevate üksuste juhid, kes hoiavad pidevat ühendust nii omavahel kui ka haridusministeeriumiga

(Meisalo 2007: 163). Eestis, kus samaks perioodiks muudeti seadusi ja mindi üle uuele õppekavade süsteemile, sellises ulatuses õpetajakoolitust ei ühtlustatud. Saadud tulemused osutavad, et pigem säilitasid mõlemad uuringusse kaasatud Eesti ülikoolid oma juba kujunenud õpetajakoolituse traditsioonid.

Tulemuste põhjal saame järeldada, et kasutatud meetod õpetajakoolituse pedagoogiliste õpingute sisu võrdlemiseks võimaldas saada uurimisküsimustele vastavat teavet. Olukorras, kus Bologna protsessi tulemusena on Euroopas loodud ülikoolidevahelist mobiilsust toetav kõrgharidusõpingute süsteem, mis toetub õpingute ühtlustatud ülesehitusele (nn 3+2 struktuur) ning õpiväljundite kirjeldamisele, võivad erialaõpingute sisu võrdlemiseks loodavad vahendid pakkuda lisavõimalusi eri kohtades toimuva õppe kirjeldamiseks ning muutuste jälgimiseks. Õppekavade analüüs kasvatusteaduste aladistsipliinide alusel osutus otstarbekaks, hõlbustades vaadeldud perioodil kasutuses olnud õppekavatekstide tüüpide järgi liigitamist. Edasisel õpetajakoolituse üldteemade kaupa õppesisude jaotamisel interpreteeriti üldteemasid suures ulatuses, lähtudes distsipliinidele vastavast teadmiste jaotusest. Seega hõlmab üldteemadest lähtuv analüüs praegu kasvatusteaduste aladistsipliinidest lähtuva analüüsi struktuuri. Sisuline seos ei võimalda käsitleda kahe analüüsi tulemusi sõltumatuna. Võimalik, et õpetajakoolituse üldteemade kasutamist õpetajakoolituse kirjeldamise ja hindamise vahendina toetaks nende täpsustamine ning õpetaja tegevuste ja ülesannete spetsiifilisem kirjeldamine.

Märkused

Soovime ära märkida Hannes Voolma väärtusliku panuse selle artikli ettevalmistamisel. Uuringus oli ta Tallinna Ülikooli poolseks kaastöötajaks kuni ootamatu lahkumiseni meie hulgast 3. juulil 2007. a. Hannese entusiasm ja aktiivsus inspireerisid meid kõiki. Jääme temast puudust tundma.

Käesolev uuring tehti osana Soomes korraldatud üleriigilisest õpetajakoolituse ja kasvatusteaduste õppekavade arendamise projektist (VOKKE; 2003–2006), mida rahastas Soome haridusministeerium. Projekti koordineeris Helsingi Ülikooli käitumisteaduste teaduskond.

Tänu avaldamine

Täname Kristel Tennokeset Tallinna Ülikoolist ning Juta Jaanit ja Anu Seppat Tartu Ülikoolist väärtusliku abi eest Eesti ülikoolide õppekavade kohta andmete kogumisel ja kodeerimisel.

Kasutatud allikad

- Barnett, R., Coate, K. (2005). *Engaging the curriculum in higher education*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., Stephenson, J. (eds.) (2002). *Green paper on teacher education in Europe. High quality teacher education for high quality education and training*. Thematic Network on Teacher Education in Europe.
- Euroopa Komisjon (2007). *Improving the quality of Teacher Education*. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. COM(2007) 392 final, Brussels. In http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf, 10.08.2009.
- González, J., Wagenaar, R. (eds.) (2003). *Tuning educational structures in Europe. Final report. Phase one*. University of Deusto & University of Groningen. In <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>, 23.01.2007.
- González, J., Wagenaar, R. (eds.) (2005). *Tuning educational structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna process*. University of Deusto & University of Groningen. In <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>, 23.01.2007.
- Harva, U. (1960). *Systemaattinen kasvatustiede*. Helsinki: Otava.
- Hirst, P. (ed.) (1983). *Educational theory and its foundation disciplines*. London: Routledge & Paul Kegan.
- Iisalo, T. (1979). *The science of education in Finland 1828–1918*. Helsinki: Societas Scientiarum Fennica.
- Isosaari, J. (1961). Jyväskylän seminaarin kasvatus- ja opetusopin opetus vuosina 1865–1901. *Publication of the College of Education of Jyväskylä XXV*. Jyväskylä: The College of Education of Jyväskylä & The University Association of Jyväskylä.
- Isosaari, J. (1966). Bruno Boxströmin kasvatustieteiden opetus Sortavalan seminaarissa 1882–1917. *Koulu ja menneisyys XVIII*. Jyväskylä: The College of Education of Jyväskylä.
- Jakku-Sihvonen, R. (toim.) (2005). *Uudenlaisia maistereita*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jakku-Sihvonen, R., Niemi, H. (2006). Introduction to the Finnish education system and teachers' work. In R. Jakku-Sihvonen, H. Niemi (eds.), *Research-based teacher education in Finland – Reflections by Finnish teacher educators* (pp. 7–13). Research in Educational Sciences 25. Helsinki: Finnish Educational Research Association.
- Kangro, A. (2004). The Bologna declaration and professional teacher education in Latvia. *European Journal, Vocational Training*, no 33.
- Kansanen, P. (1990). Education as a discipline in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 34, 271–284.
- Kansanen, P. (1996). Paradigmakiistat riehuvat. Kellä valta? P. V. J. Yli-Luoma (toim.), *Metatieteestä koulutuspolitiikkaan* (s. 131–144). Research Bulletin 94. Helsinki: University of Helsinki, Department of Education.
- Kansanen, P. (1999). The Deutsche Didaktik and the American research on teaching. *TNTEE Publication*, 2, 21–33.
- Kansanen, P. (2002). Opettajankoulutus ja tutkimus. M. Uljens (toim.), *Kasvatustiede Suomessa 150 vuotta* (s. 47–54). Helsinki: University of Helsinki, Faculty of Education.

- Kansanen, P. (2004). Onko kasvatustieteellä tulevaisuutta? J. Enkenberg, M.-B. Kentz (toim.), *Kasvatuksen maisemista* (s. 77–85). Savonlinna: University of Joensuu, Department of Teacher Education in Savonlinna.
- Löfström, E., Eisenschmidt, E. (2009). Novice teachers' perspectives on mentoring: The case of the Estonian induction year. *Teaching and Teacher Education*, 25, 681–689.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research (Online Journal)*, 1. In <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2386>, 02.08.2009.
- Meisalo, V. (2007). Subject teacher education in Finland: A research-based approach – The role of subject didactics and networking in teacher education. In R. Jaku-Sihvonen, H. Niemi (eds.), *Education as societal contributor* (pp. 161–180). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Naumanen, P., Rinne, R. (2008). Eurooppalainen koulutuspolitiikka ja Suomen linjaukset. R. Rinne, L. Jögi, R. Leppänen, M. Korppas, K. Klemelä (toim.), *Suomalainen ja virolainen koulutus ja EU:n uusi koulutuspolitiikka* (s. 327–367). Publication of the Faculty of Education at the University of Turku A:208. Turku: University of Turku, Department of Education.
- Oelkers, J. (2002). Zwischen Profession und Disziplin: Epistemologische und praktische Probleme erziehungswissenschaftlicher Forschung. R. Hofstetter, B. Schneuwly (Red.), *Erziehungswissenschaft(en) 19.-20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin* (S. 283–309). Bern: Peter Lang.
- Orn, J. (2004). Saateks. Rmt *Kasvatusteadused muutuste ajateljel*. Tallinn: TPÜ kirjastus.
- Rinne, R., Kivirauma, J., Lehtinen, E. (2004). *Johdatus kasvatustieteisiin*. Juva: WSOY.
- Siljander, P. (2002). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Otava.
- Sjöstrand, W. (1987). *Education as an academic discipline*. Uppsala: Almqvist & Wiksells.
- Soome Valitsuse määrus (567/1995). *Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta*. Aadressil <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1995/19950576>, 15.11.2009.
- Soome Valitsuse määrus (794/2004). *Asetus yliopistojen tutkinnoista*. Aadressil <http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/2004/en20040794.pdf>, 15.11.2009.
- Szekely, B. B. (1981). Introduction: Soviet educational research and the soviet seminar contribution. In B. R. Tabachnick, T. S. Popkewitz, B. B. Szekely (eds.), *Studying, teaching and learning. Trends in Soviet and American research*. The Praeger Special Studies in Comparative Education. New York: Praeger Publishers.
- Tallinna Ülikooli senati määrus (17/2006). *Tallinna Ülikooli õppekava statuut*. Aadressil <http://www.tlu.ee/files/arts/4053/6ppek753a5946612f49e1c235533486b966f0.pdf>, 12.11.2009.
- Tartu Ülikooli nõukogu määrus (18/2006). *Õppekava statuut*. Aadressil http://www.ut.ee/livelink_files/1196936.htm, 12.11.2009.
- Tuomi, J., Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Uljens, M. (1998). *Allmän pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Vabariigi Valitsuse määrus (381/2000). *Õpetajate koolituse raamnõuded*. Aadressil <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=812791>, 20.12.2009.
- Õpetaja V. (2005). Aadressil <http://www.kutsekoda.ee>, 10.09.2009.

Suundumused Soome õpetajahariduses

Merli Kaljuve

Üks Soome õpetajahariduse ajaloo olulisemaid pöördepunkte oli aasta 1974, mil ülikoolides avati kasvatusteaduste teaduskonnad ja õpetajatele hakati andma kõrgharidust (Vuorenpää 2003: 11). Praegu koolitatakse õpetajaid üheteistkümnes ülikoolis, koos kolledžite ja filiaalidega kokku viieteistkümnes Soome linnas. Ühes nendest – Vaasas asuvas Åbo Akademis – on õpetus rootsikeelne.

Soome õpetajakoolitust hinnatakse rahvusvahelistes võrdlustes kõrgelt ning selle mudelist soovivad oma õpetajakoolituse arendamisel eeskujuna võtta näiteks Suurbritannia ja Jaapan (Malaty 2007: 50; Melto, Aarras-Saari 2010: 42; Tikkanen 2010: 9). Soome õpetajakoolituse tugevustena tuuakse esile selle teaduspõhisust ja mitmekülgset. Soome õpetajakoolituse eripära ning õpetajahariduse asjatundjate hinnangul ka selle edu saladus on kõikide ülikoolide juures tegutsevad harjutuskoolid (sm *harjoituskoulu*, sagedamini *normaalikoulu*), kus teooria ja praktika on väga tihedalt seotud. Soome õpetajahariduse nõrgima lülina nähakse aga tööle suunduvate algajate õpetajate mentorluse puudumist.

Milline on õpetajakoolituse tulevik Soomes? Soome haridusministeerium kutsus 2007. aasta kevadel kokku töörühma, kelle ülesanne oli koostada õpetajatellimuse prognoos aastani 2020. Töörühm tõi esile, kuidas võtta õpetajakoolituse õppekavaarenduses arvesse erinevaid ühiskondlikke nähtusi, nagu linnastumine (eriti Helsingi piirkonda koondumine) ja mitmekultuurilisus. Samuti analüüsiti, milline õpetajakoolituse struktuur toetab kõige paremini õpetajakoolitusega seotud uurimistööd. Uuringutulemusi tutvustavas raportis on esitatud hulk soovitusi ja prognoose Soome õpetajakoolituse arendamiseks (Opettajankoulutus 2020 2007: 9). Sellele dokumendile tuginedes on koostatud mitme ülikooli värskeimad tulevikustrateegiad.

1. Õpetajakutse on nõudlik amet

Õpetajakutset käsitletakse ulatuslikult nii Eesti, Soome kui ka laiemas rahvusvahelises kasvatus- ja ühiskonnateaduslikus kirjanduses. Olenemata teoreetilisest raamistikust, on erinevatel käsitustel alati üks ühisjoon: õpetajatööd peetakse nõudlikuks ametiks. Õpetajatöö nõuab pikaajalist ja kõrgetasemelist koolitust, mille käigus kujunevad vajalikud kutseoskused ning eelkõige võetakse omaks õpetajatöö eetiline vastutus. Õpetajatöö eeldab õpetatavate teadusalade ja teadmise kujunemise (sm *tiedon muodostus*) laiaulatuslikku ja sügavat tundmist, inimese kasvamise ja arengu põhjalikku tundmist ning val-

misolekut kasutada pedagoogilisi meetodeid arengu suunamiseks. Lisaks sellele peab õpetaja mõistma seoseid kasvatus, koolituse ja ühiskonna vahel ning suutma tegutseda nii, et võimalikult suur osa õpilasi edeneks oma õpingutes võimalikult kaugele. (Opettajankoulutus 2020 2007: 11.)

Nii Soome õpetajakoolituse tulevikuprognosis aastani 2020 kui ka erinevate Soome ülikoolide õpetajakoolituse strateegiates rõhutatakse õpetaja rolli uurijana, teadlasena (Oulun yliopiston opettajankoulutuksen strategia 2005–2010; Opettajankoulutus 2020 2007: 43; Helsingin yliopiston opettajankoulutuksen ohjelma 2007–2009; Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen rakenteellinen kehittäminen vuosina 2007–2011; Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos: strategia 2008–2012). Õpetajakoolitus on akadeemiline ja teaduspõhine ning õpetajakutse saamise eeldus on magistrikraadi olemasolu. Rõhutatakse põhimõtet „uurivast üliõpilasest uurivaks õpetajaks“, mistõttu teadustöö on õpetajakoolituse lahutamatu osa.

Õpetajakoolituse tulevikuprognosi koostades tugines töörühm „Opettajankoulutus 2020“ muu hulgas Euroopa Liidu komisjoni avaldatud dokumendile „Improving the quality of teacher education“, milles antakse juhiseid õpetajakoolituse arendamiseks Euroopa Liidu liikmesriikides. Õpetajakutse tulevikuvision on selles dokumendis sõnastatud järgmiselt:

- 1) kvalifitseeritud elukutse: õpetajakoolitus toimub kõrghariduse tasandil. Igal õpetajal on põhjalikud teadmised õpetatavatest ainetest, pedagoogikast, õpilase arengu toetamisest ning suunamisest;
- 2) elukestva õppe elukutse: õpetajate professionaalset arengut toetatakse kogu karjääri vältel. Õpetajad ja nende tööandjad tunnetavad uute teadmiste hankimise vajalikkust, on uuendusmeelsed ja suutelised kasutama uurimistulemusi oma töö suunajana;
- 3) mobiilne elukutse: mobiilsus on esmase õpetajakoolituse ning täienduskoolituse oluline komponent. Õpetajaid tuleb julgustada õppima ja töötama teistes Euroopa maades;
- 4) koostööl põhinev kutse: õpetajakoolitust pakuvad institutsioonid töötavad partnerluses koolide, kohalike ettevõtete, koolituse pakkujate jt sidusrühmadega (Improving the quality ... 2007: 12).

Dokumendis esitatakse soovitusi õpetajate elukestva õppe ja professionaalse arengu tagamiseks. Soovitustes kerkib tugevalt esile õpetajate võime – ja kohustus – luua ning sõnastada uusi teadmisi kasvatuses ja õpetamisest. Iseisva elukestva õppijana peab õpetaja professionaalsesse arengusse kuuluma:

- 1) oma tegevuse pidev ja süstemaatiline reflekteerimine;
- 2) teaduspõhine ja uurimuslik suhtumine õpetajatöösse;
- 3) oma tegevuse tulemuslikkuse hindamine ning oma õpetamisstrateegiate uuendamine tulemushinnangute põhjal;

4) oma täienduskoolituse vajaduse hindamine (sealsamas, lk 14).

Soome õpetajakoolituse asjatundjad on uhked, et suur osa Euroopa Liidu komisjoni visioonist selle kohta, milline peaks olema õpetajakutse, on Soomes juba aastakümneid tagasi ellu viidud (Õpettajankouutus 2020 2007: 14). Nimele viidi õpetajakoolitus 1970ndatel ülikoolidesse just seetõttu, et õpetajad peavad pedagoogitöö nõudlikkuse tõttu olema *kõrgelt haritud*. Tänapäevani seab enamik Soome ülikoole õpetajakoolituse arendamise oma arengukavades üheks tähtsamaks prioriteediks. Õpetajakoolituse ülesandeks peetakse tulevaste õpetajate mõtlemisuskuste arendamist, nende suutlikkust mõista ühiskonna- ja kultuurinähtusi, aidata neil luua laia silmaringi ning toetada valmisolekut jätkuvaks õppimiseks ja arenemiseks. Soome uurijad märgivad, et õpetajakoolituse lähtekohaks tuleb seada laiahaardelisus, nii et õpetajakoolituse läbinu oleks võimeline täitma loomult erinevaid ülesandeid mitte ainult koolis, vaid ka väljaspool seda. Soome koolijuhid kinnitavad, et õpetajate tööpõld on oluliselt laienenud – muu hulgas vajatakse õpetajate asjatundlikke hinnanguid ja teadmisi erinevates kohalike omavalitsuste töörühmades (sealsamas, lk 14–15).

2. 3+2 süsteemi kriitika õpetajakoolituse seisukohalt

Euroopa ühises kõrgharidussüsteemis valitsev 3+2 süsteem ei ole õpetajakoolituses mitmel põhjusel parim lahendus. Selle süsteemi puhul õpitakse kõigepealt kolm aastat ainet ning alles seejärel järgneb kaks aastat pedagoogilisi õpinguid, kuigi otstarbekam oleks aine- ja ainedidaktika õpinguid rohkem põimida. Samuti on noorte õpetajate kutsekindluse suurendamiseks kasulik alustada õpetajaidentiteedi kujundamist juba õpingute alguses, sest uuringud on näidanud, et klassiõpetajad, kes õpivad õpetajakoolituse üliõpilastest ainsatena integreeritud bakalaureuse- ja magistriõppekaval, st algusest peale õpetajaks, on aineõpetajatega võrreldes kutsekindlamad (Riigikontroll 2004: 3). Kuna õpetajakutse saamise eeldus on magistrakraad (Improving the quality ... 2007: 12), on 180 EAP bakalaureuse- ja 120 EAP magistriõppe (teisisõnu aine- ja pedagoogiliste õpingute) lahushoidmine ebaratsionaalne. Integreeritud tervikõppekava (300 EAP) oleks õpetajakoolituses kõige tulemuslikum lahendus.

Et jaotada „3+2 süsteemi kiuste“ aineõpetajaks pürgivate üliõpilaste pedagoogilisi õpinguid sujuvamalt kogu õpinguperioodile, hakati Soomes 2001. aastal juurutama nn otsevaliku (sm *suoravalinta*) põhimõtet. Otsevalik tähendab, et mis tahes erialale pürgijad, kes on huvitatud õpetajakutsest, saavad sooritada sisseastumiskatsete raames juba ka õpetaja kutseobivuse eksami. Kutseobivuseksami läbinud üliõpilased sooritavad osa pedagoogilisi õpinguid, mis harilikult kuuluvad magistriõppesse, rööbiti aineõpingutega juba bakalaureuse-

õppes (Opettajankoulutus 2020 2007: 17) Otsevalik on osutunud väga efektiivseks, sest see motiveerib õppijaid õpinguid lõpuni viima, teisisõnu – mitte rahulduma bakalaureusekraadiga. Otsevaliku süsteemi rakendatakse järjest rohkemates ülikoolides ja enamatel õppekavadel ning tööühm „Opettajankoulutus 2020“ soovitabki teha sellest eksperimendina alanud korraldusest standard. Otsevaliku põhimõte siiski ei välista, et aineõpetajaks ei võiks pürgida hiljem, kas õpingute käigus või pärast bakalaureuseõppe läbimist.

3. Õppekavaarendus

Oulu ülikooli õpetajakoolituse strateegias (Oulun yliopiston ... 2005: 2) on märgitud, et õpetaja esmakoolituse mahtu pole võimalik lõputult laiendada. Ent see ei tähenda kaugeltki mitte õppekavaarenduse pidurdumist. Vastupidi, õppekavaarendus on pidev protsess: aeg-ajalt asendatakse mõni ainekursus teisega, muudetakse mõne õppevaldkonna osakaalu või praktika korraldust. Õppekava ei ole kunagi valmis, vaid elab ja areneb. Kuna Soomes on mitu õpetajakoolituskeskust, on eri ülikoolide õppekavad erineva rõhuasetusega – pakutakse näiteks erineva profiiliga klassiõpetajakoolitust, kus läbiv teema on kodaniku- või meediakasvatus, või on rõhk muusikaõpetusel, kehalisel kasvatusel ja terviseõpetusel vmt.

Tööühma „Opettajankoulutus 2020“ soovitusel õppekavamuudatusteks on, et tulevastele õpetajatele tuleb anda senisest rohkem teadmisi koostööst lapsevanematega, kooliga seotud seadustest (nt tugisüsteemide kasutamisest), tööst erivajadustega õpilastega ning töötamisest mitmekultuurilises õpikeskkonnas (Opettajankoulutus 2020 2007: 14–15, 18). Viimasena nimetatud valdkond kerkib eriti esile mitmes riiklikus ja õpetajakoolituse kohta käivas rahvusvahelises aruandes (Opettajankoulutus – tietoa, taitoa, tulevaisuutta 2005: 21; Improving the quality ... 2007: 13; TemaNord 2009: 88). Samas on Soome ülikoolide õpetajakoolituse tulevikustrateegiates mitmekultuurilises küll terminina kasutusel, kuid on seletamata, kas, miks ja kuidas sellealased õpingud õpetajakoolitusse kuuluvad. Tegelikult pole koolide mitmekultuurilisus Soomes uus nähtus ning sellealased õpingud kuuluvad õpetajakoolitusse juba lahutamatu osana. Siiski on tööühmal „Opettajankoulutus 2020“ arvukalt soovitusi sellekohaseks õppekavaarenduseks.

4. Õpetajakoolitus mitmekultuurilises ühiskonnas

Kuna Soome on kakskeelne riik, on iseenesestmõistetav, et tulevased õpetajad saavad ülikoolihariduse nii soome kui ka rootsi keeles. See traditsioon jääb kindlasti püsima, sest rootsikeelsed üldhariduskoolid on Soomes väga elujõulised – vaatamata sellele (või just seetõttu), et rootsikeelse elanikkonna osakaal Soomes on aeglaselt langenud. Statistiliselt on rootsikeelsete koolide õpi-

laste arv lausa 10% suurem kui rootsikeelsete laste arv, kuna $\frac{3}{4}$ kakskeelsete perede lastest õpivad just rootsikeelsetes üldhariduskoolides (Opettajankoulutus 2020 2007: 44).

Tänapäeval kõneldakse Soomes juba sadu emakeeli ning kultuuride mitmekesisus on lühikese ajaga plahvatuslikult kasvanud. Kuigi õpetajakoolituse õppekavades sisaldub juba mitmekultuurilisust käsitlev õpingute moodul, toob töörihm „Opettajankoulutus 2020“ esile hulga soovitusi, kuidas uutele koolitingimustele paremini vastata:

- 1) ülikoolid peavad pakkuma Soomes esindatud kultuure tutvustavaid kursusi nii õpetaja esma- kui ka täienduskoolituses;
- 2) õpetajakoolituse õppekavades tuleb kirjutada, kuidas valmistatakse üliõpilasi ette tööks mitmekultuurilises koolikeskkonnas;
- 3) ülikoolide humanitaar- ja ühiskonnateaduste teaduskonnad töötavad koostöös õpetajakoolituse osakondadega välja 5–10ainepunktilised (EAP) kultuuriloo moodulid;
- 4) vajatakse eraldi magistriprogramme, mis valmistavad inimesed ette toimimiseks mitmekultuurilises kooli- ja töökeskkonnas;
- 5) eriti kiiret reageerimist on vaja Helsingi piirkonnas, kus rahvuste mitmekesisus on tormiliselt kasvanud. Seetõttu tuleb siin korraldada eraldi õpetajakoolitust neile sisserändajatest üliõpilastele, kes suudavad töötada õpilaste emakeeles;
- 6) ülikoolides tuleb pakkuda neile sisserändajaile, kellel on õpetajakutse juba olemas, soome või rootsi keele, samuti soome kultuuri ja Soome koolikorralduse alast koolitust, et kaasata õpetajapädevusega inimesi Soome koolivõrku (sealsamas, lk 45).

Kuigi mitme ülikooli õpetajakoolituse strateegia on kirja pandud pärast raporti „Opettajankoulutus 2020“ ilmumist, ei kajastu raporti eespool loetletud soovitused esialgu veel mitte ühegi ülikooli lähiaastate strateegias.

5. Kasvav vajadus eripedagoogide järele

Soome haridusministeeriumi 2001. aasta hinnangu põhjal on eripedagoogide riiklik koolitustellimus 250–300 õppekohta aastas, kuid 2007. aasta prognoosi kohaselt on tegelik vajadus tõusnud juba 485ni (Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma 2001: 22; Opettajankoulutus 2020 2007: 46). Eripedagooge koolitatakse kõigi Soome ülikoolide kasvatusteaduste teaduskondades. Eripedagoogikat õpitakse kas bakalaureuse- ja magistriõppe integreeritud õppekava või eraldiseisva magistriõppekava järgi, kus eelnev bakalaureuseõpe võib olla läbitud mis tahes erialal (Luukkainen 2000: 46–47). Üks eripedagoogide praeguse nappuse põhjusi on asjaolu, et suur osa eripedagoogika magistriõppekava läbinutest ei siirdu tööle eripedagoogina, vaid naaseb klas-

si- või aineõpetaja ametisse. Sellest tulenevalt vajavad tegevõpetajad märksa rohkem teadmisi erivajadustega õppijatega töötamisest. Riiklikud soovitusel on, et kõigisse õpetaja esmakoolituse õppekavadesse tuleb lülitada senisest rohkem eripedagoogika õpinguid ning tegevõpetajatele tuleb pakkuda võimalusi sellekohaseks täiendusõppeks (sealsamas 2000: 279; Opettajankoolutus 2020 2007: 46). Eripedagoogikaõpingud sisalduvadki olulise täienduskoolituse teemavaldkonnana ülikoolide õpetajakoolituse tulevikustrateegiates.

Lisaks prognoosib töörühm „Opettajankoolutus 2020“ kasvavat vajadust eripedagoogikaalase pädevusega lasteaiaõpetajate järele (Opettajankoolutus 2020 2007: 46). Praegu töötavad sellise ettevalmistusega lasteaiaõpetajad sageli koolitajatena kohaliku omavalitsuse otsealluvuses.

6. Mentorlus ja elukestev õpe

Riikliku kutseastaprogrammi rakendamise 2004. aastal astuti Eestis väga progressiivne samm. Niisugune üleriigiline programm puudub esialgu mitte ainult Soomes, vaid kõigis Põhjamaades. Kasutusel on hoopis piirkondlik käsitlus. Nii näiteks on neljas riigis – Soomes, Rootsis, Norras, Taanis – kokku üle tuhande mentorlussüsteemi (Fransson 2008). Mentorlust ei mainita ka 2009. aastal avaldatud Põhjamaade õpetajakoolituse võrdlusanalüüsis (TemaNord 2009), kuna see ei ole seal õpetaja esmakoolituse loogiline jätk ning selle rakendamine pole ülikoolide, vaid omavalitsuste või koolide vastutusallas. Mentorlusel puudub selge struktuur, eeskiri ja koordineerimine ning selle kättesaadavus sõltub regiooni poliitikast või koolijuhi aktiivsusest.

Mitmes rahvusvahelises hinnangus on tõstetud esile Soome esmase õpetajakoolituse läbimõeldust ning head organiseeritust (Opettajankoolutus 2020 2007: 18). Soome õpetajakoolituse asjatundjad on aga mõistnud, et nende kvaliteetse õpetajakoolituse nõrgimaks lülis on puudulik „töösse pühendamise faas“ ehk pärast ülikooli lõppu tööle asuvate noorte õpetajate vähenemine. Töörühm „Opettajankoolutus 2020“ tõdeb, et Soomes puudub peagu täielikult sellelaadne mentorlusprogramm, millele viidatakse üleeuroopalistes soovitusel (sealsamas). Mitmete uuringute, nõupidamiste ja katseprojektide tulemusel on osa ülikoolide teinud selles valdkonnas olulisi uuendusi. 2008. aasta oktoobris tutvustasid Jyväskylä ülikooli uurijad H. Heikkinen ja H. Jokinen Tallinna Ülikooli konverentsil „Algajate õpetajate toetusprogrammide rakendamine Põhja-Euroopas“ uut projekti, mida nimetatakse VERME ehk *vertaisryhmämentorointi* (ingl *peer group mentoring*). See programm ei sisalda mentori ja algaja õpetaja suhtlemist üks ühele, vaid arutelud toimuvad väikestes rühmades, kuhu kuuluvad nii algajad kui ka kogenumad õpetajad. Peale Jyväskylä ülikooli on programmiga liitunud Kokkola, Oulu ja Hämeenlinna ülikoolid ning kolledžid. Sellega on samalaadne mentorlus edas-

pidi tagatud juba ligikaudu kolmandikule Soome algajatest õpetajatest. (Heikkinen, Jokinen 2008.)

Vajadust mentorluse järele tunnetavad ka Soome üliõpilased. Soome Õpetajaks Õppivate Üliõpilaste Liidu SOOL esindajad märgivad oma avalduses, et esmane õpetajakoolitus ülikoolis ei ole ammendav, vaid õpetajal on võimalus ja kohustus osaleda erinevatel täienduskoolitustel. Samuti rõhutatakse, et algajale õpetajale peab kutsetöölle asudes olema kättesaadav kogunud kolleegi (mentori) toetus (SOOL 2008: 14). Nii Eestis kui ka Soomes nähakse kutseas-tas silda esmaõppe ja jätkuva professionaalse arengu vahel (Eisenschmidt, Köster 2008: 5; Heikkinen, Jokinen 2008).

Sellegipoolest ei nimetata ülikoolide praegustes tulevikustrateegiates algajate õpetajate mentorlussüsteemi väljatöötamist; küll on neis strateegiates tähtsal kohal õpetajate täienduskoolituse laiendamine ja arendamine. Soome õpetajate täienduskoolitust peetakse killustatuks ning ebasüsteemaatiliseks (Opettajankoulutus 2020 2007: 18), mistõttu mitmes ülikoolis panustatakse selle arendamisse. Kui mitmekultuurilises õpikeskkonnas töötamine on üli-koolide praegustes õpetajakoolituse strateegiates nõrgalt kirjutatud, siis elu-kestva õppe ja täienduskoolitussüsteemi arendamine näib olevat kõikide üli-koolide prioriteet. Esmane õpetajakoolitus annab hea baasi, kuid õpetajaks kasvamine on pikaajaline ja pidev protsess (Oulun yliopiston ... 2005: 2). Täienduskoolituse eesmärk on toetada (ja juhtida) õpetajate professionaalset arengut kogu karjääri vältel, mis eeldab, et esmane õpetajakoolitus ning täien-duskoolitus moodustavad loogilise katkematu terviku (Jyväskylän yliopiston ... 2007: 4; Tampereen yliopiston ... 2007: 8). Niisuguse süsteemi väljatöötamine on tõsine töö, sest samal ajal muudetakse õpetajakoolituse õppekavu üha paindlikumaks ning antakse õpetajakoolituse üliõpilastele jär-jest vabamad käed õpingute planeerimisel. Üliõpilased saavad valida mitme-kesisest kõrvalainete/lisaerialade valikust mitu komplekti, millega tagatakse nende kui tulevaste õpetajate laialdane pädevus ja valmisolek erinevateks ülesanneteks nii koolis kui ka väljaspool kooli. Sama mitmekesine peab olema loodav täienduskoolitussüsteem. Harjutuskoolidel on täienduskoolituses täht-tis roll. Kuna ülikoolide juures tegutsevad harjutuskoolid moodustavad kogu riiki katva võrgustiku, on need suurepäraseks kanaliks uute teadmiste viimisel kõigisse Soome piirkondadesse (Harjoittelukoulujen strategia 2020 2007: 6–7).

7. Struktuurimuutused

Peale sisuliste, st õppekava muudatuste on Soome õpetajakoolituses aktuaalne teema ülikoolide struktuurimuutused. Soome haridusministeerium tellis üli-koolidelt 2006. aastal nende hinnangud ja ettepanekud struktuurimuutusteks. Peamiselt arutleti ülikoolides kolledžite töö ümberkorraldamise või lõpetami-

se üle: näiteks koondab Oulu ülikool Kajaani kolledžisse ainult eripedagoogika õpingud, Tampere ülikool kaalub aga Hämeenlinna kolledži (klassiõpetajakoolitus) sulgemist (SOOL 2006: 3–4). Töörühm „Opettajankoulutus 2020“ märgib, et väikese koosseisuga õpetajakoolitusüksus ei suuda pakkuda üliõpilastele niisugust teaduslikku keskkonda kui suur ülikoolikeskus; et kolledžite ja filiaalide ülalpidamine on ülikoolidele väga suur väljaminek, tasub ülikoolidel analüüsida selle jätkamise otstarbekust (Opettajankoulutus 2020 2007: 44–45).

8. Tasakaal õpetajakoolituse ja üldhariduskooli õppekavaarenduses

On tarvis meeles pidada, et kui õpetajakoolitus käib oma ajast ees, võib see aeglustada kooli uuendamist. Teisisõnu – kui uutel õpetajatel puudub valmidus töötada tänapäeva koolis, hakkab nende tegevus kooli arengut pidurdama. Noor õpetaja, kes siirdub kooli tööle värskete mõtetega sellest, kuidas võiks ja peaks, võib märgata, et koolitegelikkus ei ole nendeks ideedeks veel valmis. Samuti varitseb oht, et uued õpetajad võtavad omaks koolis juurdunud õpetus- ja kasvatusvõtted ning hülgavad õpetajakoolituses omandatud uued ideed. Ilmneb, et *liiga* uuenduslik õpetajakoolitus toetab kooli stagnatsiooni. Teiselt poolt võib kooliuuendus takerduda ka koolipoolsesse jäikusesse, kuigi õpetajakoolitus annab noortele õpetajatele väga hea ja dünaamilise valmisoleku kooli arengut toetada (Niemi 1999: 13). Järelikult peavad õpetajakoolituse ja üldhariduskooli õppekavaarendus teineteist toetama.

Kasutatud allikad

- Eisenschmidt, E., Köster, K. (2008). *Kutse aasta rakendamine haridusasutuses*. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Fransson, G. (2008). *Newly qualified teachers in Northern Europe*. In <http://www.tlu.ee/files/arts/2975/NQTNE6ba9f1b1c59869a4d3537a210c106a98.ppt>, 25.02.2010.
- Harjoittelukoulujen strategia 2020* (2009). Suomen harjoittelukoulujen rehtorit ry. Aadressil http://www.enorssi.fi/suho/Harjoittelukoulujen_strategia_2020.pdf, 25.02.2010.
- Heikkinen, H., Jokinen, H. (2008). *Mentoring as workplace learning*. In <http://www.tlu.ee/files/arts/2975/Heikk07ecb383850b3392f3bce04ddb42c1c8.pdf>, 25.02.2010.
- Helsingin yliopiston opettajankoulutuksen ohjelma 2007–2009* (2006). Aadressil http://www.helsinki.fi/opettajaksi/Opekoul_ohjelma%202007-09.pdf, 25.02.2010.
- Improving the quality of teacher education* (2007). In http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf, 25.02.2010.

- Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen rakenteellinen kehittäminen vuosina 2007–2011. (2007). Aadressil
http://www.jyu.fi/tdk/hallinto/rak_keh/ope_koulutus.pdf, 25.02.2010.
- Luukkainen, O. (2000). *Opettaja vuonna 2010*. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Hakapaino OY.
- Malaty, G. (2007). Normaalikoulu – opettajankoulutuksen peruskivi. *Opettaja*, 7, 50.
- Melto, M., Aarras-Saari, R. (2010). Suomesta mallia Japanin koulu-uudistukselle. *Opettaja*, 4, 42.
- Niemi, H. (1999). *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma* (2001). Opetusministeriö.
- Opettajankoulutus 2020* (2007). Opetusministeriö. Aadressil
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr44.pdf>, 25.02.2010.
- Opettajankoulutus – tietoa, taitoa, tulevaisuutta* (2006). Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman 2001–2005 loppuraportti. Opetusministeriö.
- Oulun yliopiston opettajankoulutuksen strategia 2005–2010* (2005). Aadressil
<http://www.hallinto oulu.fi/suunnit/raportit/opestrat05-10.pdf>, 25.02.2010.
- Riigikontroll (2004). *Õpetajate puudus üldhariduskoolides*. Aadressil
http://www.riigikontroll.ee/upload/failid/ka_7045_oppuudus_pmalv_08.03.2004_lopp.pdf, 25.02.2010.
- SOOL (2006). *Yliopistojen rakenteellisen kehittämisen suunnitelmat ja opettajankoulutus*. Aadressil
<http://www.sool.fi/pdf/rakenteellinenkehittaminen-06.pdf>, 25.02.2010.
- SOOL (2008). *Tavoitteet opettajankoulutukselle 2008–2010*. Aadressil
<http://www.sool.fi/pdf/tavoitteet-2008-web.pdf>, 25.02.2010.
- Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos: strategia 2008–2012* (2007). Aadressil
http://www.uta.fi/laitokset/okl/hokl/dokumentit/Opettajankoulutuslaitoksen_strategia_2008-2012.pdf, 25.02.2010.
- TemaNord (2009). *Comparative study of Nordic Teacher Training Programmes*. Copenhagen: Kailow Express ApS.
- Tikkanen, T. (2010). Opettaja on Suomessa eliittiammatissa. *Opettaja*, 4, 9.
- Vuorenpää, J. (2003). *Yliopistollisen opettajankoulutuksen kehittyminen Suomessa 1970-luvulta 2000-luvulle*. [Doktoritöö]. Turku: Painosalama OY.

Õpetaja kutsealane areng Inglismaal: tänapäevased probleemid ja prioriteedid

Linda Evans

Sissejuhatus

Nüüdisajal iseloomustab nii arenenud riikide kui ka arengumaade hariduselu õpetaja professionaalse arenguga seotud küsimuste esiletõus. See probleem muutus poliitikute ja praktikute jaoks eriti tähtsaks sellest ajast peale, kui palju – kui mitte enamik – arenenud riikide valitsusi hakkas 1980ndatel koostama programme hariduse reformimiseks haridusstandardite tugevdamise vaimus ning juhtis õpetajaid nendega kaasas käima ja neid toetama. Sellest johtuvalt ning täiesti ettearvatavalt kerkis õpetaja professionaalse arengu teema nüüdsest haridusuuringute päevakorda ja säilitas seal väljapaistva koha järgmise rohkem kui kümnekonna aasta vältel. Ligikaudu kahel viimasel aastakümnel on selleteemalisi uuringuid peetud kuuluvaks haridusuuringute hulka kui nende tunnustatud alavaldkond.

Haridusuurijate rahvusvahelise kogukonna aegade kestel tehtud pingutuste tulemusel oleme hakanud paremini mõistma õpetaja kutsealast õppimist. Oleme teinud kindlaks, et see õppimine ei pea piirduma üksnes kavandatud arenguvõimaluste ja -sündmustega. Oleme omaks võtnud, et see on sageli olukorrast sõltuv, n-ö situatiivne (Lave, Wenger 1991; Sawyer 2002; Hoekstra jt 2007), ning toimub märkamatu (Eraut 2004, 2007) päev-päevalt asetleidvates sotsiaalsetes interaktsioonides (Adger, Hoyle, Dickinson 2004), sh nn (praktika)kogukondades (Wenger 1998; Grossman, Wineburg, Woolworth 2001; Buysse, Sparkman, Wesley 2003; Printy 2008; Whitcomb, Borko, Liston 2009). Ükski neist professionaalset arengut soodustavatest kontekstilistest kategooriatest ei välista teisi. Viimatiste empiiriliste uuringute tulemusel on hakatud esile tõstma juhendamise ja mentorluse olulisust professionaalse arengu edendamisel (Zwart jt 2007; Domitrovich jt 2009; Neuman, Cunningham 2009). Olles paremini hakanud mõistma, kuidas võib toimuda õpetaja professionaalne areng, oleme nüüd tähelepanu ümber lülitanud küsimusele, kuidas mõjub see õpetaja igapäevapraktika kaudu õpilaste õppimisele ning saavutustele (Garet jt 2001; Penuel jt 2007; Desimone 2009; Domitrovich jt 2009; Neuman, Cunningham 2009).

Kui palju on aga haridusuurijate töö tulemustest tegelikult kasutusele võtnud poliitikategijad? Kui efektiivsed on õpetajate professionaalsuse edendamisel olnud viimastel aastatel Euroopa riikides ellu viidud haridusreformid ja n-ö ülalt-alla initsieeritud muutused? Kuidas võiks uurimine hariduse valdkonnas

anda informatsiooni reformide tõhusust suurendavate meetmete kohta? Selles kirjutises käsitlen neid teemasid nende seostes õpetajate professionaalset arengut reguleeriva poliitikaga Inglismaal. Minu tähelepanu keskmes on reformi kaks võtmetähendusega meetet: riiklik õppekava, mis kehtestati 1980ndate lõpul, ning hiljuti (2007. aastal) seadustatud koolipõhine tulemusjuhtimise süsteem.

Esmalt kirjeldan nende meetmete iseloomulikke jooni ja nende mõjusid õpetajate professionaalsuse arengule Inglismaa koolis, seejärel esitan omapoolse kriitilise vaate sellele, kui tulemuslikud olid need meetmed õpetaja professionaalsuse arengumehhanismina.

1. Uus ajastu õpetaja professionaalses arengus: 1988–2007

Olin Briti koolihariduse suurte muutuste perioodil, kui aastal 1988 kehtestati haridusreformi seadus („Educational Reform Act“ – ERA), Inglismaal õpetaja. Sellest johtuvalt mõjutas tollal õpetajate tööelu kõige rohkem riiklik õppekava. Kui minust 1970ndate keskel õpetaja sai, oli õpetajatel üldjuhul lubatud õpetada, mida nad soovisid ja millal soovisid. Täpsemalt – nende valikuvabaduse määr olenes õppealajuhatajast. See olukord muutus riikliku õppekava kehtestamisega. Sellest ajast alates kirjutati meile punktipealt ette, mida millises aines õpetada, nagu ka seda, millises kooliastmes peaks seda lastele õpetama. See oli seniste oskuste laiaulatuslik minetamine. Mina kui algkooliõpetaja olin äkitselt sunnitud rinda pistma uue õppekava eriomase sisuga ainetes, nagu loodusõpetus, muusika, disainitehnoloogia, mida olin varem kas vältinud või üleolevalt kõrvale heitnud, kuna leidsin, et neid on raske mõista või õpetada. Pärast aastat 1989, mil rakendus uus riiklik õppekava, polnud nende ainete eiramine enam võimalik. Pidin parandama oma suutlikkust neist aru saada ning neid tulemuslikult õpetada.

Siiski ei jätud mind ja mu kolleege abitult rabelema. Meie käsutusse anti riiklikult vahendeid, et end professionaalselt arendada (*plethora of continuing professional development* – CPD, ehk, nagu meie neid nimetasime, INSETi³ või-malusi). Võisime leida enamalt jaolt kohalike haridusvõimude (LEAs)⁴ piirkondlikult hallatud kursuste hulgast niisuguseid, mis meid õpetasid, kuidas õpetada seda uut materjali, mida nii paljud meist pidasid hirmuäratavaks, kuidas hinnata nõuetekohaselt ning kavandada uusi õppeprogramme. Mäletan LEA korraldatud kohustusliku täienduskoolituse täispäevi, et tutvustada meile loodusteaduste uue õppekava õpetamise ideestikku; hindamise põhimõtted ja nende dokumenteerimise nõuded määrati seevastu kindlaks kooli tasandil ning neid levitas hindamiskoordineerija (üks selline oli tavaliselt igas koolis)

³ Täienduskoolitus (*in-service education and training*).

⁴ Tänapäeval enam tuntud kui kohalikud omavalitsused (*local authorities (LAs)*).

n-ö majasiseselt. Kuigi tegevõpetajate professionaalsuse suurendamine on alati olnud üks inglise kohustusliku hariduse tugevamaid külgi, lülitus see 1988. aastast alates uuele käigule. Prioriteediks sai õpetajate professionaalsuse areng kooskõlas riikliku õppekava rakendamisega. Tõsi küll, see oli aeg, mil valitsus kehtestas väga ebapopulaarsed nn Bakeri päevad. Need olid viis päeva, mis, saanud nime tollase haridusministri Kenneth Bakeri järgi, olid varem puhkepäevad, kuid nüüdsest tehtud õpetajate jaoks kohustuslikeks koolitus- ja arengupäevadeks, mida organiseeriti kooli või piirkonna (LEA) tasandil.

1988. aasta haridusreformi seadus tähistab kriitilist punkti Inglise kooliõpetajate ajaloos ning nende professionaalsuse arengus. Professionaalsuse areng ja koolituste korraldamine kujunesid õpetamiskutse ümberkujundamise liikumapanevaks jõuks, luues selle, mida mõned analüütikud on nimetanud uusprofessionaalsuseks (vt nt Hargreaves 1994; Troman 1996; Hargreaves, Fullan 1998; Helsby 1999; Sachs 1999; Whitty 2001; Evans 2008). See oli osa Ühendkuningriigi valitsuse avalike teenuste moderniseerimise reformist, kujutades endast seda ühetaolist agendat, mida järgis aastail 1980–1990 enamik arenenud riikide valitsusi.

Kui tõhus oli aga riiklik õppekava kui õpetajakutse arengumehhanism? Uurin seda järgmises alajaotuses.

1.1. Rakendamine ja vastukajad: riiklik õppekava kui professionaalse arengu mehhanism kriitiliselt vaatekohalt

Olen teisel (Evans 2008) selgitanud, millisena näen professionaalsuse kolme avaldumisvormi:

- 1) *nõutav ehk taotletav professionaalsus* (nagu see peegeldub professionaalse teenuse tasemenõuetes või püüdlustes, mille on esitanud kutserühma või töötajaskonna individuaalne esindaja, tavaliselt tööandja);
- 2) *ettekirjutatud professionaalsus* (nagu see peegeldub professionaalse teenuse tasemenõuetes, nagu seda on kirjeldanud või soovitanud analüütikud);
- 3) *teostunud (enacted) professionaalsus* (see on ükskõik millise vaatleja – välisvaatleja või kutserühma enda, sh praktikute vaadeldud, tajatud ja interpreteeritud professionaalne praktika).

Seadusse raiutuna formuleeris riiklik õppekava ning selles väljendatud seisukohad Ühendkuningriigi valitsuse nõuded õpetajate kutsetöölasele professionaalsusele õppekava rakendamise vallas.

Eespool mainitud professionaalsuse kolme avaldumisvormi (Evans 2008) tuum seisnes selles, et tegelikkuse ilminguks tohib lugeda üksnes *teostunud* professionaalsust – sellele vaatamata, et tegemist on fenomenoloogiliselt mää-

ratletud tegelikkusega (mis hõlmab küsimust: kelle perspektiivist nähtuna tegelik?). Seega on professionaalsuse ainus mõttekas käsitlus just teostunud professionaalsus. Niikaua kui õpetajad ei haara asjast tegelikult kinni ega realiseeri seda, kujutab see endast lihtsalt mingit kujutelma, mis võib ulatuda selgelt formuleeritud ideoloogiast soovmõtlemiseni: õõnsat retoorikat, mis pole välja kasvanud praktikast. Just see juhtuski Inglismaa ja Walesi⁵ riikliku õppekavaga.

Olin õpetajate ühenduse finantseeritud uurimisrühma liige. Uurisime aastail 1990–1992 riikliku õppekava mõju õpetajate tööelule. Meie uuringu tulemustest ilmnest, et õpetajad ei olnud rahul riikliku õppekavaga selle rakendamise algusperioodil, alanest ka töömoraal ja tööga rahulolu (Evans jt 1994). Mis veelgi olulisem – arvestades, et riiklik õppekava kujutab endast mehhanismi valitsuse poolt nõutava uue professionaalsuse loomiseks, leidsime, et õppekavade rakendamine on kooliti väga ebaühtlane. Osa koole rakendas õppekava nõuetekohaselt, st nii, nagu valitsus oli ette näinud ja sätestanud vastavas dokumentatsioonis. Me nimetasime seda õppekava tähttäheliseks rakendamiseks. See on ilmselge näide selle kohta, kuidas nõutav professionaalsus võib muutuda tegelikuks, teostunud professionaalsuseks ning valitsuse soovmõtlemine on saanud tegelikkuseks. Kuid sellist õppekava tähttähelist käsitlust tuli ette üksnes vähestes koolides. Vastandlikku äärmust esindasid koolid, kus riiklikku õppekava lihtsalt eirati, kus õpetajad lükkasid õppekava rakendamise edasi ja jätkasid õpetamist nii, nagu nad olid õpetanud enne haridusreformi seaduse vastuvõtmist. Me nimetasime seda pea liiva alla peitmiseks, kuna näis, nagu loodaksid need koolid, et kui nad matavad oma pea liiva alla, siis kaob riiklik õppekava nagu võluvitsaga löödult iseenesest ning nad saavad minna tagasi kutsealase autonoomia ja vähese reeglistatuse kuldajastusse. Nende kahe äärmuse vahele jääb kaks ülejäänud vaadet õppekava rakendamisele. Esimese puhul, mida me nimetasime tervemõistuslikuks, võeti riiklikust õppekavast omaks see, mis tundus olevat teostatav ja rakendatav ning mida kohandati niiviisi, et see hakkaks tööle, samaaegu heites kõrvale kõik selle, mis ei olnud realiseeritav. Loosunglik vaade kujutas endast õppekava rakendamise fassaadi demonstreerimist, mis ei peegeldanud tegelikkust, kus õppekava rakendus väga vähe. Loosunglik vaade oli selle näiteks, mida E. Hoyle ja M. Wallace pidasid eneseupitamise ironiaks, mis ilmutab end selles, kuidas organisatsiooni liikmed esitlevad välisilmale oma organisatsiooni imagot, mis on argipraktikaga ainult osalt kooskõlas (Hoyle, Wallace 2007: 19).

Niisiis oli õpetajate professionaalse arengu mehhanismina riiklikul õppekaval (vähemalt selle algpäevil) ilmselt üksnes piiratud edu, sest paljudel õpetajatel ei õnnestunud kujundada oma praktikat ümber sel viisil ja sel määral, nagu

⁵ Šotimaal ja Põhja-Iirimaal oli kummalgi oma riiklik õppekava vastavalt rahvuslikule kontekstile ja haridussüsteemile. Inglismaal ja Walesis on ajalooliselt olnud sama haridussüsteem.

valitsus oli taotlenud ning lootnud. Selle põhjused, olen veendunud, on selles, et ei suudetud näha ega hinnata olemuslikke muutusi õpetajate professionaalses arengus.

1.2. Õpetaja professionaalse arengu käsitused

Nagu ülal juba märkisin, on haridusteadlased teinud suuri edusamme meie arusaamade selgitamisel õpetaja professionaalsest arengust – mida see endast kujutab ja kuidas see toimub. Tundub siiski, et õige vähe on sellest aja jooksul kogunenud teadmised kasutanud muutuse agendid, täpsemalt nood muutuste korraldajad, kes vastutasid riikliku õppekava kasutuselevõtmise eest aastal 1988, paistsid olevat täielikus teadmatuses suhtumuslike muutuste tähtsusest. Liiga paljud õpetaja professionaalsele arengule suunatud ettevõtmised keskendusid üksnes sellele, mida ma nimetan funktsionaalseks arenguks (Evans 2002), püüdes selle poole, et inimesed muudaksid oma tööviise. Funktsionaalne areng hõlmab muutusi õpetaja tegevuse nähtavates külgedes, see avaldub viisis, kuidas õpetajad toimivad, et tulla toime ülesannetega, mis moodustavad nende igapäevatöö. Kuid funktsionaalne areng ei hõlma muutusi hoiakutes või – mis veelgi tõenäolisem – inimesed *näivad* teistmoodi tegutsevat, kuid nende meelt ja südant pole suudetud enda poole võita. Ükskõik, milliseid muutusi nende praktikas ka olla võis, pole need muudatused tõenäoliselt tehtud südamega ning neis puudub usk nende õigsusse. Pigem peitub neis muudatustes vim ja negatiivsus. Selleks, et kutse alal areneda, peab inimestel olema äratundmine, et teha midagi uut, tähendab teha seda *paremini*. Parema tegemisviisi äratundmine on professionaalse arengu võti. See on otsustav. Sellela on inimesed rahul oma senise tegevusega ega näe põhjust seda muuta. Et areneda, peab olema rahulolematu – kas või natuke – ses suhtes, mida parasjagu tehakse. Just rahulolematu võib ajendada otsinguid millegi paremini tegemiseks; see paremini võib end ilmutada ootamatult ning olla sellisena ka ära tuntud. Senikaua, kui praktikud ei jaga muutuste agentide ettekujutust sellest paremast, ei hakka nad ealeski seostama uuendusi arenguvõimalustega. Mis tahes areng, mis toimub sellistel asjaoludel, on ebatäielik, hõlmates ehk küll funktsionaalset, mitte aga suhtumuslikku arengut. Just nii juhtuski Inglise ja Walesi riikliku õppekavaga. Enamik õpetajaid, kes püüdsid õppekava rakendada, ei suutnud selles ära tunda seda paremat tegemisviisi. Kas Ühendkuningriigi valitsus õppis sellest? Et seda küsimust käsitleda, võtan vaatluse alla ühe õpetajate professionaalsuse arendamise viimastest meetmetest: koolipõhise tulemusjuhtimise (*performance management*).

2. Õpetaja professionaalsuse edendamine tulemusjuhtimise abil: tänapäevased prioriteedid

Veidi vähem kui kakskümmend aastat pärast haridusreformi seaduse (ERA) vastuvõtmist, kui 2007. aasta septembris seati Inglismaa koolides sisse tulemusjuhtimine⁶, tõusis Ühendkuningriigis taas rambivalgusse õpetajate professionaalsuse edendamine. See on seadusega kehtestatud süsteem ning koolidelt nõutakse seaduslikus korras selle rakendamist.

Uue süsteemi fookuses on tegevõpetajate professionaalne areng. Üks selle võtmeesmärke on kujundada kultuur, kus:

- 1) õpetajad ja õppealajuhatajad tunneksid end kindlalt ja volitatuna osalema tulemusjuhtimises;
- 2) peetakse õigeks õpetajate ja õppealajuhatajate professionaalset vastust selle eest, et nad osaleksid kogu oma karjääri vältel tõhusates, pidevates ja asjakohastes kutsealast arengut edendavates tegevustes ning toetaksid kaasõpetajate professionaalset arengut;
- 3) loodaks õiguslikud lepingulised suhted, mis kohustaksid õpetajaid end tõhusalt, pidevalt ja asjakohaselt kutse alal arendama, käsitledes seda osana õpetajate professionaalsetest kohustustest (Rewards and Incentives Group 2006, § 1.4).

Kuigi tulemusjuhtimine kui niisugune viidi Inglismaa koolidesse juba aastal 2000, oli uue süsteemi taotluseks see välja vahetada, parandades seniseid tulemustel põhinevaid juhtimis- ja hindamissüsteeme. Enne selle uue süsteemi seadustamist olid koolides kasutatavad hindamissüsteemid kooli juhtkonna otsustada, mistõttu nende kvaliteet ja tõhusus nagu ka nende rakendamine olid väga ebaühtlased ning kooliti erinevad. Uue süsteemi eesmärk on muuta õpetajate töö hüvitamine selgemaks ja tõhusamaks ning edendada nende kutsealast arengut. See süsteem on kooskõlas õpetaja kutsestandarditega (TDA – Training and Development Agency for Schools 2007), mis täpsustavad professionaalsuse tunnuseid või, kasutades TDA dokumentides kasutatavat terminoloogiat, on nendeks tunnusteks professionaalsed omadused, teadmised, arusaamad ja oskused, milleni küündides, mida alal hoides ning millele tuginedes ehitab õpetaja üles oma tööalase karjääri, millel on 5 astet. Kuna need kuuluvad lahutamatu õpetaja professionaalse arengu juurde, on neid vaja mõnevõrra lähemat käsitleda.

Esimene aste on kutsetöökvalifitseeruva õpetaja staatus (*qualified teacher status*, QTS). Seda oodatakse esmakoolituse läbinud õpetajalt, kes asub palgalisele tööle õpetajana. Selle astme 33 standardi seas on näiteks efektiivne suht-

⁶ Ametlikult: The Education (School Teacher Performance Management) (England) Regulations 2006, Statutory Instruments 2006, no 2661.

lemine laste ja noortega, kolleegidega, lapsevanematega ning hooldajatega (Q4); kohustus ühistegevuseks ja koostööks (Q6); innovatsiooni loominguine ja konstruktiiv-kriitiline käsitlus, valmisolek omaks võtta tegevused, mille paremusi ja täiustusi on tõendatud (Q8); erinevate hindamismooduste kogu spektri tundmine, sh kujundava hindamise olulisuse mõistmine (Q12); teadmine, kuidas kasutada kirjaoskust, matemaatilisi ja IT-alaseid oskusi õpetamise toetamiseks ning kutsetegevuses laiemalt (Q17); laste ja noorte arengu-protsesside tundmine ning arusaamine sellest, et õppijate edenemist ja heaolu mõjutab terve hulk arengulisi, sotsiaalseid, religioosseid, etnilisi, kultuurilisi ja lingvistilisi tegureid (Q18); selge raamistikujundamine kooliklassi distsipliini tagamiseks, et konstruktiivselt juhtida õppijate käitumist ja soodustada nende enesekontrolli ning iseseisvust (Q31). Vastavust QTS standarditele eeldatakse oma kutsealast karjääri alustavalt õpetajalt, mistõttu need on aluseks õpetaja esmaõppe (*initial teacher training* – ITT) kursustele, mida pakutakse üliõpilastele vastava akrediteeringuga õppeasutustes. Et kvalifitseeruda õpetajaks ning olla registreeritud vastava agentuuri poolt (General Teaching Council for England – GTCE), peab täitma kõikide standardite nõudeid.

Teist astet tähistab see, mida nimetatakse tuumikstandarditeks (*core standards*), mida on kokku 41. Õpetajad peavad nendega kindlaks määratud taseme saavutama ametisseastumise ehk kohanemisperioodi (*professional induction period*) lõpuks ning püsima sel tasemel kogu töökarjääri vältel. Kõigile tuumikstandarditele vastamine on lävend, millelt õpetaja võib karjääriredelil edasi minna; ning paljud seda teevadki. See lävend ei kujuta endast lävepakku mitte üksnes kutsepädevuse mõttes, vaid sellega kaasneb põhipalga künnise ületamine, seega rahaline hüvitis, mis peegeldab tulemustega vastavuses olevat taset.

Kutsestandardite raamistikus tähistab kolmas aste seega tuumikstandardite alusel määratud künnist ületavat astet – lävendijärgsust (*post-threshold stage*). Selle ja iga järgneva astme poole pürgimine on vabatahtlik, küll sõltub aga vastava lävepaku ületamine sellest, milline hinnang antakse sooritustele, mis demonstreerivad standardite saavutamist.

Neljas aste tähistab oivalist õpetajat (*excellent teacher*) ning viies aste esirinnas olevat õpetajat (*advanced teacher*). Neis sisalduvad õpetamise tulemuslikkusega seotud liidrirollid. (Need liidrirollid erinevad oluliselt kooli juhtimise ja haldamise juhirollidest, mida täidavad näiteks direktori asetäitja või õppealajuhataja; õpetaja liidrirollid pakuvad teisi võimalikke teid karjääriredelil, võimaldades õpetajal jääda õpetajaks ning jagada oma õpetamiskogemusi, ent samaaegu tõusta karjääriredelil ja demonstreerida oma töö tulemuslikkust õpetajana.)

Alates 2007. aasta septembrist on need standardid lülitatud tulemusjuhtimise süsteemi, sest hindamise fookusesse⁷ on võetud just tulemused, mis näitavad 1. kuni 3. astme standardite saavutatust. Et karjääriredelil edasi liikuda, peavad õpetajad Inglismaa koolides nüüd demonstreerima, et nad vastavad nõutavatele standarditele, ning tõendama seda nende tööle langetatud hinnangute varal, mis on antud viimase kahe aasta töötulemustele. Niisiis on standardid õpetaja professionaalse arengu mõõtmise mõõdupuud, pakkudes äratuntavaid sihtmärke oskuste ja pädevuste arendamiseks. Ka õppealajuhatajate tulemusjuhtimine rajaneb nende kohta käivatel kutsestandarditel.

Niisiis kirjeldavad Inglismaa kooliõpetajate kutsestandardid niisugust professionaalsust, mida ootab õpetajatelt Briti valitsus ning mida kujundavad loodetavasti kõik õpetajad kogu oma karjääri jooksul. Kuid, nagu olen juba märkinud, pole nõutav oskuslikkus seesama mis teostatud. Kui tõhus võiks tulemusjuhtimise süsteem olla õpetaja kutsealase arengu tööriistana? Kas on tõenäoline, et see edendab oskuslikkust, mis on kätketud konkreetsetesse kutsestandarditesse?

2.1. Määratud olema edukas – uus tulemusjuhtimise süsteem kriitilisest vaatenurgast nähtuna

Uue süsteemi hindamine on alles algusjärgus. Selle artikli kirjutamise aegu jookseb selle juurutamise kolmas aasta ning minu teada pole seda veel uuritud. Sooritust (*performativity*) kui printsiipi on peagu eranditult iseloomustatud negatiivsena (Ball 2003; Osborn 2008; Strain 2009) kui stressi tekitavat, demoraliseerivat, eneseaustust vähendavat, loovust tõkestavat, juhtide ja juhitavate omavahelisi suhteid potentsiaalselt kahjustavat ning õpetajate professionaalset sõltumatust ja identiteeti ohustavat. Viimase aja kirjanduses, mis on pühendatud tulemusjuhtimisele, osundatakse (nt Storey 2002; Bolam 2008; Osborn 2008) analüüsides mõistagi neile Ühendkuningriigi koolide tulemusjuhtimise süsteemidele, mis eelnesid viimasele, 2007. aastal kehtestatud. Üks asjakohasemaid viimaseaegseid tulemusjuhtimise uurimusi käsitles standardiga ettenähtud soorituskõnnise saavutatuse hindamise⁸ mõju õpetajate tööle (Mahony, Menter, Hextall 2003; Mahony, Hextall, Menter 2004). Uuring näitas, et õpetajate seas oli ülekaalus negatiivne hoiak lävendi ületamise hindamisega seonduvatesse toimingutesse. Mis veelgi olulisem – selgus, et õpetajad ei arva, nagu mõjutaks see nende õpetamispraktikat.

⁷ Et saavutada *oivalise* või *edasijõudnud oskustega* õpetaja astet, on nõutav välishindamine. See pole uue seadustatud sooritusjuhtimise süsteemi osa.

⁸ See hindamisülesanne määras, kas õpetaja vastas 3. astme kutsestandardile ja kas tal lubati ületada läveaste. See ülesanne on nüüd lülitatud uude 2007. aasta sooritusjuhtimise süsteemi.

Neid tulemusi ei kinnitanud siiski M. Isherwoodi jt väikesemahuline juhtumiuuring: tema koostatud valimis olnud õpetajate väitel on tulemusjuhtimine neid motiveerinud oma töötulemusi parandama (Isherwood, Johnson, Brundrett 2007). Kui tugineda teemakohastele empiirilistele uuringutele, siis pole veenvaid tõendeid ühe või teise seisukoha kasuks.

Tulemusjuhtimise uue süsteemi keskmes on õpetajate professionaalne areng. Selle taotluseks on luua õpetaja arenguvajaduste määratlemise mehhanism institutsionaalsete n-ö paremaks tegemiste kontekstis, et selle alusel koostada arengukavu ning alustada professionaalset arengut toetavaid protsesse. Uue süsteemi analüüs pole õigustatud, kui ei võeta arvesse sellega seotud kutsestandardeid, mille taotlus on hõlbustada tulemusteni jõudmist ja tagada tulemusi. Mis nende kutsestandardite puhul muljet avaldab, on see, et need ei keskendu üksnes õpetajate nähtavale töökäitumisele, vaid hõlmavad ka arusaamu ja mitmesuguseid professionaalsuse tunnuseid. Näib, et need, sisaldades kolme võtmekomponenti – käitumuslikku, hoiakulist ja intellektuaalset –, katavad õpetaja professionaalsuse ning tema kutsealase arengu kogu spektri sellises tähenduses, nagu olen neid teisel piiritlenud (Evans 2009). Tulemusjuhtimise süsteem kujutab endast niisiis professionaalse arengu holistliku arusaama kohandamise katset.

Siiski sõltub palju sellest, kuidas õppealajuhatajad ja neile lähedal seisvad inimesed uut tulemusjuhtimise süsteemi ellu viivad ning seda haldavad (õppealajuhataja vastutab tulemusjuhtimise eest kogu kooli ulatuses ja kõigi õpetajate puhul, kuid ta võib delegeerida vastutuse ka mõnele teisele õpetajale). Need, kes hindavad õpetajate töötulemusi standardite alusel, peavad endale aru andma, et senikaua, kui hinnatav ei võta omaks, et tema töö mõningates külgedes on võimalusi teha asju paremini, ei aktsepteeri ta tõenäoliselt ka seda soovitatavat paremat viisi nende tegemiseks. Parema viisi äratundmiseks, mis on kutse võtmekomponent, peab hindajal ning hinnataval olema sellest ühetaoline ettekujutus. Edu, mida saavutati tulemusjuhtimise rakendamisel ühes koolis, mida kirjeldas juhtumiuuringu alusel eespool viidatud M. Isherwood (Isherwood jt 2007), omistati õppealajuhatajale tema delikaatse ja motiveeriva käitumise pärast. See juhtis õpetajaid oma praktikat täiustama. Nähtavasti ei seleta õpetaja professionaalsuse arengut, selle ulatust, iseloomu ega kasutegurit mitte üksnes süsteemid ja poliitika, vaid lugupidamise teeninud seniorkolleegide selle intelligentne ning peenetundeline elluviimine. Kui nii, siis on muutuste võtmeagendid koolijuhid ja liidrid, mis tähendab laiemalt võttes, et mis tahes haridussüsteem mis tahes ajal saab olla vaid nii hea, kui head on need, kes haridusinstituutsioone veavad ning juhivad.

Kasutatud allikad

- Adger, C. T., Hoyle, S. M., Dickinson, D. K. (2004). Locating learning in in-service education for preschool teachers. *American Educational Research Journal*, 41 (4), 867–900.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18 (2), 215–228.
- Bolam, R. (2008). Professional learning communities and teachers' professional development. In D. Johnson, R. Maclean (eds.), *Teaching: professionalization, development and leadership* (pp. 159–180). Dordrecht: Springer.
- Buysse, V., Sparkman, K. L., Wesley, P. W. (2003). Communities of practice: Connecting what we know with what we do. *Exceptional Children*, 69 (3), 263–277.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38 (3), 181–199.
- Domitrovich, C. E., Gest, S. D., Gill, S., Bierman, K. L., Welsh, J. A., Jones, D. (2009). Fostering high-quality teaching with an enriched curriculum and professional development support: The Head Start REDI program. *American Educational Research Journal*, 46 (2), 567–597.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26 (2), 247–273.
- Eraut, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education*, 33 (4), 403–422.
- Evans, L. (2002). What is teacher development? *Oxford Review of Education*, 28 (1), 123–137.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56 (1), 20–38.
- Evans, L. (2009). *Theory to practice in professional development: Illustrating and testing an essentialist or quidditative model through practical examples*. Paper presented within the symposium, 'Examining Teachers' Professional Development: perspectives from the UK, Switzerland and Belgium', at the European Conference on Educational Research, University of Vienna, Sept. 30th.
- Evans, L., Packwood, A., Neill, S., Campbell, R. J. (1994). *The meaning of infant teachers' work*. London: Routledge.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L. M., Birman, B., Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Analysis of a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38 (3), 915–945.
- Grossman, P., Wineburg, S., Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, 103 (6), 942–1012.
- Hargreaves, A., Fullan, M. (1998). *What's worth fighting for in education?* Buckingham, Open University Press, in association with the Ontario Public Schools Association.
- Hargreaves, D. H. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10 (4), 423–438.
- Helsby, G. (1999). Multiple truths and contested realities: The changing faces of teacher professionalism in England. In C. Day, A. Fernandez, T. Hague, J. Møller (eds.), *The life and work of teachers* (pp. 93–108). London: Falmer.

- Hoekstra, A., Beijaard, D., Brekelmans, M., Korthagen, F. (2007). Experienced teachers' informal learning from classroom teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13 (2), 189–206.
- Hoyle, E., Wallace, M. (2007). Educational reform: An ironic perspective. *Educational Management, Administration & Leadership*, 35 (1), 9–25.
- Isherwood, M., Johnson, H., Brundrett, M. (2007). Performance management – motivating and developing good teachers? The experiences of teachers in a small special school. *Education*, 3–13, 35 (1), 71–81.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mahony, P., Menter, I., Hextall, I. (2003). *The impact of performance threshold assessment on teachers' work: summary report*. Ayr, ESRC Report [ESRC R000239286].
- Mahony, P., Hextall, I., Menter, I. (2004). The emotional impact of threshold assessment on teachers in England. *British Education Research Journal*, 30 (3), 443–464.
- Neuman, S. B., Cunningham, L. (2009). The impact of professional development and coaching on early language and literacy practices. *American Educational Research Journal*, 46 (2), 532–566.
- Osborn, M. (2008). Teacher professional identity under conditions of constraint. In D. Johnson, R. Maclean (eds.), *Teaching: professionalization, development and leadership* (pp. 67–81). Dordrecht: Springer.
- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R., Gallager, L. P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44 (4), 921–958.
- Printy, S. M. (2008). Leadership for teacher learning: A community of practice perspective. *Educational Administration Quarterly*, 44 (2), 187–226.
- Rewards and Incentives Group (RIG) (2006). *Performance management for teachers and head teachers: guidance*. Nottingham, DFES Publications.
- Sachs, J. (1999). Rethinking the practice of teacher professionalism. In C. Day, A. Fernandez, T. Hague, J. Møller (eds.), *The life and work of teachers* (pp. 76–89). London: Falmer.
- Sawyer, R. D. (2002). Situating teacher development: The view from two teachers' perspectives. *International Journal of Educational Research*, 37, 733–753.
- Storey, A. (2002). Performance management in schools: Could the balanced scorecard help? *School Leadership & Management*, 22 (3), 321–338.
- Strain, M. (2009). Some ethical and cultural implications of the leadership “turn” in education: On the distinction between performance and performativity. *Educational Management, Administration and Leadership*, 37 (1), 67–84.
- Zwart, R. C., Wubbels, T., Bergen, T. C. M., Bolhuis, S. (2007). Experienced teacher learning within the context of reciprocal peer coaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13 (2), 165–187.
- Training and Development Agency for Schools (TDA) (2007). *Professional standards for teachers*. London: TDA publications.
- Troman, G. (1996). The rise of the new professionals? The restructuring of primary teachers' work and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 17 (4), 473–487.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Whitcomb, J., Borko, H., Liston, D. (2009). Growing talent: Promising professional development models and practices. *Journal of Teacher Education*, 60 (3), 207–212.
- Whitty, G. (2001). Teacher professionalism in new times. In D. Gleeson, C. Husbands (eds.), *The performing school* (pp. 159–173). London: Routledge.

Õpetaja esmaõpe tänapäeva Saksamaal

Maria Erss

Saksamaal on õpetajate koolitamine iga liidumaa otsustusallas ning seetõttu on see igal liidumaal erinev, ehkki eksisteerib ka haridusministrite nõukogu määrus aastast 2004 ühtsete haridusstandardite kohta kasvatusteadustes. Seejuures on suund sinnapoole, et määratletakse pigem oskused ja kompetentsus, mille õpetajakandidaadid peavad olema omandanud, mitte niivõrd teadmised. Samuti on olemas dokument, mis sätestab eri liidumaadel omandatud õpetajakutse vastastikuse tunnustamise.

Õpetaja erialale asumine ülikoolis eeldab 12- või 13aastase gümnaasiumi lõpudiplomi olemasolu. (Ida-Saksamaal lõpeb gümnaasium 12. klassiga, Lääne-Saksamaal 13. klassiga.)

1. Õpetaja profiilid koolitüübiti

Saksamaal on võimalik koolitüübi järgi valida järgmiste õpetajaharidusvaldkondade vahel:

- 1) algkooli- ehk klassiõpetaja (1.–4. klass või ka koos põhikooliga kuni 9. klass);
- 2) reaalkooliõpetaja (5.–10. klass, vahel ka koos põhikooliga või ühtsuskooliga);
- 3) gümnaasiumiõpetaja (II–III ja IV kooliaste ehk 5.–12. klass);
- 4) kutsekooliõpetaja (IV kooliaste);
- 5) eripedagoog.

Selgituseks erinevate koolitüüpide kohta niipalju, et nagu näha, on koolisüsteem diferentseeritum kui Eestis. Algkool on kõigile kohustuslik, kuid alates 5. klassist tuleb lapsevanemal teha valik oma lapse võimete ja õpetajate soovitusel põhjal, kas jätkata õpinguid põhikoolis (5.–9. klass), reaalkoolis (5.–10. klass) või gümnaasiumis (5.–12/13. klass). Põhikooli lõpetades võib õpilane asuda omandama elukutset, tehes seda duaalses süsteemis paralleelselt kutsekoolis ja väljaõpet pakkuvas ettevõttes, mis on üksteisest sõltumatud, kuid peavad tegema koostööd. Enamasti veedab õpilane ühe päeva nädalas kutsekoolis ning ülejäänud päevad väljaõppekohal. Niisugune kutseväljaõpe kestab 3–4 aastat.

Algkooli ja põhikooli õpetajail tuleb aineid õpetada integreeritult, sageli neidki aineid, mida nad eraldi õppinud ei ole. Seega peetakse pedagoogilisi oskusi ja teadmisi ainealastest olulisemaks.

Kui põhikool annab vaid baashariduse käsitööndusameti õppimiseks, siis reaalkool valmistab praktilise orientatsiooniga õpilasi ette ülejäänud ametite õppimiseks, mis ei nõua kõrgharidust, küll aga teadmisi majandusest, psühholoogiast ja arvutikasutamisest, nagu näiteks klienditeenindusametid, finantsvaldkond, mõni amet meditsiinivaldkonnas, lasteaiapedagoogika, mitmed tehnilised ametid jne.

Gümnaasium on kõige akadeemilisema suunaga ning õpilastelt eeldatakse hilisemaid kõrgkooliõpinguid.

Ühtsuskool ehk *Gesamtschule* ühendab kõiki kolme koolitüüpi sama katuse all, kusjuures ülemineku ühest tüübist teise on paindlikumad. Seda koolitüüpi on vaid üksikutes liidumaades ja sellel on nii tuliseid pooldajaid kui ka vastaseid.

Eripedagoog võib töötada näiteks puuetega laste erikoolis või ka tavakoolis, kui tal on peale tavalise õpetajakutse eripedagoogi lisaväljaõpe.

2. Õpetaja esmaõpe lähtuvalt koolitüübist

Lähtudes nende koolitüüpide erinevusest, on ka õpetajate väljaõpe Saksamaal seotud konkreetse koolitüübiga. Seda seisukohta on kritiseeritud, tehes selle asemel ettepaneku siduda õpetaja väljaõpe kooliastmega, mis võimaldaks samal õpetajal õpetada erinevates koolitüüpides, kuid praktikas on see õnnestunud ainult üksikutes liidumaades, näiteks Nordrhein-Westfaleenis ja Hamburgis, ehkki kõigi liidumaade ministrid kinnitasid juba 1970. aastal oma soovi süsteem paindlikumaks muuta.

Õpetaja väljaõpe sisaldab kõigepealt tavaliselt vähemalt kahe aine õpinguid ülikoolis (algkooli- ja põhikooliõpetajatel on aineid tavaliselt 3–4); pedagoogilises kõrgkoolis, kaunite kunstide akadeemias või spordikõrgkoolis lisanduvad rohkemal või vähemal määral erialadidaktika ning kasvatusteaduste ja psühholoogia õpingud (nt arengupsühholoogia). Erandiks on Baden-Württembergi liidumaal tehniliste ja muusika eriala õpetajate väljaõpe, mis toimub pedagoogilises seminaris ilma eelnevate ülikooliõpinguteta ning mille kestus on üksnes ettevalmistusteenistuse vältel läbitud internatuuri kaks aastat.

Gümnaasiumiõpetajate puhul on pööratud eelkõige oma aine heal tundmisel, algkooliõpetajatel aga õpetamiskunsti valdamisel. Gümnaasiumi ja kõrgema kutsekooli õpetajaks õpitakse valdavalt ülikoolides, madalama järgu koolide õpetajaks pedagoogilistes kõrgkoolides, kusjuures viimastes on pedagoogiliste õppeainete maht suurem. Nii on see näiteks Baden-Württembergis. Kuid ka gümnaasiumiõpetajate ettevalmistuses on viimase aja arengusuunad näidanud pedagoogilise kompetentsuse suuremat väärtustamist. Kui varem olid erialaväljaõpe ja pedagoogiline väljaõpe kaks erinevat asja ning gümnaasiumiõpetajaks pürgija sai pedagoogilist praktikat ja väljaõpet alles oma kaheaas-

tase ettevalmistusteenistuse jooksul pärast ülikooli lõpetamist, siis nüüd on aineõpingute vältel vaja läbida ühesemestriline koolipraktika ning õppida integreeritult pedagoogika ja psühholoogia aineid.

Erialadidaktika võib olla lõimitud juba aine õppesse, kuna on puhtteaduslik-teoreetilisel pinnal osa aineist, kuid sagedamini mõistetakse selle all pelgalt õpetust aine õpetamisest ning seda õpetatakse eraldi.

3. Integreeritud õpetajaharidus ja õpetajakoolituse faasid

Enamikus liidumaades nõutakse koolipraktikat juba õpingute vältel (nt Mecklenburg-Vorpommernis ja Nordrhein-Westfaleenis), tihti terve semestri jooksul. Seega on tegemist lõimitud õpetajahariduse omandamisega, kus paralleelselt aineteadmiste omandamisega õpitakse kasvatusteaduslikke, ainedidaktilisi ja psühholoogilisi aineid. Ka haridusministrite nõukogu pooldab seda abinõu, et selgitada juba varakult välja õpetajakandidaatide kutsesobivus. Näiteks on Mecklenburg-Vorpommerni liidumaal erinevad praktikaliigid sotsiaalpraktika, tutvumispraktika (u 4 nädalat mõnes teises kui valitud koolitüübis) ja põhipraktika (u 4 nädalat valitud koolitüübis).

Õpetajaid õpetatakse kahes faasis:

- 1) ainealane/teaduslik ja pedagoogiline väljaõpe ülikoolis või pedagoogilises kõrgkoolis, mille kestus on olenevalt koolitüübist ja liidumaast, kuhu õpetajaks pürgitakse, erinev (alates 6 semestrist algkooli- ja põhikooliõpetajatele kuni 10 semestri gümnaasiumiõpetajatele ning isegi 12 semestri kaunite kunstide õpetajatele mõnes liidumaas, nagu Baden-Württemberg);
- 2) stažeerimine väljaõppele vastavas koolitüübis, mida nimetatakse ettevalmistusteenistuseks või ka referendariaadiks. Ehkki viimane mõiste on traditsiooniliselt olnud kasutusel eelkõige gümnaasiumiõpetajate puhul, on praeguseks selle kasutusala laienenud. Samuti on hägune sõna *referendar* kasutus. Rangelt võttes tähistatakse sõnaga *Studienreferendar* gümnaasiumiõpetaja ettevalmistusteenistust läbivat õpetajakandidaati, kuid sõna *Referendar* on laienenud mõnel pool kõigile õpetajakoolituse teises faasis olevatele õppuritele kõigis koolitüüpides.⁹ Mis puutub ettevalmistusteenistuse kestusse, siis on ka see liidumaiti ja koolitüübiti erinev. Keskmiselt kestab see kaks aastat, kuid mitmel pool (nt Hamburgis) on seda lühendatud 18 kuule ning minimaalselt kulub ettevalmistusteenistuseks 1 aasta. Ettevalmistusteenistust võiks võrrelda Eestis õpetaja kutseaastaga.

⁹ Edaspidi on tekstis kasutatud ettevalmistusteenistuse sünonüümina internatuuri ning referendari ehk õpetajaks pürgija sünonüümina intern.

Esimene õpetajakoolituse faas ülikoolis lõpeb üldjuhul esimese riigieksamiga, kuid ei anna veel õigust õpetajana töötada. Selleks tuleb läbida enamasti kaheaastane ettevalmistusteenistus õpetajate seminaris ja koolis, mille jooksul kinnistatakse ning harjutatakse oma kutseoskusi selleks väljaõppe saanud mentori käe all, samuti reflekteeritakse oma tegevust ja proovitakse õpitu paikapidavust reaalses situatsioonis. Kutsepraktika lõpeb teise riigieksamiga, mille eduka sooritamise korral saab õpetajakandidaat õpetajakutse. Riigieksamiteks nimetatakse õpetajakoolituse lõpueksameid sellepärast, et nagu juristidki on õpetajad vähemalt endisel Lääne-Saksamaal üldjuhul riigiametniku staatuses ning peavad kutse praktiseerimiseks saama riigi poolt heaks kiidetud kutsetunnistuse. Seega ei ole lõplik instants, kes kontrollib, kas õpetaja väljaõpe vastab riiklikele nõudmistele, mitte ülikool, vaid liidumaade haridusministeeriumide määratud spetsiaalne eksamikeskus, kes tegelebki ainult õpetajate riigieksamite ettevalmistamise ja kontrollimisega ning kutsetunnistuste väljastamisega.¹⁰

Nüüd on arutusel ettevalmistusteenistuse lühendamine 12 kuni 18 kuule. Kui praegu kestab gümnaasiumiõpetaja väljaõpe keskmiselt 5+2 aastat (5 aastat ülikooliõpinguid ja 2 aastat kutsepraktikat), siis tulevikus on ettevalmistusteenistuse lühendamise ja praktikate lülitamisega juba varasemasse õpingujärku kavas korraldada kogu väljaõpe 6 aastaga.

Riigieksam asendatakse tulevikus magistrieksamiga, sest kogu Saksamaa õpetajate koolitussüsteem on plaanis aastal 2010 üle viia bakalaureuse- ja magistriõppe süsteemile. Seni on seda tehtud ainult üksikutes liidumaades. Muu hulgas on küsimusi tekitanud kolmeaastase bakalaureuseõppe sobimatus õpetajate koolitamisel, sest nii lühikese ajaga pole võimalik koolitada oma ainet valdavaid ning pedagoogikas ja ainedidaktikas kogunud õpetajaid. Seega eeldab õpetaja kutse vähemalt magistrikraadi.

SDVs levinud diplomeeritud õpetaja kutsetunnistus on võrdsustatud teise riigieksami tasemega, mis võimaldab Ida-Saksamaa õpetajatel jätkata oma tööd.

Tuleb ette sedagi, et mõni õpetab aineid, mis ei ole otseselt tema eriala, kui on puudus spetsialistidest või kui tahetakse suurendada vähese tundide arvuga õpetaja töökoormust. Defitsiitsed alad on näiteks informaatika, kus võimaldatakse ka ilma pedagoogilise hariduseta spetsialistil kohe alustada ettevalmistusteenistust, mille lõpetamise korral loetakse pedagoogiline väljaõpe omandatuks. Siiski sõltub see konkreetsest olukorrast ja niisuguse ebatraditsioonilise kutse omandamisega võivad kaasned ka miinused, võrreldes terve studeendi läbinud kolleegidega.

¹⁰ Näiteks Nordrhein-Westfaleni liidumaal asub selline asutus Dortmundis, vt http://www.pruefungsamt.nrw.de/Aufgaben_des_PA/index.html.

4. Reformid õpetaja esmaõppes

Võib öelda, et õpetajakoolitus on praegu Saksamaal läbimas suuri muutusi. Tõuke arutada muutuste vajadusi andis kümme aastat tagasi allkirjastatud Bologna leping, mille järgi Euroopa ülikoolid taotleavad suuremat ühtsust ja koostööd ülikoolide vahel, et kergendada üliõpilaste ning õppejõudude akadeemilist liikumist ühest ülikoolist teise. Selle juurde kuulub ühtse bakalaureuse- ja magistriõppe süsteemi juurutamine, mis Saksamaal ei ole veel kaugele jõudnud. Haridusküsimused kerkisid teravalt päevakorda pärast 2001. aastal avaldatud OECD riikide 15aastaste kooliõpilaste teadmisi ja oskusi kontrolliva PISA testi tulemuste avaldamist, mille järgi oli Saksamaa rahvusvahelises võrdluses isegi allpool keskmist, edestades vaid Itaaliat, Kreekat, Portugali, Türgit ja Mehhikot. Sellest puhkes hüsteeria meedias, mida nimetati PISA-šokiks. See ei juhtunud Saksamaa ajaloos esimest korda, et Saksamaa oli rahvusvahelistes haridusuuringutes kehval kohal ning oli põhjust muretseda riigi tuleviku pärast; see oli olnud aktuaalne juba 1960. aastatel. Taas hakati rääkima hariduskatastroofist, nagu Saksa haridustegelane Georg Picht oli 1965. aastal haridust diagnoosinud.

1970. ja 1980. aastatel ei osalenud Saksamaa üheski rahvusvahelises õpitulemuste võrdluses, alles 1990. aastatel osaleti matemaatilisi teadmisi kontrollivates testides. Nõnda tulid PISA testi tulemused, mis mõõdab õpilaste teadmisi põhiainetes ehk lugemisoskust ning matemaatilisi ja loodusteaduslikke teadmisi, sakslastele, kes olid vahepeal harjunud enda haridust pidama üheks parimaks maailmas, suure šokina. Hakati otsima süüdlasi. Üheks põhjuseks peetakse immigrantide laste suurt osakaalu, nende akadeemilised saavutused on tihti palju nõrgemad kui sakslastel. Samuti selgus, et Saksamaal määrab lapse sotsiaalne päritolu (vanemate haridustase ja töö) suuremal määral kui teistes Euroopa maades nende õppeedukuse. On niigi selge, et nõrgema sotsiaalse taustaga lapsed peavad gümnaasiumi ja reaalkooli asemel sagedamini jätkama haridusteed põhikoolis, mis ei paku seda lõpetades kuigi suurt valikuvabadust elukutse omandamisel. Peale selle kipuvad kõik sotsiaalsed probleemid kuhjuma just selles koolitüübis. On hakatud mõtlema, kas kolmel sambal põhinev haridussüsteem ehk õpilaste jagamine juba viiendas klassis võimekuse järgi põhikooli, reaalkooli ja gümnaasiumisse pole mitte oma aja ära elanud ja ei takista eriti just sotsiaalselt haavatavama taustaga õpilastel paremate tulemuste saavutamist.

Leiti ka, et võrreldes PISA testides parimaid tulemusi saavutanud Soomega peavad Saksa õpetajad töötama palju suuremate klassikomplektidega (gümnaasiumiklassides on tavaliselt üle 30 õpilase klassis, põhikoolis samuti 30 ringis), ning seda tihti olukorras, kus pooled või isegi enamik lastest on migratsioonitaustaga. Eriti kehvade õpitulemuste poolest paistavad silma Türgi immigrantide lapsed.

Arutelu õpetaja rolli muutumise üle koos muutuva ühiskonnaga on eriti hoo-
gustunud pärast kahetsusväärseid koolitulistamisi, viimane neist 2009. aasta
alguses. Õpetaja peab olema lisaks pedagoogile ka nõustaja, psühholoog ja
diagnoosija ning tundma rohkem huvi laste tegemiste vastu.

Poliitilises plaanis üritatakse suurendada õpetajakutse mainet ja õhutada noo-
ri valima õpetajakarjääri. Eriti ollakse huvitatud migratsioonitaustaga üliõpi-
lastest. Küllap on näiteks türgi keele valdamine teatud piirkondades töötades
suur eelis. On aru saadud, et õpetajate avaliku häbistamise ja kritiseerimise
asemel endise liidukantsleri Gerhard Schröderi stiilis, kes nimetas
Niedersachseni liidumaa juhina õpetajaid „laiskvorstide kambaks“, on hoopis-
ki vaja haridusse rohkem panustada ning reformida koolisüsteemi ja õpetaja-
koolitust.

Ehkki 2003. ja 2006. aasta PISA testid on näidanud, et Saksamaa tulemused on
paranenud, ollakse siiski mures Saksamaa tuleviku pärast. Reforme ongi juba
tehtud. Näiteks omandavad tulevased õpetajad Nordrhein-Westfalenis nüüd
ka pedagoogilise diagnoosimise ja õpilaste individuaalse arendamise päde-
vust, samuti migratsioonitaustaga õpilaste saksa keele oskuse arendamist.
Otsitakse väljundeid tööturule neilegi õpetajaile, kelle haridus piirdub baka-
laureusekraadiga. Moodulõppele üleminek on enamikus liidumaades juba
otsustatud. Õpetajate väljaõpe muutub tulevikus rohkem praktikale orientee-
rituks ning on mõõdetav ülesaksamaaliste standarditega. Siiski ei taha ülikoo-
lid loobuda oma iseotsustusõigusest.

Välja arvatud Baierimaa, Hessen, Saarland ja Sachsen-Anhalt, lähevad baka-
laureuse ja magistri moodulõppele üle kõik liidumaad. Thüringenis on kasutu-
sel paralleelselt vana ja uus süsteem.

Halle ja Wittenbergi Martin Lutheri Ülikooli teadlase dr Martin Winteri sõnul
on Saksamaa ülikoolides praegu erinevaid õpetajakoolitusmudeleid nii palju,
et ekspertidelgi puudub täielik ülevaade. Isegi bakalaureuse- ja magistriõpe ei
ole erinevates ülikoolides täpselt samad ning võib põhjustada raskusi, kui
minna ühest ülikoolist või riigist teise või kolida ühest liidumaast teise.

Ideid on palju. Üldiselt jääb alles pärast ülikooli lõpetamist toimuv õpetaja
kutsepraktika, mille eduka lõpetamise korral saadakse õpetajakutse, aga näi-
teks Schleswig-Holsteinis arutatakse teisi ettepanekuid. Ka see, kuidas min-
nakse bakalaureuseõppest magistriõppesse, on erinev. Kui Nordrhein-
Westfalenis saab iga bakalaureuseõppe lõpetanud õpetajakandidaat jätkata
õpinguid magistrantuuris, ehkki on võimalik, et ta peab läbima ooteaja või
vahetama ülikooli, siis näiteks Niedersachsenis peab bakalaureusekraadiga
lõpetaja ette näitama teatud miinimumhinde, mis on vajalik magistriõppes
jätkamiseks. Kui seda ei suudeta, peab valima teise elukutse. Ühe variandina
üksnes bakalaureuseõppe läbinutele, kes ei soovi või ei suuda õpetajakoolitust
jätkata magistriõppes, pakutakse näiteks magistriõpet ainega seotud alal ilma

õpetajakoolitusest. Nii näiteks võib võõrkeeleeõpetajaks pürginu jätkata lingvistika magistrantuuris. Ühe võimaliku variandina nimetatakse bakalaureusekraadiga õpetaja võimalust asuda tööle abiõpetajana, ent sel juhul on eelkõige tähtis pedagoogiline kompetentsus.

Et kontrollida tulevaste õpetajakandidaatide isiksuseomaduste sobivust õpetajatööga, on näiteks Nordrhein-Westfaleenis Münsteri ülikooli koduleheküljel küsimustik (uni-fibel.uni-muenster.de), mille iga õpetajaks õppida sooviv üliõpilane peab enne õpingute algust täitma. Samuti on juba esimesel õppeaastal tutvumispraktika, mille lõppedes saadakse üliõpilastelt infot nende arengu ja kutsesobivuse kohta.

Üldiselt usutakse, et ülikoolide vabadus oma õpetajate väljaõppe üle ise otsustada suureneb uue bakalaureuse- ja magistriprogrammiga, ehkki teatud ühised üleriigilised ja liidumaasisesed standardid kahtlemata jäävad.

Tutvustan lähemalt õpetaja esmaõpet Hamburgis, millel on samuti liidumaa staatus.

Alates 2007/2008. õppeaastast toimub õpetaja esmaõpe bakalaureuse- ja magistriõppe süsteemis. Aastast 2009 on kõigile üliõpilaskandidaatidele kohustuslik läbida õpetaja karjäärinõustamise leheküljel internetis programmi „Career Counseling for Teachers“ raames (<http://www.cct-germany.de/>) kutsesobivustest, mille tulemused ei määra küll ülikooli vastuvõtmist. See on pigem üliõpilaste endi huvides.

Juba bakalaureuseõppes on suund selgelt õpetajate koolitamisel. Ometi võib pärast bakalaureusekraadi saamist jätkata õpinguid peale õpetajasuuna mõnel muulgi erialal.

Magistriõppes on õpetaja õppesuunad seotud konkreetse koolitüübiga ning õpe kestab neli semestrit ehk kaks aastat. Kõik õppesuunad on orienteeritud praktilisele tööle koolis. Nii on magistriõpingute jooksul koolis vaja sooritada ühesemestriline praktika (30 ainepunkti), mille korraldavad ülikooli õppejõud, ning nn teine faas, kelleks on Hamburgis Õpetajakoolituse ja Kooliarenduse Instituut. Ülikooliõpingud lõpevad magistrieksamiga, millele järgneb 1,5aastane noorõpetaja kutsepraktika koolis, mida kutsutakse ettevalmistavaks teenistuseks.

Hamburgis pakutakse järgmisi õppesuundi:

- 1) algkooliõpetaja ning II ja III kooliastme õpetaja;
- 2) gümnaasiumiõpetaja;
- 3) kutsekooliõpetaja;
- 4) eripedagoog.

4.1. Algkooliõpetaja ning II ja III kooliastme õpetaja

Õppekohad: Hamburgi Ülikool koostöös Muusika- ja Teatriakadeemia, Kunstiakadeemia, Rakendusteaduste Kõrgkooli ning Tehnikaülikooliga (tööõpetus ja tehnika).

Väljaõppe kestus: 6 semestrit bakalaureuse- ja 4 semestrit magistriõpet, seejärel 1,5 aastat ettevalmistavat teenistust koolis.

Praktika: sissejuhatav praktika ja integreeritud koolipraktika bakalaureuseõppes, mis sisaldab 30 tundi vaatluspraktikat ning umbes 15 tundi iseseisvat õpetamist. Magistriõppe 2. ja 3. semestril on ühe semestri pikkune põhipraktika.

Õppeained: kasvatusteadus koos vastava ainedidaktika ja algkoolipedagoogikaga ning kaks ainet ainerühmadest a ja b, kusjuures üks ainetest tuleb valida rühmast a:

- a. kunstiõpetus, saksa keel, inglise keel, evangeelne usuõpetus, matemaatika, muusika, kehaline kasvatus, türgi keel;
- b. tööõpetus/tehnika, bioloogia, keemia, prantsuse keel, geograafia, ajalugu, informaatika, füüsika, sotsiaalteadus, hispaania keel.

4.2. Gümnaasiumiõpetaja

Õppekohad: Hamburgi Ülikool koostöös Muusika- ja Teatriakadeemia ning Kunstiakadeemiaga.

Väljaõppe kestus: 6 semestrit bakalaureuseõpet, 4 semestrit magistriõpet ja 1,5 aastat ettevalmistavat teenistust koolis.

Praktika: sissejuhatav praktika ja integreeritud koolipraktika bakalaureuseõppes, mis sisaldab 30 tundi vaatluspraktikat ning umbes 15 tundi iseseisvat õpetamist. Magistriõppe 2. ja 3. semestril on ühe semestri pikkune põhipraktika.

Õppeained: kasvatusteadus koos eriala didaktikaga ning kaks järgmiste ainete hulgast vabalt valitavat ainet: kunstiõpetus, bioloogia, keemia, saksa keel, inglise keel, evangeelne usuõpetus, prantsuse keel, geograafia, ajalugu, kreeka keel, informaatika, ladina keel, matemaatika, muusika, filosoofia, füüsika, vene keel, sotsiaalteadused, hispaania keel, kehaline kasvatus, türgi keel.

Omavahel ei saa kombineerida ajalugu, kreeka keelt, filosoofiat ega sotsiaalteadusi.

4.3. Kutsekooliõpetaja

Õppekohad: Hamburgi Ülikool, Rakendusteaduste Kõrgkool ja Hamburgi-Harburgi Tehnikaülikool.

Väljaõppe kestus: 6 semestrit bakalaureuse- ja 4 semestrit magistriõpet, seejärel 1,5 aastat ettevalmistavat teenistust koolis.

Praktika: sissejuhatav praktika ja tutvumispraktika (4 nädalat, 10–12 tundi nädalas, 2 tundi õpetamiskogemust vastaval erialal) bakalaureuseõppes, põhipraktika koolis magistriõppes (1 semester 2.–3. semestril).

Õppeained: kasvatusteadus rõhuga kutse- ja majanduspedagoogikal, erialadidaktika ning ainetemoodika, üks rühmast a ja teine rühmast b vabalt valitud aine:

- a. ehitus- ja puutöö tehnoloogia, keemiatehnika, elektrotehnika/informatsioonitehnika, toitumis- ja kodumajanduse teadused, teravisteadused, kosmeetikateadused, meediatehnika, metallitehnika, majandusteadused;
- b. ettevõtte majandus, ettevõtluse baasteadused (turundus ja meedia, rahandus ja kindlustus, ärijuhtimine ja haldusjuhtimine, transpordiökoonoomika, majandusjärelevalve ja maksundus, majandusõigus), bioloogia, keemia, saksa keel, inglise keel, evangeelne usuõpetus, prantsuse keel, geograafia, ajalugu, kutsealane informaatika, matemaatika, füüsika, sotsiaalteadused, hispaania keel, kehaline kasvatus, türgi keel.

Teatud ainete kombineerimisel on piirangud. Lisaks võib taotleda kolmanda eriala õppimist.

Eripedagoogide väljaõpe on põhiliselt sama, mis algkooliõpetajatel ning II ja III astme õpetajatelgi, ainus erinevus on eripedagoogika ehk puuetega inimeste pedagoogika õppimine.

Kõigis pedagoogilistes suundades on alates 2007/2008. õppeaastast pööratud suuremat tähelepanu õpetajakoolituse praktilisele orientatsioonile, mis tähendab seda, et pedagoogilisi aineid õpitakse alates 1. semestrist ning koolipraktika on nii bakalaureuse- kui ka magistriõppes, millele lisandub ettevalmistav 1,5 aasta pikkune teenistus nooremõpetajana. Õppekavas on eraldi ainetena muu hulgas aine piire ületavad prioriteetsed teemad: kooliarendus, uus meedia, toimetulek sotsiaalse ja kultuurilise mitmekesisusega. Kõigile üldhariduskoolide õpetajatele on loodud õpetajate esmaõppes moodul „Toimetulek heterogeensusega / saksa keele kui teise emakeelega“, mille osatähtsus kasvab tulevikus ilmselt veelgi.

Muutunud on üliõpilaste hindamise põhimõtted. Praeguses moodulsüsteemis on igal moodulil osa bakalaureuse ja magistri lõpueksamist.

5. Õpetajakoolituse teine faas Hamburgis

Teises faasis ehk ettevalmistusteenistuses või internatuuris (referendariaadis, nagu Saksamaal seda nimetatakse) on samuti toimunud reformid. Ülikooliõpingud ja referendariaat on omavahel tihedamini seotud kui varem. Lühenevad on referendariaadi aeg – 24 kuult 18-le – ning õpetajaks pürgijad on lülitatud järgnevasse täienduskoolitustesse. Läbivad teemad kogu ettevalmistusteenistuse jooksul on uus meedia, toimetulek kultuurilise ja sotsiaalse mitmekesisusega ning kooliarendus. Õpetajaks pürgijate ehk internide väljaõpet koordineerib Liidumaa Õpetajate Koolituse Keskus, mis koosneb erinevate õpetajakoolitusega tegelevate institutsioonide esindajatest. Erinevalt varasemast järjepidevast õppes on nüüd selleski faasis juurutatud moodulõpe, kusjuures prioriteet on õppekavas sõnastatud teemade kõrval ka nüüdisaegne areng koolis ning arvestatakse internide soove. See võimaldab individuaalseid rõhuasetusi ja õpetaja isiksuse kujunemist. Valikmoodulites käsitletakse praktikas olulisi teemasid süvendatult ning näitlikult. Kõik moodulid tegelevad ühega viiest järgmisest osaoskusest:

- 1) diagnoosimine, nõustamine, hindamine;
- 2) arendamine, uuendamine;
- 3) kasvatamine;
- 4) organiseerimine, juhtimine;
- 5) õpetamine.

Referendariaadi kvaliteeti hinnatakse korrapäraselt.

6. Ettevalmistusteenistusse kandideerimine ja selle ülesehitus

Kõigepealt peab kandideerima Kooli- ja Ametiõppe Ametis (Behörde für Schule und Berufsbildung) interni kohale vähemalt 4 kuud enne ettevalmistusteenistuse algust. Kandideerimise edukus sõltub eelkõige ainete kombinatsioonist, mida taotleja on õppinud. Eelistatult võetakse ettevalmistusteenistusse teatud defitsiitsete erialade lõpetanuid. Hamburgis vajatakse praegu näiteks järgmiste erialade lõpetanuid: laste- ja noorsootöö, elektrotehnika, metallitehnika, majandusteadused koos inglise keele või matemaatikaga kutsekoolidele, füüsika gümnaasiumidele, füüsika, keemia ja inglise keel algkoolidele ning II ja III kooliastmele. Samuti otsitakse kõigile koolidele hispaania keele õpetajaid.

Ettevalmistusteenistus on jagatud kolme faasi:

- 1) stardifaas, mis kestab kolm kuud;
- 2) põhifaas, mis kestab ühe aasta;
- 3) eksamifaas, mis kestab kolm kuud.

Esimese nädala veedavad internid õpetajate instituudis, kus nad õpivad tundma oma seminarirühma (kõik internid jagatakse seminarirühmadesse, kellega nad hakkavad jagama oma kogemusi). Stardifaasis tutvutakse kooliga ja klassidega, kus hakatakse õpetama. Vaatluspraktikaks ning õpetamiseks on ette nähtud 9 tundi nädalas. Stardifaasi on vaja edasise õppe organisatoorseks ja sisuliseks planeerimiseks mentori käe all.

Põhifaasis õpetavad internid 12 tundi nädalas iseseisvalt ning 5 tundi nädalas mentori juhendamisel. Väikeste rühmadena käivad nad teiste internide ja õpetajate tundides ning töötavad kaasa kooli projektides.

Eksamifaasis õpetavad internid 10 tundi nädalas juhendatult ning nende tunde vaadeldakse. Selles faasis antakse ära seminaritöö ja faasi lõpus toimub suuline eksam; enne seda hindab tundi komisjon.

Eri faasides on koolis ja seminaris veedetud aja osakaal erinev.

Peale seminaride toimub hulk kohustuslikke üritusi, nagu vägivalla ärahoidmine, sõltuvuse vältimine ja ametinõustamine. Esmaspäevast neljapäevani täidavad internid koolides õpetaja kohustusi ning reedeti on seminarid. Seminaridest 80% põhineb järjepidevusel ja neid juhatab sama õppejõud; 20% seminaridest on mooduli kaupa kahe nädalastes ja 13tunnistes plokkides. 18 kuu jooksul korraldatakse 6 moodulplokki, millest tuleb osa võtta viiest. Neli neist on valikained. Esimene moodulplokk stardifaasis on alati õppe planeerimine.

Mentorite ülesanded on aidata interne tundi ette valmistada, käia nende tundides, tutvustada neile tööd koolis ning anda pärast tundi tagasisidet. Selle tegevuse eest tasustatakse neid 1,5 tunni väärtuses nädalas. Õpetajate koolitusinstituut pakub mentoritele täiendusõpet.

Lisaks referendariaadile saavad juba õpetajana tööle asunud noored õpetajad osaleda ametisse sisseelamise projektis. See ei ole enam õpetaja esmaõppe osa, vaid on rangelt vabatahtlik. Projekti eesmärk on toetada kollegiaalselt uusi õpetajaid selles tähtsas etapis, jagades oma kogemusi ja tehes koostööd, et suurendada nende professionaalsust. Projekt peaks kergendama uute õpetajate sulandumist ja integratsiooni koolis. Praegu on juba 50% kõigist noortest õpetajatest Hamburgis projektist osa võtnud. Et sellest saadud positiivseid kogemusi veelgi tugevdada, on plaanis muuta see alates 2011. aastast kohustuslikuks.

Kokkuvõte

Saksamaa õpetajakoolitus on läbimas suuri muutusi, nii et praegu on veel vara öelda, kui edukaks reformid kujunevad. Siiski tundub, et liigutakse õiges suunas. Saksamaa õpetajate esmaõpe muutub võrreldavaks teiste Euroopa Liidu

maade õppega, mis kergendab üliõpilaste ja õppejõudude võimalust õppida ning töötada välismaal. Õpetajate väljaõpe on juba praegu rohkem praktikale orienteeritud kui kunagi varem, väärtustades pedagoogi oskusi võrdväärselt ainealase kompetentsusega. Hästi on korraldatud üliõpilaste kutsenõustamine. Eestis annaks selles osas veel palju ära teha. Õpetaja elukutse prestiiž Saksamaal on kerkimas ning kvalifitseeritud õpetaja võib loota korralikku palka. Ametniku seisuse tõttu on enamikule neist tagatud terveks eluks töö, millega kaasnevad mitmed soodustused.

Teiselt poolt on Saksa ühiskonna mitmekeelsus ning kultuuriline ja sotsiaalne mitmekesisus tõsised probleemid õpetajate igapäevatoos. Õnneks on aru saadud, et õpetajad vajavad mitmekultuurilisusega toimetulekuks spetsiaalset koolitust. Küsimus ei ole ju ainult immigrantide laste raskustes saksa keelt omandada, vaid koolis põrkuvad terved maailmad, näiteks kristlik ja islami maailm oma erinevate arusaamade ja väärtustega. Üks väljapääse, kuidas ära hoida saksa keelt mitte emakeelena rääkivate ja sotsiaalselt nõrga taustaga laste marginaliseerumist ning nende akadeemilise ja sotsiaalse staatuse vähenemist, on nn pikapäevakoolid (*Ganztagsschule*). See tähendab, et kool tegeleb lastega nii kaua, kuni vanemad töölt koju jõuavad, pakkudes neile arendavaid tegevusi huviringides ning abi koduste ülesannete lahendamisel. Seega on Saksamaa koolireformi ees seisvate probleemide seas kõige tõsisem humanistlike väärtuste, demokraatia ja võrdsete võimaluste praegune olukord. Samas võiks küsida, kuidas võrdset võimalusi laste jagamine kolme väga erinevate tulevikuperspektiividega kooli juba viiendas klassis. Ühest küljest on lapsevanemal valikuvabadus. On ju selge, et kõigist lastest ei saa akadeemikuid ja praktilisema suunitlusega kool võiks hariduskaugetest ringkondadest pärit lapsi rohkem võtta. Pealegi on kutseharidus Saksamaal päris heal järjel ning võimalus tööd leida suurem kui akadeemikutel. Teiselt poolt kaasnevad põhikooli valikuga tihti muud probleemid. Õpilaskontingent on sageli probleemne, immigrante on palju, mille tagajärjeks on suur koolist väljalangestajate hulk, kes ei kvalifitseeru ka kutseõppe jaoks. Kõik need probleemid on õpetajaks pürgijatele teada, võib-olla just sellepärast pakutakse üha sagedamini algkooli ja põhikooli õpetaja väljaõpet koos, kuna üksnes probleemsete õpilastega tegelemine võib tekitada pingeid.

Nende koolitüüpide paljus on üks Saksamaa haridusmaastiku ajaloolisi eripärasid ning seetõttu on ka õpetajate väljaõpe sellega seotud, ehkki mõnes liidumaas on märgata püüdlusi valmistada õpetajaid ette pigem teatud kooliastmes õpetamiseks kui koolitüübiks. Seega on raske teha üldistusi, mis kehtiksid kogu Saksamaa kohta. Püütakse leida tasakaalu traditsioonide ja tulevi-kuorientatsiooni vahel.

Kasutatud allikad

- Bildung im internationalen Vergleich. *Bundesministerium für Bildung und Forschung*. 29.10.2002. In <http://www.bmbf.de/press/744.php>, 15.12.2009.
- Deutscher Bildungsserver*. In <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=5845>, 15.12.2009.
- Deutscher Bildungsserver: *Expertenchat: "Reform der Lehrerbildung"*. (Winter) 21.01.2009. In <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=6746>, 20.12.2009.
- Frentzel, A. *Pisa Deutschland - armes Deutschland*. 01.04.2009. In <http://www.online-artikel.de/article/pisa-deutschland-armes-deutschland-18160-1.html>, 15.12.2009.
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung*. Hamburg. In <http://www.li-hamburg.de/abt.lia/lia.abt.gym-u-gs/lia.abt.gym-u-gs.Ausbldg/index.html>, 24.12.2009
- Lehrerbildung*. In <http://de.wikipedia.org/wiki/Lehrerbildung>, 24.12.2009.
- Lehrer werden in Hamburg*. In <http://www.zlh-hamburg.de/lehrer-werden-in-hamburg/>, 24.12.2009.
- PISA-Studien*. In <http://de.wikipedia.org/wiki/PISA-Studien>, 18.12.2009.
- Schultz, O. *Die deutsche Bildungskatastrophe. Georg Picht und die Reformdebatte der 60er Jahre*. Deutschlandradio Kultur. 06.02.2004. In <http://www.dradio.de/dlr/sendungen/merkmal/230644/>, 21.12.2009.
- Zentrum der Lehrerbildung. *Reform der Lehrerbildung in Hamburg*. In <http://www.zlh-hamburg.de/reform-der-lehrerbildung/> (Mai 2009), 21.12.2009.

Õpetajakoolituse praktika optimeerimise võimalusi, toetudes Eesti, Hollandi ja Soome kogemusele

Edgar Krull

Paljud õpetajakoolituse uurijad (Zeichner 1990; Hytönen 1995; Krull 2002; Jyrhämä 2006; Kansanen 2008) on korduvalt rõhutanud, et pedagoogiline praktika on õpetajakoolituse õppekavades otsustava tähendusega. Siiski on pedagoogilise praktika kui õpetajakoolituse olulise komponendi rollist saadud eri perioodidel aru erinevalt. Kui süstemaatilise õpetajakoolituse kujunemise alguspäevil peeti õpipoisi kombel õpetajatöö õppimist kõige kindlamaks teeks õpetaja kutseoskuste edastamisel, siis hakati juba 18. ja 19. sajandi vahetusel esile tõstma teoreetilise ettevalmistuse olulisust ning nägema pedagoogilist praktikat valdavalt õpitud teooria rakendamisoskuse kujundajana. 20. sajandi lõpu poole hakkas teooriast praktikasse liikumise kontseptsioon taanduma ning teooriat ja praktikat hakati õpetajate kutseoskuste kujunemisel nägema mõjult võrdväärseks ning rääkima isegi praktika dominantsest rollist õpetaja kutsearengus (Lortie 1975; Zeichner, Tabachnik 1981; Feinman-Nemser 1990). Üheks õpetajakoolituse võtmeküsimuseks sai, kuidas ületada lõhe (*bridging the gap*) teooria ja praktika vahel.

Aegade jooksul on teooria ja praktika seostamiseks õpetajakoolituses katsetatud kõige erinevamaid lahendusi. Nii on eri riikides ja isegi sama riigi piirides kujunenud õpetajakoolituse praktika korralduses erinevad traditsioonid. Artiklis kajastatud uurimuse eesmärgid on võrrelda ja analüüsida aineõpetajate koolituse pedagoogilise koolipraktika sisu ning korraldamise põhimõtteid ja kogemust kolmes üsna erinevate haridustraditsioonidega riigis – Eestis, Hollandis ja Soomes – ning teha järeldusi õpetajakoolituse koolipraktika täiustamiseks Eestis, kus haridusotsuste iseseisev langetamine on võimalik olnud alles 1991. aastast peale, kui riigis taastati iseseisvus. Artikli autor ei pretendeeri õpetajakoolituse praktikakorralduse detailsele tundmisele kõigis õpetajakoolitust pakkuvates juhtivates õppeasutustes, vaid püüab eelkõige selgusele jõuda õpetajakoolituse praktika täiustamise võimalustes. Eestis on vaatluse all üksnes Tartu Ülikooli õpetajakoolitus.

Uurimuses on eelkõige toetatud õpetajakoolitust reguleerivatele normatiivdokumentidele, õpetajakoolitust tutvustavatele ülevaateartiklitele ja uurimustele ning konkreetsete õppeasutuste dokumentatsioonile. Viimase kättesaadavust hõlbustasid Soomes autori kahenädalane teaduslähetus Helsingi Ülikooli Tartu ja Helsingi Ülikooli õppejõudude vahetusprogrammi raames 2008. aasta

novembris ning Hollandis neljapäevane õppereis Amsterdami rakenduslike teaduste ülikooli tutvuma Hollandi õpetajakoolitusega 2009. aasta novembris.

Laiema konteksti mõistmiseks algab teemaarendus ülevaatega, kuidas nähti pedagoogilise praktika rolli lähiajaos ning kuidas nähakse seda tänapäeval õpetaja praktilise teadmise kontseptsiooni positsioonidelt. Järgneb õpetajakoolituse praktikakorralduse ülevaade ja võrdlus analüüsitavates riikides ning seejärel diskussioon ja järeldused kolmes riigis käibivate lahenduste tugevatest ja nõrkadest külgedest praktikakorralduse edendamise seisukohalt.

1. Pedagoogilise koolipraktika korraldamise ajaloost

Õpetajakoolituse pedagoogilise koolipraktika korraldamine on olnud probleemiks sellest ajast peale, kui õpetajakoolituses hakati teoreetilisi ja praktilisi õpinguid jaotama eraldi distsipliinideks. See tõi kaasa kvaliteedi kasvu erinevate pedagoogilisse ettevalmistusse kuuluvate distsipliinide õpetamisel ja õppimisel, kuid muutis keerulisemaks pedagoogiliste teadmiste integratsiooni (vt Brubacher 1966: 491).

Et praktikakeskkond pakuks paremaid võimalusi teoreetilistes õpingutes omandatu rakendamiseks, on õpetajaid koolitavad õppeasutused juba 18. sajandi lõpust peale püüdnud ühendada enda alla näidiskooli, et korraldada õpetamispraktikat (Johnson jt 1991: 365). Prantsusmaal hakati sääraseid ühendatud õpetajakoolituse asutusi nimetama *école normale*'ks (Axelrod 2008: 406), mis tõlkes tähendab mudel- ehk näidiskooli. Selle eeskujul said ka USAs asutatavad õpetajate seminarid nimetuse *normal school*, kuigi võeti eeskujuga põhiliselt Preisimaa õpetajate seminaridest (Brubacher 1966: 479). 19. sajandi lõpust sai normaalkoolides ja seminarides pakutavale õpetajakoolitusele proovikiviks John Dewey laboratoorne meetod. See seadis kahtluse alla õpipoisi kombel jälgendava õppimise koolipraktikal ning kutsus üles optimeerima praktiliste õpingute sisu nii, et tulevased õpetajad käsitleksid pedagoogilisi probleeme uurimuslikult (Dewey 1904). J. Dewey osutas, et konkreetsete õpetamiskeskuste kiirele omandamisele jälgendamise teel ei tohi ohvriks tuua õpetaja arenguvõimet (sealsamas, lk 15).

20. sajandi vältel arenes õpetajakoolituse sisu ja korraldus palju ning katsetati kõige erinevaid vaatenurki. Kunagistest normaal- ja laboratoorsetest koolidest said ülikoolid või ülikoolide õpetajakoolitust pakkuvad allüksused. Nende praktikakoole hakati nimetama kõige erineval viisil: demonstratsioonkoolideks, ülikooli harjutuskoolideks, mudelkoolideks, laste arenduskoolideks jne. Kõigile neile on omane, et nad on ühel või teisel viisil seotud õpetajakoolitust korraldava õppeasutusega. Ühtlasi, nagu on märkinud F. M. Connelly ja D. J. Clandinin, tõi areng normaalkoolidest ülikoolideks kaasa ülemineku praktiliselt arukuselt akadeemilisele teadmisele ning tähendas õpetajakoolitusele

nii kaotusi praktilises ettevalmistuses kui ka võite teoreetilistes õpingutes (Connelly, Clandinin 1998).

Tänapäeval on õpetajaid koolitavate ülikoolide ja nende praktikabaaside levinud koostöövormiks saanud partnerlus ehk lepinguline koostöö, mille alusel lubavad koolid õpetajakoolituse üliõpilastel läbida praktika nende juures. Endastmõistetavalt pole võimalik täpset piiri tõmmata, kuhumaani on tegemist õpetajakoolituse harjutuskooliga ning kus on praktikakool partnerkooli tähenduses. Eralduspiir näib olevat määratud vastusena küsimusele, kas praktikakool on õpetajakoolitust andva õppeasutuse osa või koostööpartner iseseisva juriidilise isikuna.

Tegelikult on ülikoolide harjutuskoole erinevates versioonides avatud ning jälle suletud paljudes maailma riikides. Näiteks kaotati Hollandis ja Rootsis harjutuskoolid vahepeal ära, kuid nüüd on hakatud neid taas asutama tänapäevases vormis. Et sageli on ühe või teise ümberkorralduse või asutuse ümbernimetamise taga üksnes administratiivsed kaalutlused, siis selleks, et eristada eelmainituist sisulisemaid lahendusi, tuleb süüvida koolipraktika rolli õpetajakoolituse pedagoogiliste õpingute osana.

2. Pedagoogiline praktika kui õpetajakoolituse komponent

Õpetajate kutsealane kompetentsus avaldub paljude uurijate hinnangul asjakohaste otsuste langetamisena õppe- ja kasvatustöös. Õpetajate professionaalset arengut nähaksegi muutustena otsuste langetamise kvaliteedis ja kiiruses (vt Kagan 1992; Berliner 1994; Bond jt 2000). Õpetajate otsustamise aluseks olevat teadmisaasi on viimasel kümnendil hakatud õpetajakoolituse teadusperioodikas käsitlema õpetajate praktilise teadmise mõiste vahendusel. Õpetaja *praktilist teadmist* defineeritaksegi kui professionaalsete teadmiste, oskuste ja hoiakute kombinatsiooni, millel põhinevad õpetajate pedagoogilised otsused nende igapäevatoos (Meijer, Verloop, Beijaard 2001; Schepens, Aelterman, Van Keer 2007). Ühelt poolt on otsuste aluseks varasemast praktikast ja teooriaõpingutest kujunenud üldistused ning omaksvõetud uskumused ja hoiakud; teiselt poolt mõjutab tehtavaid otsuseid vahetu situatsioon ning interaktsioon õpilastega (Krokkfors, Jyrhämä, Kynaslahti 2006; Schepens jt 2007). Olukorras, kus otsust langetades on võimalik pikemalt järele mõelda, on varasemal teadmisel ja üldistustel suurem roll otsuste langetamisel, ent seal, kus selleks aega ei ole, mängib kesksemat rolli valmis tegevusmallide rakendamine. Neil asjaoludel jaotatakse õpetaja praktiline teadmine teadmisteks ja veendumusteks ning interaktiivseteks kognitsioonideks (Meijer, Verloop, Beijaard 1999). Teadmised ja veendumused (st õpetaja personaalne teooria ja hoiakulised veendumused) moodustavad raamistiku, mille terminites õpetaja oma tööpraktikat käsitleb. Interaktiivsed kognitsioonid on õpetajate mõtted, mis tekivad töö vältel. Teadmised ja veendumused seostuvad pika-

ajalise mäluga ning funktsioneerivad kui tegevuse *üle* mõtlemise avaldused. Interaktiivsed kognitsioonid seostuvad töötava ehk lühiajalise mäluga ja funktsioneerivad kui tegevuse *käigus* mõtlemise avaldused (Schepens jt 2007; Schön 1983, 1987).

Õpetajatöö nagu iga teinegi sihipärane inimtegevus jaotub planeerimise, teostamise ja reflekteerimise faasiks. Konkreetselt, õpetamise puhul tähendab see tundide planeerimist ja andmist ning tehtu üle järelemõtlemist. Kõigi kolme faasi puhul on teadmiste ja veendumuste ning kognitiivsete interaktsioonide osakaal ja nende võimete kujunemise teed erinevad. Nii mängivad õppe kavandamise faasis olulist rolli õpetajakoolituse üliõpilase varasemad ettekujutused, üldistused ja veendumused õppe korraldamisest (pärinevad isiklikust kogemusest) ning õpetajakoolituse teoreetilistest ja praktilistest õpingutest laekuvad teadmised ja kujunevad veendumused. Sageli eksisteerivad isiklikud teooriad ning õpetajakoolituses õpitud teooriad üksteisest eraldi (vt nt Krull 2008). Kognitiivsed interaktsioonid avalduvad õpetajatöös kiirete otsuste langetamisena õpetamise ja kasvatamise käigus (näiteks tundi andes). Siin pikka järelemõtlemisaega ei ole ning õpetaja vajab kiirelt muutuvates situatsioonides orienteerumisevõimet ja rakendusvalmis tegevusmalle, mis kohandatakse hetkeoludele (vt Berliner 1994, 2001). Selle praktilise teadmise komponendi põhiliseks kujunemisallikaks on õpetamine praktikakoolis. Planeerimise ja reflekteerimisfaasis rakenduvate teadmiste ning veendumuste kujunemisel mängivad olulist rolli nii teoreetilised õpingud kui ka isiklikud teooriad ja veendumused, mis formeeruvad meie igapäevase pikaajalisest kogemustest õpilaseks ja esimestest sammudest õpetajana.

Pedagoogilise koolipraktika ülesanne on luua parimad tingimused nii teadmiste ja veendumuste kui ka hädavajalike reageerimismallide kujunemiseks algajatel õpetajatel. Ideaalis võiks asja nii ette kujutada, et õppe ja kasvatuse planeerimist ning selle üle reflekteerimist praktiseeritakse parima teoreetilise teadmise valguses ja tunde andes arendatakse kiiret orienteerumist muutuvates oludes, sealhulgas valmislahenduste seast parimate väljavalmimist. Kõik see tähendab, et tõhusalt toimiv koolipraktika ei ole lihtsalt tundide andmine ega muu kasvatuse korraldamine tavalises kooliklassis, vaid peab olema teadlikult kavandatud nii, et see maksimaalselt toetaks algaja õpetaja professionaalset arengut, st oleks praktikum (vt Wilson, l'Anson 2006).

On üldteada, et parimaid tulemusi saavutatakse õpetajakoolituses siis, kui praktilised ja teoreetilised õpingud toimuvad käsikäes, nagu seda soovitas juba J. Dewey (Dewey 1904). Reaalselt on seda aga küllalt raske teostada. Seetõttu on paljude riikide õpetajakoolituses püütud probleemi lahendada teoreetiliste ja praktiliste õpingute perioodide vaheldumisi paigutamiseks (vt nt Fish 1995; Tom 1997 jt). Samuti on püütud formuleerida nõuded, millele peaks vastama hästi korraldatud koolipraktika (vt nt Goodlad 1994: 89–91).

Õpetajakoolituse pedagoogilise praktika korraldamiseks on läbi aegade pakutud kõige erinevamaid lahendusi, kuid enamikku neist näib saatvat pedagoogiliste uuenduste üldine saatus: need osutuvad traditsioonilistest käsitlusviisidest tõhusamaks senikaua, kuni juhendajad ja juhendatavad neisse entusiasmiga suhtuvad (vt Jaeger, Bond 1996: 882). Väga sageli teeb õpetajakoolituse koolipraktika korraldamise nn teaduse viimase sõna järgi raskeks asjaolu, et see hõlmab suurt hulka üliõpilasi, praktika juhendajaid ning korraldajaid. Näiteks osutub aineõpetajate ettevalmistuses, kus pedagoogiliste ainete tsükkel viib kokku suure hulga erineva taustaga üliõpilasi, õppejõude ja praktika juhendajaid, ühiste ning suhteliselt detailsete praktikanõuete kehtestamine sageli üsna raskeks.

3. Õpetajakoolituse praktika eri riikides

3.1. Õpetajakoolituse praktika Soomes

Õpetajakoolituse pedagoogilise praktika korraldus on Soomes oma mastaapsuse ja süsteemsuse poolest mõneti erandlik võrreldes paljude arenenud riikidega. Soome ülikoolide õpetajakoolituse praktikakoolid kannavad jätkuvalt nimetust normaalkool (*normali koulu*). Nii on Helsingi Ülikoolil üks normaallütseum ja Viiki piirkonnas normaalkool. Mõlemad on üldhariduskoolid, mis samaaegu on Helsingi Ülikooli osaks ja põhiliseks õpetajakoolituse praktika baasiks tulevastele õpetajatele. Soome õpetajakoolituse õppekavade läbivaks alusprintsipi on saanud uurimispõhisus, mis mõjutab õpetuse sisu ja korraldust nii teoreetilistes kui ka praktilistes õpingutes (Kansanen 2003; Jyrhämä jt 2008).

Soome ülikoolides levinud õpetajakoolituse tavade kohaselt läbitakse koolipraktika aineõpetajate ettevalmistuses kolmes osas: põhi-, väli- ja edasijõudnute ehk kvalifitseerumispraktikana. Praktika kogumaht on üldjuhul 20 ECTS-i (vt Niemi, Jakku-Sihvonen 2006: 36). Selle esimene ja kolmas etapp sooritatakse normaalkoolis, esimene sügisel ja viimane kevadel. Praktika välietapp läbitakse ühes Helsingi Ülikooli partnerkoolidest.

Mõlemad Helsingi normaalkoolid on Helsingi Ülikooli rakenduslike käitumisteaduste teaduskonna allüksused ning nende õpetajad on Helsingi Ülikooli õppejõud. Kokku on normaalkooli 13 ja kõik nad on ülikoolide õpetajakoolitust haldavate teaduskondade allüksused. Omavahelist koostööd teevad Soome normaalkoolid internetiportaali *eNorssi* (<http://www.enorssi.fi/>) vahendusel. Helsingi normaallütseumi ja Savonlinna normaalkooli kodulehelt saab pedagoogilise praktika juhendeid kätte ka inglise keeles.

3.2. Professionaalse arengu koolid Hollandis

Võrreldes Soomega on Hollandi õpetajakoolituse süsteem ja selle praktika korraldus mitmekesisem. Marco Snoeki, Hollandi Õpetajakoolitajate Assotsiatsiooni administratiivse nõukogu liikme sõnul suunavad õpetajakoolituse diskussiooni kolm probleemi: vajadus ületada lõhe teooria ja praktika vahel, õpetajate defitsiit Hollandis ning turule orienteeritud ühiskonna liberaalne mõtteviis (Snoek 2003: 124). Peale selle tingivad Hollandis õpetajakoolituse mitmekesisust keskhariduse diferentseeritus õpilaste varasemate õpitulemuste põhjal, üldhariduskoolide suur autonoomia ja erakoolide ligi 70% osakaal nende seas. Hollandi üldhariduskeskkool jaguneb omavahel rangelt eristuvateks ülikooli ettevalmistavaks, üldkeskhariduslikuks ja kutseõppeharuks ning eeldab erineva ettevalmistusega õpetajaid. Ülikooli ettevalmistava haru vanemas astmes võivad õpetada ainult ülikooliharidusega õpetajad, kahes ülejäänud rakenduskõrgharidusega õpetajad. Koolide suur autonoomia õppesisu ja töömeetodite valikul ning erakoolide suur osakaal eeldab õpetajakoolituses koolide eripärast tulenevate nõuete paremat arvestamist. See on kõige hõlpsamini saavutatav praktika läbimisega sarnase eripäraga koolides. Nii on praktika osakaal õpetajakoolituse õppekavades suurenenud teoreetilise ettevalmistuse arvel. Kujunenud on erinevad koostöövormid kõrgkoolide ja üldhariduskoolide vahel (Snoek, Sandemn 2006: 3). Need võivad ulatuda ülikooli ja kooli lihtsast partnerlusest, kus kool võimaldab üliõpilastel ülikooli esindaja ja koostööd tegeva õpetaja juhendamisel praktiseerida, kuni õpetajakoolituse õppekavade ühise haldamiseni välja (Snoek 2008). Viimane variant loob eriti häid võimalusi teoreetiliste ja praktiliste õpingute integratsiooniks õpetajakoolituses.

Koolide rolli suurenemist õpetajakoolituses soodustab ka Hollandi haridusministeeriumi poliitika, mis toetab nn professionaalse arengu koolide liikumist. Need koolid saavad arendustegevuseks riigilt lisatoetust õpetajakoolituse esiõppe ja õpetajate täiendusõppe korraldamisel. Professionaalse arengu kooli staatuse saamiseks peab kool tegema läbi atesteerimise. Üks tunnustamise tingimusi on kvalifitseeritud õpetajakoolitajate olemasolu koolis. 2009. aasta lõpuks kogunenud andmed näitavad, et üksnes 5–10% atesteerimist taotlevatel koolidest saab tegevusloa. 2009. aasta seisuga taotleb professionaalse arengu kooli staatust ligi 40 kooli, mis teevad tihedat koostööd ülikoolidega (Snoek 2009).

Hea ettekujutuse Hollandi õpetajakoolituse õppekavade üldiseloost annab N. Brouweri ja F. Korthageni õpetajakoolituse efektiivsuse uuring (Brouwer, Korthagen 2005). Selles on vaatluse all õpetajahariduse omandamise õppekavad pärast ülikooli erialaõpinguid, keskmine õppeaeg 4 kuud. Kuigi uuringule järgnevatel aastatel pikendati Hollandi ülikoolides õpetajakoolituse õpingud ühele aastale (sealsamas, lk 161), ei kaasnud sellega esmaõppe algfaasis põhimõttelisi muutusi, sest pikenemine toimus pooleaastase internatuuri (ehk

individuaalse ülemineku praktika) arvelt, mis oli mõeldud ülemineku hõlbustamiseks ülikooliõpingutelt töömaailma¹¹.

Uuritud õpetajakoolituse õppekavades oli õpetajapädevuse omandamine korraldatud järkjärgulise protsessina, kus iga eelmine aste valmistab ette pinna järgmiseks astmeks, teoreetiliste teadmiste omandamist koordineeritakse õpetamispraktikaga ning õppimist korraldatakse oma tegevuse uuringuna (sealsamas, lk 158). Nende põhimõtete järgimiseks rakendati tsüklilise programmeerimise, individuaalsete õppimisprotsesside toetamise ja õpetajakoolitajate koostöö edendamise printsiipe. Neist printsiipidest tulenesid ka praktikabaasidele esitatavad nõuded.

Tsükliline programmeerimine tähendab teoreetiliste ja praktiliste õpingute kavandamist järk-järgult keerulisemaks muutuvate õpetamistegevuste ümber praktilikal. Need on:

- 1) kooliga tutvumine ja vaatluspraktika – üks nädal;
- 2) tundide osaline andmine – üks nädal;
- 3) täistundide õpetamine – kaks nädalat;
- 4) tundide seeria õpetamine – neli nädalat.

Iga tsükkel jaotub omakorda ülikoolipõhiseks ettevalmistavaks faasiks ja koolipõhiseks praktikafaasiks, millele järgneb ülikoolipõhine hindamisfaas. Pärast esimest kooliperioodi on ülikoolipoolne õppeperiood üleminekusillaks järgmisele praktikaetapile. N. Brouweri ja F. Korthageni uuring näitas, et üliõpilased hindasid iga tsükli läbimisega saavutatud õpetajapädevust eelmisel astmel keskmiselt oluliselt paremaks kõigi kaheksa rakendatud indikaatori poolest (Brouwer, Korthagen 2005: 189).

Õpingute individualiseerimise eesmärk on optimeerida üliõpilaste õpinguid. Selleks toimub õpe väikestes rühmades. N. Brouweri ja F. Korthageni uuringus, kus küsitleti 357 üliõpilast, kes õppisid õpetajakoolituse 24 õppekava järgi, koosnesid õpperühmad keskmiselt 15 üliõpilasest (sealsamas, lk 159). Koolipraktikale läksid üliõpilased tüüpiliselt kolmeliikmeliste rühmade-na, keda juhtis nii koolipoolne kui ka ülikoolipoolne juhendaja. Töötamine kolmikutena annab autorite hinnangul üliõpilastele palju võimalusi jälgida üksteise õpetamist, saada tagasisidet ning katsetada tundide andmisel.

Tihe koostöö õpetajakoolitajate vahel kui nõue tähendab ülikoolipoolsete ja koolipoolsete praktikajuhendajate regulaarset kontakti, et koordineerida ülikooliõpinguid praktiliste õpingutega ning informeerida üksteist üliõpilaste õpingutest mõlemal pool. Sel otstarbel korraldatakse ülikooli- ja koolipoolsete

¹¹ Üleminekupraktika kestus on pool aastat vaid ülikooliõpingute vältel saadud õpetajakoolituses ning kestab aasta ülikooliõpingutejärgses õpetajakoolituses (Snoek 2003: 126).

juhendajate perioodilisi üldkoosolekuid, kus osalevad kõik õpetajakoolituse õppekavadega seotud isikud.

3.3. Aineõpetajate koolipraktika Tartu Ülikoolis

Eesti õpetajakoolitus on pigem sarnane Soome omaga. Õpetajaid õpetavad välja ülikoolid ja teravat õpetajate defitsiiti pole. Seetõttu pole vaja luua ka alternatiivseid õpetajakoolituse programme, nagu seda tehakse Hollandis. Kuigi Eestis on õpetajakoolituse praktikakorralduses kujunenud domineerivaks partnerkoolide süsteem, olid veel enne Teist maailmasõda ja isegi pärast seda õpetajate seminaridel oma harjutuskoolid. Näiteks olid oma harjutuskoolid Tartu Õpetajate Seminaril (TÜ Õpetajate Seminar 2008) ning Rakvere Õpetajate Seminaril (Järg 2007). Teoreetiliste õpingute ja koolipraktika mahud on Eestis määratud õpetajakoolituse raamnõuetega (Haridus- ja Teadusministeerium 2000). Praegu käibiv õpetajakoolituse praktikakorraldus on põhijoontes illustreeritav Tartu Ülikoolis kasutusel oleva lahendusega.

Tulevased aineõpetajad kuuluvad erialateaduskondade juurde, kus nad saavad üldjuhul ainedidaktilise ettevalmistuse. Üldpedagoogilisi aineid õpetab haridusteaduskond. Kümnenädalasel koolipraktikal peavad üliõpilased omandama nii ainetundide õpetamises kui ka kasvatuses praktilisi oskusi. Praktika koosneb küll kahest mõtteliselt eraldatud faasist – vaatlus- ja põhipraktikast –, kuid need läbitakse üksteisele järgnevana pärast teoreetilisi õpinguid. See tähendab, et kutseoskuste omandamist nähakse ühesuunalise protsessina kui teooria praktikasse rakendamist. Praktika üldkorralduse eest on siiani vastutanud praktikakeskus.

Ainedidaktika ja üldpedagoogiliste ainete õpetamise eraldatuse tõttu on praktika ülikoolipoolne juhendamine üsna keeruline. Nii pole haruldane, et üliõpilased lähevad praktikale kolme juhendiga – üks ainedidaktilise praktika ja teine kasvatustöö praktika läbimiseks ning kolmas teeb ettekirjutusi, kuidas anda aru praktikakeskusele. Süsteemist tulenevalt on üliõpilasel vähemasti kolm juhendajat: koolipoolne juhendav õpetaja, ainedidaktik ja üldpedagoogika spetsialist. Praktikahinde paneb ainedidaktik, konsulteerides nii juhendava õpetaja kui ka üldpedagoogika õppejõuga. Ülikooli partnerkoolidele on pedagoogilise praktika korraldamine võrreldes kooli põhifunktsiooniga pigem marginaalse tähendusega ning nende huvi kooskõlastada praktikaprogrammi ülikooliga on tagasihoidlik. Sestap kujunevad praktikal üliõpilast kõige enam mõjutavamaiks isikuks juhendavad õpetajad, kes saavad üliõpilastele pakkuda põhiliselt seda, mida neil oma praktilisele kogemusele toetudes pakkuda on. Nii nagu Hollandi poole- või üheaastase iseseisva, kuid piiratud koormusega koolipraktika internatuuri periood on Eestis õpetajakoolituse lõpetajatele sisse seatud aastane internatuur nooremõpetajana, mille eduka läbimise järel antakse neile atesteerimiskomisjoni otsusega õpetaja kutse.

4. Põhilised erinevused ja sarnasused kolme riigi praktikakorralduses

Võrrelda saab asju, millel on oluline ühisosa ja selle raames erisused. Seetõttu sobivad praktikasüsteemide võrdluseks ainult need kategooriad, mida kasutatakse kõigi kolme riigi õpetajakoolituse praktikakorralduses. Säärased kategooriad on kindlasti koolipraktika toimumise koht (praktikakooli eripära tähenduses), maht ning ajaline jaotus. Teiste analüüsikategooriatena pakuvad ühist huvi õppekavade ülesehituse printsiibid. Soome näitest jääb sõelale uurimispõhise käsitusviisi põhimõte. Ka äsjases Eesti õpetajakoolituse strateegias on uurimispõhisus saanud juhtivaks printsiibiks (Haridus- ja Teadusministeerium 2008). Hollandi näitest väärivad tähelepanu N. Brouweri ja F. Korthageni formuleeritud õppekavade programmeerimise printsiibid: tsükliklus, isikupärane kohtlemine ja õpetajakoolitajate tihe koostöö (Brouwer, Korthagen 2005). Praktika korraldussüsteemide erinevuste mõistmiseks väärivad lisatähelepanu praktika koordineerimise ja juhendamise, autentsuse, aruandluse ning finantseerimise küsimused. Kõrvale ei saa jätta ka praktikakoole alatasa kimbutanud probleemi, milleks on lastevanemate suhtumine kooli toimimisse praktikakoolina. Kolme riigi praktikasüsteemide sarnasused ja erinevused loetletud dimensioonides on lühidalt kokku võetud tabelis 1. Eesti puhul on konkreetsete näidetena kasutatud Tartu Ülikooli aineõpetajate õpetajakoolituse pedagoogilise praktika sisu ja korraldust, Soome puhul Helsingi Ülikoolist pärit näiteid ning Hollandi puhul on esile tõstetud lahendusi nende variatiivsusest.

Tabel 1. Eesti, Hollandi ja Soome aineõpetuse õpetajakoolituse pedagoogiline praktika mõningates õpetajakoolitust pakkuvates õppeasutustes võrrelduna põhidimensioonides

	Dimensioon	Eesti	Holland	Soome
1.	Praktikabaasi staatus	Lepingulised partnerkoolid	Partner- ja professionaalse arengu koolid	Normaal- ja partnerkoolid
2.	Praktika maht ECTSides	15	12–30	20
3.	Praktika liigendatus (ECTSides)	Vaatlus ja põhi-praktika (3+12) ühes plokis	Sõltuvalt õppekavast ulatuvad variandid nelja etappi jaotamisest kuni igapäevase koolis viibimiseni	1. Aluspraktika bakalaureuseõppes (7) harjutuskoolis 2. Rakendus- ehk välipraktika (5) partnerkoolis 3. Kvalifitseerumispraktika (8) harjutuskoolis

4.	Õppekava alusprintsii- pidest lähtumine			
4.1.	Uurimuslik suunitlus	Rõhutatud riiklikus õpetajakoolituse strateegias	Aktsepteeritud printsiip. Rakendub uurimuslike ülesannetena	Rakendatud Soome ülikoolide õpetajakoolituse õppekavas kui läbiv põhimõte
4.2.	Tsüklilise planeerimises	Teoreetilised ja praktilised õpingud on nõrgalt seotud. Praktika järgneb teoreetilistele õpingutele	Olenemata õppekavatüübist püütakse teoreetilisi ja praktilisi õpinguid tihedalt integreerida nende otstarbeka järjestamisega	Teoreetilised õpingud vahelduvad kolme praktikaetapiga
4.3.	Isikupärane kohtlemine	Õppekavaga ettenähtud kujundavate hindamisprotseduuride osakaal on suurte õpperühmade tõttu tagasihoidlik	Väikestes õpperühmades jälgitakse iga üliõpilase arengut ja õppe individualiseerimist	Üliõpilaste arengut jälgivad süstemaatiliselt nii juhendajad normaalkoolis kui ka ülikoolipoolsed juhendajad
4.4.	Õpetajakoolitajate koostöö (sh praktika koordineerimise ja juhendamise tähenduses)	Praktika korraldamise eest on palju vastutajaid, sellega kaasneb sageli nõuete kooskõlastamatus	Kõrgelt väärtustatud. Sõltuvalt praktikabaasi tüübist ulatub partnerlussuhetest kuni õppekavade ühishaldamiseni välja professionaalse arengu koolis	Normaalkoolid on haridusteaduskondade osa ning nad kooskõlastavad süstemaatiliselt praktika sisu ja korraldust kolleegidega
5.	Praktikantide juhendamine	1. Partnerkooli õpetajad 2. Ülikooli erialateaduskonna ainemetoodik 3. Üldpedagoogika õppejõud pedagoogika osakonnast	Ulatub ülikooli õppejõudude ja juhendavate õpetajate ühishandamisest partnerkoolides kuni professionaalse arengu koolides ainuvastutuseni juhendamisel	Praktikantide rühma juhendab harjutuskoolides aineõpetaja; ülikoolipoolne õppejõud (ainemetoodik) juhendab tööd refleksiooni-päevikuga

6.	Autentsus	Hea kokkupuude reaalse koolieluga	Partnerkoolides on hea kokkupuude reaalse koolieluga, professionaalse arengu koolides vähem	Normaalkoolid ei taga alati head kokkupuudet reaalse koolieluga
7.	Aruandlus	Portfoolio, millesse koondatakse kogu praktikategevust kajastav dokumentatsioon, sealhulgas aruanded	Üldjuhul e-portfoolio, millesse kogutakse juhendajate suunamisel praktikat kajastav dokumentatsioon, sh refleksiooniaruanded	Üliõpilane esitab aruanded praktikaülesannete täitmise kohta juhendavale õpetajale. Tööd refleksioonipäevikuga juhib ja kontrollib pedagoogikaõppejõud
8.	Lapsevanemate suhtumine kooli toimimisse praktikabaasina	Üldiselt ei ole probleemiks	Pole andmeid	Üldiselt ei ole probleemiks, kuid eeldab tõsist tööd, et võita lastevanemate usaldus

Praktikabaas. Eesti õpetajakoolituse praktika on ülikooliga partnerluslepingu sõlminud koolides. Soomes läbitakse praktika esimene ja lõppfaas normaalkoolides ning vahepealne etapp tavakoolides. Hollandis võib praktikabaaside olemus olla võrdlemisi mitmekesine. Kõige levinum on tavapärase partnerkoolide süsteem, kuid üha suuremat rolli hakkavad õpetajakoolituse praktikas kandma professionaalse arengu koolid. Hollandi puhul on huvitav ka tõik, et õpetajakoolitust pakkuvad ülikoolid ei määra üliõpilasi kindlasse praktikakooli, vaid üliõpilasel tuleb endal leida etteantud koolide seast sobiv praktikabaas. Selleks peab ta saavutama kooliga kokkuleppe. Koolide huvi praktikandikandidaatide selekteerimisel tuleneb eelkõige soovist valmistada ette õpetajaid, kes sobiksid nende kooli.

Praktika maht. Praktikamahtusid võrreldes ei saa endastmõistetavalt jätta arvesse võtmata õpetajakoolituse tsükli/õppekava teisi komponente, mis koos pedagoogilise praktikaga moodustavad terviku. Kui Tartu Ülikooli (TÜ) ja Helsingi Ülikooli (HÜ) aineõpetajate koolituse pedagoogilise tsükli ja selle komponentide mahtudes pole suuri erinevusi, mis võrdlust raskendaks, siis Hollandiga on võrdlus keerulisem. Nii TÛs kui ka HÛs on aineõpetajate pedagoogilise ettevalmistuse maht 60 ECTS-i (vt nt Haridus- ja Teadusministeerium 2000; Niemi, Jakku-Sihvonen 2006). Mõningane erinevus on koolipraktika ja teooriaõpingute vahekorras. HÛs on praktika kogumaht 20 ECTS-i ja TÛs 15 ECTS-i. Kui arvestada aga asjaolu, et Soomes on see praktika maht ette nähtud põhi- ja lisaeriala jaoks ning et Eesti õpetajakoolituse raamnõuded (Haridus-

ja Teadusministeerium 2000) näevad lisaeriala olemasolu korral ette 21 ECTS-i praktikat, siis pole ka siin olulist erinevust. Paralleelide tõmbamisel Hollandi õpetajakoolituse õppekavade praktikamahtudega on mõtet ainult siis, kui seda tehakse konkreetsete õppekavade tasandil. Üldiselt on praktika osakaal nelja-aastastes instituudipõhistes õpetajakoolituse õppekavades umbes 25 ja isegi enam kui 50% kõrgkoolijärgses aastases õpetajakoolituses (Snoek 2003: 127). Hollandi ülikoolidevaheline kokkulepe näeb ette, et õpetajakoolituse maht peab olema vähemalt 840 tundi, millest 250 tundi peab olema koolipõhine õpe ning vähemalt 120 tundi praktikandi klassiga töötamise kogemus (Jansen, Reed 2007: 105). Seega peab praktika osakaal olema vähemasti 30% kogu õppekavast.

Praktika liigendatus. TÜ näitel on Eesti aineõpetajate praktika kõige vähem liigendatud, kuivõrd see toimub ühes plokis. Soomes jaotub praktika selgelt alus-, väli- ja kvalifitseerumispraktikaks. Hollandis on pedagoogiline praktika üldjuhul veelgi rohkem liigendatud ning sõltuvalt õppekavast jaotatud kas nelja ossa või ulatub isegi pideva igapäevase viibimiseni koolis, kus järkjärgult minnakse üle keerulisemate ülesannete täitmisele kooskõlas teoreetiliste õpingutega.

Õppekava alusprintsipiidest lähtumine. Teaduslikkuse, tsüklilise planeerimise, individualiseerimise ja koostöö põhimõtetest juhendumist peetakse oluliseks kõigis kolmes riigis, kuid neid põhimõtteid järgitakse erinevalt.

Uurimuslik suunitlus. Eestis seab selle printsipi kesksele kohale õpetajakoolituse strateegia, kuid õppekavades pole see veel domineerivaks saanud. Soome õpetajakoolituses on uurimuslik käsitlusviis saanud õpetajakoolituse õppekavade alustalaks (vt Kansanen 2003; Niemi, Jaku-Sihvonen 2006; Jyrhämä jt 2008). Seda rõhutatakse ka koolipraktikal. Kahes osas toimuvatele uurimistöö seminaridele on õppekavas eraldatud tervelt 10 ainepunkti. TÜ aineõpetajate ettevalmistuses on seni piiratud haridusuuringute metodoloogia õpetamisel vaid pedagoogika aluste 6-aine punktise kursuse ühe osaga. Probleemipõhine ja uurimuslik käsitlusviis on samuti väärtustatud Hollandi õpetajakoolituses.

Tsüklilisus planeerimises. Lähtudes N. Brouweri ja F. Korthageni näitest õpetajakoolituse õppekava ülesehitamisest tsüklikena, mis koonduvad nelja järjekordse praktikaeetapi ümber (Brouwer, Korthagen 2005), näib, et kolme riigi võrdluses on aineõpetajate koolipraktika kõige nõrgemini seotud teoreetiliste õpingutega Eestis. Õpetaja professionaalse arengu allikana nähakse siin valdavalt teooria praktikasse rakendamist. Soome praktikakorraldus annab teoreetiliste ja praktiliste õpingute integratsiooniks rohkem võimalusi. Hollandis on õpetajakoolituse õppekavad saavutanud teoreetiliste ning praktiliste õpingute lõimimisel kõige suurema paindlikkuse ja mitmekesisuse. Kuid liigne praktikakesksus võib seada ohtu süstemaatilise teoreetilise teadmise kujunemise tingimustes, kus professionaalse arengu koolide roll õppekavade haldamisel

muutub domineerivaks. Säärane oht tekkis Inglismaal, kus katsetati koolipõhist õpetajakoolitust parkümmend aastat tagasi (vt Dunn, Lock, Soares 1996).

Isikupärane kohtlemine. Eesti õpetajakoolituse pedagoogilisel praktikal on üliõpilase põhiliseks juhendajaks partnerkooli õpetaja, kes otseselt ei vastuta ülikooli õppekavades seatud spetsiifiliste eesmärkide saavutamise eest. Ülikooli poolt juhendavad ainedidaktik ja üldpedagoogika õppejõud pole aga sageli piisavalt kontaktis üliõpilasega, et tema individuaalseid vajadusi arvestada (praktika juhendamine ei lähe töökoormusena arvesse). Hollandis on individuaalne kohtlemine erinevates õppekavades tagatud praktikantide süstemaatilise hindamisega eri vormides. Soomes jälgivad ja toetavad praktikantide isikupärast arengut väikeseid praktikantide rühmi juhendavad normaal-kooliõpetajad, kes samaaegu on tihedas kontaktis kolleegidega teaduskonnast.

Õpetajakoolitajate koöperatsioon. Eestis vastutab praktika sisu ja korralduse eest õppekava haldav teaduskond ülikoolis. Võrreldes Soome ja Hollandi lahendustega on Eestis õpetajakoolitajate koostöö praktikakorralduses raskendatud. Seda põhjustab juhendajate alluvuse, töökohustuste ja staatuse erinevus. Ülikoolipoolsetest juhendajatest töötavad ainedidaktikud ja üldpedagoogikaõppejõud erinevates teaduskondades ning koolipoolsed juhendavad õpetajad pole üldsegi seotud õpetajakoolituse õppekavadega.

Soomes vastutab praktika sisu ja korralduse eest normaalkool eesotsas selle direktoriga. Normaalkooli personal kuulub õpetajakoolitust andva teaduskonna liikmeskonda ning see tagab tihedama koostöö ka õppejõudude tasandil. Hollandis on professionaalse arengu koolide näol kujunemas õpetajakoolitajate koostöök veelgi soodsamad tingimused, sest õpetajakoolituse õppekavade kooskõlastamisest ülikooli ja koolide vahel on jõutud isegi nende ühishaldamiseni. Professionaalse arengu koolide praktikajuhendajaid (mentoreid) käsitleb Hollandi Õpetajakoolitajate Assotsiatsioon võrdväärse ülikoolide õpetajakoolituse õppejõududega.

Praktikantide juhendamine. Eesti variandis juhendavad aineõpetajate koolipraktikat eelkõige juhendav õpetaja, ainemetoodik ja pedagoogikaõppejõud. Kuivõrd viimaste rollid pole selgelt eristatavad (ses mõttes, et kust lõpeb ainedidaktika ja algab üldpedagoogika või vastupidi), siis kattuvad nende juhendamisvaldkonnad osaliselt, mis põhjustab vahel ka vastuolulisi nõudeid. Praegune töökorraldus ning juhendajate põhilised töökohustused igatahes nende koostööd ei soodusta. Hollandis pööratakse ühisjuhendamisele (eriti hindamise vahendusel) suurt tähelepanu. Toimumas on üleminek koolikesksele praktika juhendamisele professionaalse arengu koolides. Soome praktika juhendamises valitseb selge tööjaotus. Praktikantide rühma juhendab harjutuskoolides aineõpetaja; ülikooli õppejõud (ainemetoodik) juhendab tööd refleksioonipäevikuga.

Autentsus. Põhiline probleem ilmneb selles, et koole, mis spetsialiseeruvad õpetajakoolituse praktika korraldamisele ja juhendamisele ning kus praktikantide osakaal koolis on märkimisväärselt suur (nt õppis Helsingi normaalgümnaasiumis 2008. aasta sügissemestril umbes 550 õpilast ja läbis aluspraktika 160 üliõpilast), ei saa enam käsitleda tavakoolidena. Sama probleem võib kerkida Hollandi professionaalse arengu koolidega, kui praktikantide osa kasvab ülemäära suureks. Suure hulga praktikantidega töötamine muudab paratamatult kooli üldist õhkkonda. Endastmõistetavalt püüab kool olla näidisõppeasutus, kus kõik on eeskujulik, ja seda ka distsipliini tagamisel. Nii on praktikakoolides distsipliin üldjuhul parem kui tavakoolides ning praktikandid ei pruugi saada täit ettekujutust sellest, mida üks tavakool tähendab. Et üliõpilased puutuksid koolipraktikal kokku ka nn tavakoolidega, ongi Soome praktikakorralduses ette nähtud praktika vahepealse etapi läbimine välipraktikana partnerkoolides.

Praktika aruandlus. Mõneti erilist kohta mängib pedagoogilise kooli praktika sisu ja korralduse mõistmisel praktikamapp ehk portfoolio. Näidistööde mappi, mille võtsid kunagi kasutusele kunstnikud, et näidata oma parimaid saavutusi, koondatakse kogu praktikat hõlmav dokumentatsioon ning aruandlus. Näiteks näeb TÜ pedagoogilise praktika juhend (TÜ haridusteaduskond 2005, 2007) ette, et õpimappina esitatav aruanne sisaldab tervelt 14 osist, sealhulgas eneseanalüüsi praktika ajal antud tundide ja korraldatud tegevuste kohta, ülevaadet tööst kasvatajana ja klassijuhatajana, ülevaadet tunnivälisest tööst õpilastega ning lisasid. HÜs on jõutud selgusele, et praktika aruandluse ja reflekteerimisülesannete koondamine ühte mappi põhjustab formaalsust, kui-võrd üliõpilased kipuvad aruandeks nõutavaid dokumente esitamise eelõhtul kokku klopsima. Selle vältimiseks on seal 2008/09. õppeaastast rakendatud spetsiaalseid päevikuid professionaalse arengu üle reflekteerimiseks. Tööd päevikuga juhivad ainedidaktik, koolipoolsel praktikajuhendajal on seejuures nõuandev roll. Reflekteerimispäevikutele ühtseid nõudeid ei ole ja Soome kolleegid otsivad uusi teid, kuidas saavutada sisuline reflekteerimine koolipraktikal toimunu üle (isiklikust suhtlusest prof Hytoneniga).

Õpimappide efektiivsuse probleem on köitnud paljude õpetajakoolituse uurijate tähelepanu mujalgi. Näiteks osutab L. Sundli, et võime reflekteerida on saanud õpetajakoolituse üliõpilaste hindamise põhikriteeriumiks ning üliõpilased, teades, et neilt oodatakse reflekteerimist, teevadki seda, ilma et saaksid aru selle sõna tähendusest või sisust (Sundli 2007). Laiemale probleemile õpimappide kasutamisel juhivad tähelepanu L. Darling-Hammond ja ta kolleegid (Darling-Hammond jt 2005). Nad osutavad, et mappide koostamise eesmärgid (USAs – E. K.) on toetada algaja õpetaja reflekteerimist tema arengu ja õppimise üle; demonstreerida, et õppimine ja areng on aset leidnud; aidata leida tööd pärast lõpetamist mappi kogutud pädevustõendeid esitades (seal-samas, lk 424). Toetudes L. Shulmani suulisele mõtteavaldusele, võtavad L. Darling-Hammond jt probleemi kokku sõnadega: ebaselgus õpimappide

koostamise otstarbes võib lõppeda sellega, et „... õpimappi on kuhjatud kokku kõik see, millega üliõpilane õpingutes kokku puutus. Niisugune õpimapp ütleb hindajatele üheaegselt kõike ja mitte midagi selle kohta, mida õpetajakoolituse üliõpilane õppis või millest aru sai” (sealsamas, lk 426).

TÜs kasutusele võetud universaalmappi puhul on oht selliseks mittemidagiütlevuseks palju suurem kui HÜ reflekteerimispäeviku puhul. Kõikehõlmava mapi kasutuselevõtu põhjus on muidugi see, et kuidagi silma peal hoida raskesti juhitaval ja kontrollitaval praktikakorraldusel. Ei saa jätta märkimata, et asjakohase õpetajaportfoolio kokkupanek on tõsine töö (vt Shulman 2004). Nii võtab uurimisotstarbeks sisuliselt valiidsete portfooliote kokkupanek mitu kuud ning osalevaid õpetajaid aitavad dokumentide kogumisel assistendid (vt nt Schaaf 2005; Schaaf jt 2008). Näib, et portfooliote kasutamisega kaasnevast formalismiohust on Hollandi õpetajakoolituse praktikas üle saadud täpsete ülesannete ja süstemaatilise hindamisega.

Lapsevanemate suhtumine kooli toimimisse praktikabaasina. Praktika korraldamisel partnerkoolide süsteemis juhtub haruharva, et lapsevanemaid võiks häirida asjaolu, et nende lapsi õpetavad praktikandid. Praktikakoolide korral, kus tunde annavadki praktikandid, võib lapsevanematel palju hõlpsamini tekkida mulje, et lapsed on seatud katsejänese rolli. Artikli autori vestlused Helsingi normaalkoolide personaliga ei andnud sääraseks kahtluseks siiski põhjust. Kõik vestluspartnerid väitsid, et lapsevanemad on pigem rahul, et normaalkoolides valmistuvad nii juhendavad õpetajad kui ka praktikandid tundideks põhjalikumalt ette kui tavakoolides.

5. Diskussioon ja järeldused

Kuigi Eesti ja Soome õpetajakoolituse pedagoogiline praktika on korraldamise põhimõtetest paljus erinevad, on mõlemal juhul ühiseks jooneks, et riigi piires on õpetajakoolituse sisu ja korraldus üsna tugevalt reguleeritud. Eestis on koordineerivaks juhendiks õpetajakoolituse raamnõuded ning Soomes ülikoolide kokkulepped ühtsete nõuete kehtestamise kohta õpetajakoolitusele. Hollandi õpetajakoolitus on seevastu palju mitmekesisem, sest õpetajakoolituse õppekavadele ühtseid nõudeid pole. Ainus õpetajate ettevalmistamise sisu koordineeriv dokument, millel ei ole ametlikku staatust, on Õpetajate Kutse kvaliteedi Assotsiatsiooni välja töötatud õpetajate kompetentsusnõuded (Association for ... 2004).

Vaadeldes kolme riigi õpetajakoolitust ajaloolis-poliitilisest perspektiivist, eristub Eesti nii Hollandist kui ka Soomest selle poolest, et viimastes on õpetajakoolituse traditsioonid ja lahendused kujunenud pikaajaliste demokraatlike traditsioonide tingimustes. See-eest on Eestis nagu mujalgi Ida- ja Kesk-Euroopas õpetajakoolitus saanud areneda demokraatlikes oludes üksnes vii-

mased kakskümmend aastat. Selle lühikese perioodiga pole sageli totalitaarsusest moonutatud õpetajakoolituse sisust vabanemisest kaugemale jõutud. Nii selgus Tartu Ülikooli õpetajakoolituse arengu analüüsist, et pärast iseseisvuse taastamist pole pedagoogilise praktika korralduses ning juhendite ja nõuete selguses suudetud saavutada isegi 1960ndate taset (Krull 2007). See väide sunnib küsima, kas Nõukogude perioodil rangel administreerimisel rajanenud praktikakorraldust on perspektiivne jätkata. Demokraatliku otsustamise tingimustes võib praktika mitmeinstantsiline koordineerimine nõuda lõputuid läbirääkimisi arvukate korraldajatega (erialateaduskonna, haridusteaduskonna praktikakeskuse ja praktikabaasiga) ning ikkagi osutada ebaefektiivseks. Õigem oleks tunnistada, et senine teooriast praktikasse printsiibil rajanev õpetajakoolituse süsteem on oma aja ära elanud ning see tuleb asendada lahendustega, kus teooria ja praktika integratsioon on paremini tagatud. Kindlasti loovad selleks hea eelduse õpetajakoolituse õppekavad, mis rajanevad ülikooli ja praktikabaasi tihedal koostööl, nagu see on Soomes, või isegi õppekavade ühishaldamisel, nagu see on kujunemas ülikoolide ja professionaalse arengu koolide näitel Hollandis. Nii normaalkoolides kui ka professionaalse arengu koolides lasub vastutus praktika sisu korraldamise eest selle vahetul korraldajal. Samas võimaldab tihe koostöö teoreetilisi kursusi õpetava ülikooliga leida otstarbekaid lahendusi, et liigendada praktika etappideks, rakendada õppe kavandamisel tsüklilist printsiipi ning anda õppele uurimulikku suunda. Eriti häid võimalusi pakub selleks professionaalse arengu kool, kus eeldused üliõpilaste õpingute individualiseerimiseks ja õpetajakoolitajate koostöö tagamiseks on parimad.

Kui võrrelda nende kolme praktikabaasi tüübi võimalusi praktikantide juhendamisel, siis pole kahtlust, et kõige rohkem probleeme juhendamise kooskõllisusega tekib meil käibiva praktikakorraldusega. Normaalkoolide süsteemis võivad esineda küll ebakõlad teaduskonna õppejõudude ja juhendavate õpetajatega, kuid seoses asjaoluga, et praktika korra ja reeglid kehtestavad koolid, kooskõllastades need teaduskonnaga, on üliõpilastele esitatavad koolipoolsed nõuded paremini kooskõllas õppekavaga. Professionaalse arengu kooli puhul, kus töötatakse ülikooli ja kooli ühiselt koostatud õppekava alusel, peaks ideaalis olema tagatud ka teoreetiliste ja praktiliste õpingute kooskõla ning integratsioon.

Kõigis koolipraktika korraldamise süsteemides peetakse portfooliot nii praktika kohta tõendite kogumise, selle üle reflekteerimise kui ka praktikandile hinnangu andmise vahendiks. Kriitika portfooliote kasutamise kohta seostub enamasti ebaselgusega selle sisu ja koostamise põhimõtetes, reflekteerimise sisu ja juhendamise järjepidevuse ning hindamise valiidsuse ja reliaablusega. Portfoolio formaat peab olema säärane, mis nõuab selle koostajalt ja hindajalt minimaalseid jõupingutusi ning tagab maksimaalse pühendumise sisuliste probleemidega tegelemiseks.

Praktikabaasi autentsus ja lapsevanemate suhtumine praktika korraldamisse koolis, kus nende lapsed õpivad, on mõneti sama probleemi kaks tahku. Ühelt poolt on tõsi, et praktikakoolides, kus viibivad pidevalt ja hulgi praktikandid, kujuneb erinev õhkkond kui koolis, kus võõraid ei ole. Samas on niisuguse kooli pedagoogiline ümbrus sageli positiivsem ja distsipliin parem kui tava-koolides ning praktiseerimiseks on need algajatele õpetajatele isegi soodsamad. Soome oludes on sellelegi mõeldud, et õpetajakoolituse üliõpilased ei õpiks ainult kaitstud keskkonnas. Seetõttu läbivad üliõpilased välipraktika partnerkoolides, mis pole ülikooli alluvuses. Mis puutub lastevanemate suhtumisse, siis, nagu eespool selgitatud, pole selle pinnal probleemi tekkinud.

Õpetajakoolituse praktika korraldamise rahastamine ei tohiks olla suur probleem normaal- ega professionaalse arengu koolides. Kõige kulukam on selle korraldamine paljudes partnerkoolides, kellele tuleb maksta üksikutele üliõpilastele praktiseerimisvõimaluse pakkumise eest. Normaals- ja professionaalse arengu koolides on pigem spetsialiseerumise ja praktikantide ühte kohta koondamise tõttu võimalik kulutusi ühe üliõpilase kohta vähendada või pak-kuda kvaliteetsemat praktikat sama raha eest.

Kaaludes õpetajakoolituse õppekavade ja pedagoogilise praktika moderniseerimist, et üle minna domineerivalt teooriast praktikasse paradigmalt teooria ja praktika lõimimise paradigmale, tuleb endastmõistetavalt arvestada kohalikke olusid. Korralduslikust küljest on esimese sammuna lihtsam minna üle ülikoo-likesktselt partnerkoolide süsteemilt praktikakoolide süsteemile, kus õpetaja-koolitust andev ülikool ja praktikakool osalevad õpetajakoolituse korraldamisel võrdsete partneritena. Ka see muudatus nõuab aega ja eeldab teatud tra-ditsioonide kujunemist. Alustada võiks ühe või paari praktikakooli asutami-sest ülikooli õpetajakoolitust andva teaduskonna osana Soome eeskujul. Prak-tikabaasi kujundamine professionaalse arengu kooli eeskujul järgides näib olevat küll ahvatlev, kuid eeldaks veelgi radikaalsemat muutust arusaamades. See etapp tuleks jätta perioodi, kus praktikakoolide rakendamisest on prakti-lised kogemused juba omandatud.

Kasutatud allikad

- Association for the professional quality of teachers (SLB) (2004). *Competence requirements for teachers. Draft final version*. In <http://www.lerarenweb.nl/lerarenweb-english.html?sbl&artikelen&100,24.11.2009>.
- Axelrode, P. (2008). Normal schools. In G. MacCulloch, D. Crook (eds.), *The routledge international encyclopedia of education* (pp. 406–407). New York: Routledge.
- Berliner, D. (1994). Expertise: The wonders of exemplary performance. In J. N. Mangieri, C. C. Block (eds.), *Creating powerful thinking in teachers and students* (pp. 161–186). Fort Worth, TX: Holt, Rinehart & Winston.
- Berliner, D. (2001). Learning about and learning from teachers. *International Journal of Educational Research*, 35 (1), 463–482.

- Bond, L., Smith, T., Baker, W. K., Hattie J. A. (2000). *The certification system of the national board for professional teaching standards: A construct and consequential validity study*. Greensboro, NC: Center for Educational Research and Evaluation. The University of North Carolina at Greensboro.
- Brouwer, N., Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42 (1), 153–224.
- Brubacher, J. S. (1966). *A history of the problems of education*. 2nd ed. New York: McGraw-Hill.
- Connelly, F. M., Clandinin, D. J. (1998). Teacher preparation, conceptions of teaching, and evaluation: Alternative policies. *Education: The complete encyclopedia on CD-ROM*. Elsevier Science Ltd.
- Darling-Hammond, L., et al. (2005). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond, J. Bransford (eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 390–441). USA: Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1904). The relation of theory to practice in education. *Third yearbook of the national Society for the Scientific Study of Education, Part I* (pp. 9–30). Chicago: University of Chicago Press.
- Dunn, M., Lock, R., Soares, A. (1996). Partnership in initial teacher training: After the shotgun wedding. *Educational Review*, 48 (1), 41–53.
- Feinman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual. In W. Houston (ed.), *Handbook of research in teacher education* (pp. 212–233). New York: Macmillan.
- Fish, D. (1995). *Quality learning for student teachers: University tutors' educational practices*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Goodlad, J. I. (1994). *Better teachers, better schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Haridus- ja Teadusministeerium (2000). *Õpetajate koolituse raamõuded*. Vastu võetud Vabariigi Valitsuse 22. 11. 2000. a määrusega nr 381. Tallinn.
- Haridus- ja Teadusministeerium (2008). *Eesti õpetajahariduse strateegia 2008–2013*. (Strateegia põhitteksti on töörühm heaks kiitnud 25. juunil 2008 seminaril Rakveres.) Aadressil <http://www.hm.ee/index.php?03236>, 08.11.2008.
- Hytönen, J. (1995). The role of school practice in teacher education. In P. Kansanen (ed.), *Discussions on some educational issues VI. Research Report 145* (pp. 79–85). University of Helsinki. ERIC Document Reproduction Service No ED 394958.
- Jaeger, R. M., Bond, L. (1996). Quantitative research methods and design. In D. C. Berliner, R. C. Calfee (eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 877–898). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Jansen, M., Reed, R. van der (2007). *The education system in the Netherlands 2007*. The Hague: Dutch Eurydice Unit, Ministry of Education, Culture and Science. In http://www.minocw.nl/documenten/en_2006_2007.pdf, 14.11.2009.
- Johnson, J. A., Collins, H. W., Dupuis, V. L., Johansen, J. H. (1991). *Introduction to the foundations of American education*. Eighth edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Järg, I. (2007). Kodulugu: Rakvere õpetajate seminar aegade tuules. *Virumaa Teataja*, 12. juuni.
- Jyrhämä, R. (2006). The function of practical studies in teacher education. In R. Jakku-Sihvonen, H. Niemi (eds.), *Research-based teacher education in Finland – Reflections by Finnish teacher educators* (pp. 51–69). Turku: Finnish Educational Research Association.

- Jyrhämä, R., Kynäslähti, H., Krokfors, L., et al. (2008). The appreciation and realisation of research-based teacher education: Finnish students' experiences of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31 (1), 1–16.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, vol. 62, no 2, 129–169.
- Kansanen, P. (2003). Teacher education in Finland: Current models and new developments. In B. Moon, L. Vlasceanu, L. C. Barrows (eds.), *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments* (pp. 85–108). Bucharest: UNESCO-CEPES. In <http://www.helsinki.fi/~pkansane/Cepes.pdf><http://www.helsinki.fi/~pkansane/Cepes.pdf>, 27.08.2008.
- Kansanen, P. (2008). Distinctive highlights of Finnish teacher education. In J. Loima (ed.), *Facing the future – Developing teacher education* (pp. 48–68). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Krokfors, L., Jyrhämä, R., Kynäslähti, H. (2006). Working while teaching, learning while working: Students teaching in their own class. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 32 (1), 21–36.
- Krull, E. (2002). School practice as a determinative factor of teacher education. In K. Niinistö, H. Kukemelk, L. Kemppinen (eds.), *Developing teacher education in Estonia* (pp. 106–117). Tartu, Helsinki: Hansa-Project.
- Krull, E. (2007). Promoting teacher education curricula by using methods of historical research: Estonian case. *TRAMES*, vol. 11 (61/56), 1, 69–85.
- Krull, E. (2008). Models of instruction as tools for analyzing lessons. In J. Mikk, M. Veisson, P. Luik (eds.), *Reforms and innovations in Estonian education* (pp. 123–138). Frankfurt am Main: Peter Lang Publishers.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher, a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meijer, P., Verloop, N., Beijaard, D. (1999). Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 15, 59–84.
- Meijer, P., Verloop, N., Beijaard, D. (2001). Similarities and differences in teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Journal of Educational Research*, 94 (3), 171–184.
- Niemi, H., Jakku-Sihvonen, R. (2006). Research-based teacher education. In R. Jakku-Sihvonen, H. Niemi (eds.), *Research-based teacher education in Finland – Reflections by Finnish teacher educators* (pp. 31–50). Turku: Finnish Educational Research Association.
- Schepens, A., Aelterman, A., Van Keer, H. (2007). Studying learning processes of student teachers with stimulated recall interviews through changes in interactive cognitions. *Teaching and Teacher Education*, 23 (4), 457–472.
- Shulman, L. S. (2004). Teacher portfolios: A theoretical activity. In S. M. Wilson (ed.), *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning and learning to teach* / Lee S. Schulman (pp. 383–397). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books, Incl., Publishers.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Snoek, M. (2003). Scenarios for Dutch teacher education. A trip to Rome: Coach bus company or travel agency? *European Journal of Teacher Education*, vol. 26, no 1, 123–135.
- Snoek, M. (2008). *School and teacher involvement in teacher learning*. Keynote of Marco Snoek, presented at the EU-conference ‘Teacher Professional Development for the Quality and Equity of Lifelong Learning’, 27–28 September 2008, Lisbon. In http://www.kenniscentrumonderwijsopvoeding.hva.nl/content/kenniscentrum/lereneninnoveren/documenten/schools_and_teachers_involvement_in_teacher_learning.doc, 14.11.2009.
- Snoek, M. (2009). *Dutch impressions. Issues in teacher education in The Netherlands*. A paper presented at the Eduko study visit to The Netherlands, 2–5 November.
- Snoek, M., Sanden, J. van der (2006). *Teacher Educators Matter. How to influence national policies on teacher education?* A position paper of the Dutch Association for Teacher Educators on the education of teachers in The Netherlands. In http://www.kenniscentrumonderwijsopvoeding.hva.nl/content/kenniscentrum/lereneninnoveren/documenten/teachereducmatter_english.pdf, 14.11.2009.
- Sundli, L. (2007). Mentoring – A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23 (2), 201–214.
- Zeichner, K. (1990). Changing directions in the practicum: Looking ahead the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, 16 (2), 105–132.
- Zeichner, K., Tabachnick, R. (1981). Are the effects of university teacher education “washed out” by school experience? *Journal of Teacher Education*, 32, 7–13.
- Tom, A. R. (1997). *Redesigning teacher education*. New York: State University of New York Press.
- TÜ haridusteaduskond (2005). *Pedagoogilise praktika korraldus Tartu Ülikoolis*. Heaks kiidetud Tartu Ülikooli õpetajakoolituse komisjonis 11. aprillil 2005. a. Aadressil <http://www.ht.ut.ee/158012>, 08.11.2008.
- TÜ haridusteaduskond (2007). *Metoodilisi materjale pedagoogilise koolipraktika läbimiseks põhikooli ja gümnaasiumi õpetajaks valmistujatele*. Aadressil <http://www.ht.ut.ee/158012>, 08.11.2008.
- TÜ Õpetajate Seminar (2008). *Ajalugu*. Aadressil <http://www.ttc.ee/ajalugu/index.html>, 20.11.2008.
- Schaaf, M. van der (2005). *Construct validation of teacher portfolio assessment. Procedures for improving teacher competence assessment illustrated by teaching students research skills*. Doctoral dissertation, Utrecht University. Utrecht, The Netherlands.
- Schaaf, M. F. van der, Stocking, K. M., Verloop, N. (2008). Teacher beliefs and teacher behaviour in portfolio assessment. *Teaching and Teacher Education*, 24 (7), 1691–1704.
- Wilson, G., l’Anson, J. (2006). Reframing the practicum: Constructing performance space in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22, 351–361.

Üliõpilaste õpikogemus pedagoogilisel praktikal

Inge Timoštšuk, Aino Ugaste

Sissejuhatus

Kuigi hariduse kvaliteedi küsimusi arutatakse ühiskonnas pidevalt, kerkivad need tähelepanu fookusesse eriti just siis, kui ees seisavad keerulised probleemid. Kuidas ületada majanduskriisi? Kuidas vältida demograafilist kollapsit? Mis moel saada üle väärtuste devalveerumisest? Kui vaadelda õpetamist kui kultuuri edasikandmist, nagu on kirjeldanud seda J. Lave, saab õppe sisu ja õpetamise viisi muutes ühiskonna arengut soovitud suunas mõjutada (Lave 1996). Õpetajaharidus on seetõttu erilises rollis – esmaõppes tehtud muutuste toel saab mõjutada koolides toimuvat. See idee on olnud üks lähtekohti ka Eesti õpetajahariduse strateegiale, mis näeb aastaks 2013 ette, et kõigil õpetajatel on ühiskonnas väärikas positsioon, et nad on ise õppijad ning oma professionaalse arengu kavandajad ja hindajad. Strateegias nähakse ette, et õpetajad toetavad õppija arengut ning kaasavad sellesse kolleege ja lapsevanemaid, nad on juhendajad ning õpioskuste kujundajad, olles samaaegselt õppevaldkondi lõimivad asjatundjad (Eesti õpetajahariduse strateegia ... 2009: 16). Muutes õpetajaharidust, loodetakse muuta kool paremini vastavaks uuenenud oludele. Ülikoolid peaksid valmistama tulevase õpetajaid ette kõikideks katsumusteks, millega nad oma karjääri jooksul kokku puutuvad.

Eesti õpetajate töö on seni kandnud silmapaistvaid vilju. Õpilaste õpitulemused on kahe peamise rahvusvahelise võrdlusuuringu põhjal märkimisväärsed. Õpitulemuste uuringud (TIMSS 2003; PISA 2006) on näidanud, et Eesti õpilaste teadmised matemaatikas ja emakeeles on väga heal tasemel (Ruus jt 2008: 11–12). Nii heade tulemuste saavutamine näitab kaudselt, et senises õpetajahariduses on väga väärtuslikke jooni, mida tuleks säilitada ja edasi arendada. OECD TALIS 2009 tulemuste põhjal selgus, et Eesti õpetajaskonna pedagoogilised veendumused on rahvusvahelises ulatuses ühed edumeelsemad ja tänapäevasemad. Samas nähtub TALIS-uuringust, et Eesti õpetajad pole oma töö tulemustega ise rahul ega usu endasse (TALIS 2009). Eesti õpetajate rahulolematuse on üldjuhul seotud eelkõige koolivälise, endast ja kolleegidest vähesõltuvate asjaoludega (töötasu, õpetajakutse vähene avalik tunnustamine ühiskonnas ja meedias jm). Tegemist on vastuolulise olukorraga, mille tekkimisel ja lahendamisel on õpetajate esmaõppel kindlasti oma roll. Seepärast esitatakse vahel küsimus õpetajakoolituse efektiivsusest üldisemalt. Miks on nii, et õpetajaid ettevalmistav institutsioon võib olla küll uuendusmeelne, aktiivne ning edukas, kuid õppimise ja õpetamise uued viisid ei pruugi ikkagi õpetajate kaudu jõuda koolidesse?

Uurijad (Flores, Day 2006; Korthagen, Loughran, Russell 2006) on näinud selisel juhul probleemi õpetajahariduse teooria ja praktika nõrgas seoses. Jagame F. Korthageni seisukohta, et selle lõhe põhjuseks võib olla uurijate õppimise ja õpetamise lihtsustatud käsitus, mis on tingitud sellest, et protsesse analüüsitakse kõrvaltvaataja, mitte osaleja positsioonilt (Korthagen 2010). Et tulevikus sellist lõhet vältida, oleme ise õpetajakoolitajatena asunud uurima üliõpilaste õpetajaks õppimise kogemust. Meie jaoks on aktuaalne küsimus, mis üliõpilase õpetajaks kujunemist esmaõppe jooksul tegelikult mõjutab ning mida me esmaõppes muutma peaksime.

J. Lave'i arvates on õpetamisküsimused eelkõige seotud õppimisega – kui me räägime õpetamisest, siis peaksime rohkem süvenema õppimise temaatikasse (Lave 1996). Niisiis, kavandades õpetajahariduse muutmise samme, peaksime teadma, kuidas üliõpilased õpetajaks õpivad ning milline on nende senine kutsealane õpikogemus.

Kutsealaste teoreetiliste ja praktiliste õpingute peamine kokkupuutekoht on pedagoogiline praktika. Eestis on õpetajaks õppivate üliõpilaste õpikogemust pedagoogilisel praktilal vähe uuritud, kuid need andmed on olulised, et õpetajaharidust edasi arendada. Selle kirjutise eesmärk on anda ülevaade õpetajaks õppivate üliõpilaste jaoks tähenduslikest õpetamiskogemustest pedagoogilisel praktilal.

1. Teoreetilised lähtekohad

Õpetajate esmaõpet (sh pedagoogilist praktikat) detailsemalt analüüsid võib lähtuda erinevatest kontseptuaalsetest alustest. P. Van Huizen, B. Van Oers ja T. Wubbels toovad esmaõppe õppekava ülesehituse ning õppes rakendatavate pedagoogiliste põhimõtete valiku ja analüüsi seni kõige üldisemalt levinud alusena esile kolm paradigmat: pädevusel, isiksusel ja uurimuslikkusel (sh refleksioonil) põhinev (Van Huizen, Van Oers, Wubbels 2005: 267). Lähtumine ainult ühest paradigmatist võib tekitada ühekülgsuse ning utreerituse riski (sealsamas, lk 268). Samasugust ohtu näeb F. Korthagen, kelle arvates killustab õpetaja rollipilti üksnes pädevuskeskne vaatenurk õpetajale ja õpetamisele (Korthagen 2004: 79).

Sotsiaalset ja kultuurilist keskkonda arvesse võttes on analüüsitud esmaõpet õppijast õpetajaks kujunemise keerulise protsessina, keskendudes seejuures õpetaja kutseidentiteedile (vt nt Sugrue 1997; Samuel, Stephens 2000; Munby, Lock, Smith 2001; Malderez, Hobson, Tracey, Kerr 2007; Smith 2007; Rodgers, Scott 2008). See seisukoht toetub arusaamale, et esmaõppe sügavam mõju ulatub just õpetajaks õppija kutsealase identiteedini. D. Britzman on rõhutanud, et õpetamise õppimine pole seotud ainult dekontekstualiseeritud oskuste rakendamise ning kindlaksmääratud arusaamade peegeldamisega, vaid selle

aja jooksul on õppija jaoks tema minevik, olevik ja tulevik seatud jõulisse pingeseisu (Britzman 1991). Õpetamise õppimine – nagu ka õpetamine – on alati kellekski saamine: formeerumise ja transformeerumise aeg (sealsamas, lk 8). Van Huizen jt on lausa rõhutanud, et Vögotski koolkonna vaatenurgast võib kutsealase identiteedi arenemist pidada õpetajakoolituse üldeesmärgiks (Van Huizen jt 2005: 275).

Õpetaja professionaalse identiteedi mõistet on uurimustes defineeritud erinevalt, kuid kõige üksikasjalikumad definitsioonid on esitatud uurimustes, mis keskenduvad õpetaja identiteedi kujunemisele. Näiteks on D. Beijaardi jt arvates õpetaja identiteedi kujunemine praktilise teadmise loomine, millele on omane õpetamisega isiklikult ja kollektiivselt seonduva ning tähenduslikuna tajutava pidev lõimimine (Beijaard, Meijer, Verloop 2004: 123). F. Geijsel ja F. Meijers on püüdnud seda integratsiooni täpsemalt kirjeldada, käsitledes õpetaja identiteedi kujunemist pideva õppimisena, kus iga kutsealast kogemust mõtestatakse emotsioonide ja teadmiste vastastikuse koosmõju taustal, kusjuures kogemuse mõtestamine võib olla nii sügavalt isiklik kui ka kaaslastega koos kogetav protsess (Geijsel, Meijers 2005).

Kutsealaseid kogemusi saab ja mõtestab üliõpilane eelkõige pedagoogilisel praktikal. Meie arvates aitab praktikal õppimist sügavamalt analüüsida E. Wengeri õpikäsitus, mis keskendub just inimese identiteedile, tema kogemustele ja tegevustele ning kokkukuuluvustundele teistega (Wenger 1998). Selle valiku puhul toetusime R. Jenkinsi seisukohale, et tegevuse kaudu ühiosa tunnetamine teistega aitab kujuneda arusaama iseendast (Jenkins 2008: 132).

E. Wenger on väitnud, et kuna õppimine muudab seda, kes me oleme ja mida me suudame, on õppimine identiteedi kogemine (Wenger 1998: 215). Ta on kirjeldanud õppimise komponentidena:

- 1) tähendust – õppimine kui kogemine: võime kogeda oma elu ja ümbritsevat maailma tähendusrikkana;
- 2) praktilist tegevust (*practice*) – õppimine kui tegemine: ühine tegevus, mis tugineb ühistel (jagatud) ajaloolistel ja sotsiaalsetel ressurssidel, taustsüsteemidel, vaatenurkadel;
- 3) kogukonda – õppimine kui kuulumine: kuuluvus sotsiaalsesse kogukonda, milles meie tegevus tunnistatakse väärtuslikuks ja kompetentseks;
- 4) identiteeti – õppimine kui (kellekski) saamine: arusaam sellest, kuidas kogukonna kontekstis õppimine meid mõjutab ja kujundab (sealsamas, lk 5).

E. Wengeri arvates on kõik eeltoodud komponendid omavahel tihedalt seotud ning teiste komponentide abil defineeritavad (sealsamas).

2. Uurimismeetod

Uurimuse eesmärk oli välja selgitada, kuidas mõistavad ja kirjeldavad esmaõppe üliõpilased oma õpikogemust pedagoogilisel praktikal. Uurimus on tehtud 2006.–2008. aastal. Valimi moodustasid üliõpilased, kes olid läbinud pedagoogilise praktika ning õppisid erinevate õpetajakoolituse õppekavade järgi (klassi-, kunsti-, matemaatika- ja füüsikaõpetajad). Kokku osales uurimuses 45 üliõpilast, kellest noorim oli 22- ja vanim 27aastane.

Uurimuses kasutati poolstruktureeritud intervjuud, millega saab küsimustele rikkalikke, põhjalikke ja detailseid vastuseid (Kvale 2005). Uurimuses kasutati nii individuaal- kui ka rühmaintervjuud. Võrreldes individuaalintervjuuga võimaldab rühmaintervjuu saada korraga infot mitmelt usutletavalt.

Intervjuu küsimused olid järgmised:

1. Kuidas kirjeldad ennast õpetajana? Kuidas tajuvad/kirjeldavad sind õpetajana teised?
2. Mis on sulle õpetajana omane/mitteomane (mugav/ebamugav, meeldib / ei meeldi)?
3. Kirjelda oma kutsealast teekonda. Mida oled sellel teekonnal õppinud? Mida tahad veel õppida?
4. Mis rollid sinu sisse veel mahuvad peale õpetajaks õppiva üliõpilase rolli?
5. Mida sa suudad õpetajaks õppiva üliõpilasena mõjutada? Milline on sinu mõju lähiumbruses ja ühiskonnas laiemalt?
6. Kas sooviksid veel midagi käsitletud teemade kohta lisada? Mida?

Intervjuud korraldati õpperuumidest eemal asuvates ja eraldatust võimaldavates ruumides väljaspool õpet. Üheks intervjuuks kulus 55–130 minutit. Vajaduse korral korrati või sõnastati ümber intervjuu ajal esitatud küsimusi.

Usutlused lindistati ning seejärel kirjutati kõne sõna-sõnalt üles. Andmete kodeerimisel ja analüüsimisel kasutati NVivo 7 andmetöötamise programmi.

Intervjuu tekste luges ja analüüsis kaks uurijat. Mitmekordse lugemise ning sisuga põhjaliku tutvumise järel valisime teksti analüüsiühikuks üht ja sama mõtet väljendava teksti osa. Selleks võis olla sõna, lause või mitu lauset.

Järgnes tervikmõtet kandvate tekstiosade kodeerimine. Materjali korduval lugemisel ilmnas, et õppimist kui kogemust kirjeldati kõige enam. Sellest kahe kolmandiku võrra väiksemaks kujunes praktiliste tegevuste (*practice*) kirjelduste arv; kutsealast kogukonda kirjeldati üksikutel juhtudel (Timoštsuk, Ugaste 2010).

Kõigi sisuühikute puhul, milles väljendus kogemuste kategooria, analüüsisime teksti veel kord. Analüüsiühikuks oli endiselt teksti mingit terviklikku mõtet

väljendav osa. Teksti kodeerimisel lähtusime sellest, millise tähenduse üliõpilased oma kogemusele andsid. Kogemusi tähistavaid lausungeid kodeerides leiti 45 tunnust. Nende võrdlemisel otsisime olulisi kattuvusi ja erinevusi. Kogemuste kategooria tunnuseid rühmitades tekkis lõpuks kolm alakategooriat: emotsioonid, tegevused ja keskkond. Edaspidi analüüsisime kogemuste kategooriat selle alakategooriate omavaheliste seoste esinemissageduse järgi.

3. Tulemused

Üliõpilased lisasid kogetut kirjeldades konkreetsele sündmusele oma hinnangu selle kohta või emotsiooni, mida see sündmus põhjustas. Sageli mainiti, mis õpetamisega seotud konkreetse olukorra tekkimist põhjustas. Kõige enam kirjeldati kogemusest rääkides enda või teiste tegevusi ning enamasti olid need kirjeldused põimunud keskkonna ja emotsioonide kirjeldustega. See, kuidas üliõpilased oma kogemusi kirjeldasid, jagas infot selle kohta, mis tähendusi nad kirjeldatud seikadele andsid. Kogemuse kategooria alakategooriaid (tegevusi, emotsioone, keskkonda) võrreldes joonistusid välja mitmed märkimisväärsed seosed.

3.1. Suurim on aine õpetamisega seotud kogemuste mõju

Valdav osa üliõpilaste kogemusi on seotud klassiruumis toimuvaga. Rohkem tähelepanu pööratakse aineadmiste vahendamise seotud teadmiste ja oskuste rakendamisele. Klassiväline töö ning terve klassi kui sotsiaalse rühma juhtimine on üliõpilaste jaoks tunni andmisega küllaltki tähenduslik. Õpetamisest rääkides mainiti nii positiivseid kui ka negatiivseid kogemusi. Erinevate õppemeetodite tulemuslik rakendamine andis üliõpilastele sügavaid eduelamusi. Suur osa üliõpilasi tajus, et nende oskustest sõltub õpilaste heaolu ja õpivõime.

Kasutasin mitmel korral rühmadiskussiooni ja see õnnestus hästi – õpilased, kes muidu suuliselt vastata ei tahtnud, said vähemalt kaaslastega õpitava teema üle arutada. Mulle tundub, et tegin nende õpilaste jaoks midagi head. (Klassiõpetaja intervjuu)

Intervjueeritute seas oli ka neid üliõpilasi, kes kogesid ebaedu, ning see tekitas neis küllaltki tugevaid emotsioone. Eriti tugev oli negatiivne elamus siis, kui ei mõistetud täpselt, mis vigu tekitas. Õpetamisel tehtud vigade pedagoogilist mõju õpilastele üldjuhul ei tajutud. Enam saadi ümbritsevatelt tagasisidet selle kohta, et midagi oli valesti, kui selle kohta, mis oli vigade tekkimise põhjus.

Tegin õpilastele tunnikontrolli ja parandasin tööd, aga õpetaja parandas kõik tööd üle ja muutis minu pandud hinded ära. Olin pettunud ja

tundsin, et ma pole piisavalt usaldusväärne. (Matemaatika rühmaintervjuu)

Enamasti ei rakendanud üliõpilased oma õnnestumisi ja ebaõnnestumisi kirjeldades eneseanalüüsi ega väljendanud soovi sündmuste põhjuste kohta midagi uut teada saada. Üliõpilased kirjeldasid peamiselt seda, mida ja kuidas nad tegid või tundsid, kuid ei põhjendanud, miks see nii oli. Kogemuse kirjeldus jäi sageli üldsõnaliseks isegi siis, kui usutleja palus lisaselgitust.

Mulle meeldib klassi ees olla. See on nii hea tunne. (Klassiõpetajate rühmaintervjuu)

Miks sa nii tunned? (Intervjueerija)

Ma ei tea, lihtsalt tunnen. (Klassiõpetajate rühmaintervjuu)

Kuigi üliõpilased rääkisid peamiselt just õpetamise kogemustest, jättes taga plaanile muud õpetajakutsega seotud tegevused, polnud need enamasti kuigi sügavalt läbi mõtestatud ega leidnud pedagoogilist põhjendamist või detailsemat kirjeldamist.

3.2. Keskkonnamõjudest tajuti enamasti sotsiaalses lähikeskkonnas toimuvat

Õpetamiskogemusi kirjeldades nähti iseennast mõjutavate keskkonnaaspektidena inimeste suhteid, koostööd teistega (õpilaste, õpetajate, õppejõudude, kaasüliõpilastega) ning end mõjutavaid sotsiaalseid olusid ühiskonnas. Näiteks osutus see, et õpingute kõrval tuleb tööl käia, või see, et õpetaja töö on keeruline ja selle prestiiž ning töö eest makstav tasu pole ühiskonnas piisavalt suured, häirivaks ning tekitas kõhklusi ametivaliku suhtes.

Kulutasin tundide ettevalmistamiseks nii palju aega, et kodused olid häiritud. Mul on hirm, et see hakkabki nii olema. Ma ei tea, kas siis, kui mul on omal lapsed, jääb mul selleks aega. Ei tea, kas ma saan siis õpetajatööd teha, sest palk pole ju ka väga suur. (Kunstiõpetajate rühmaintervjuu)

Hirm tulevikus ebaõnnestuda oli tugevalt seotud seni tajutud sotsiaalse kontekstiga ning esines märksa sagedamini kui usk enda võimesse õpetajana töötades pidevalt vigadest õppides edasi areneda.

Kui sotsiaalset keskkonda mainiti mitmes kontekstis, siis füüsilist õpikeskkonda ei mainitud, kuigi siirdeühiskonnas nagu Eestis on probleeme koolide materiaalse varustatuse ja ruumide tipptasemel sisustusega. Üliõpilased puutuvad koolides kokku suure hulga uute inimestega ning uute olukordadega, mis avaldavad neile väga suurt mõju ja varjutavad füüsilise keskkonna õpetamist mõjutavad tahud.

Klassis on nii palju õpilasi, et ma ei suuda neid korraga näha. Kogu aeg juhtub midagi, mida ma ei osanud aimata. (Füüsikute rühmaintervjuu)

Kuigi keskkonnamõjud olid üliõpilastele väga olulised, piirdusid need enamikul juhtudel sotsiaalse keskkonna nende aspektidega, mis olid seotud aine õpetamisega. Kutsealaselt end enam mõjutavate suhtluspartneritena tajuti õpilasi ja praktikat juhendavaid õpetajaid koolis. Teiste kooliinimeste (õpetajate, koolijuhtide, abipersonali) ning isiklike lähikondsete (pere, sõprade) mõju oli üliõpilaste hinnanguil palju väiksem. Tagasihoidlikuks osutus nende tajus ka ülikoolipoolsete juhendajate mõju. Üliõpilaste väitel saavad nad õpetajatelt ja õppejõududelt teatud määral abi ning tagasisidet, kuid valdav oli soov, et sidemed kogenumate kolleegidega oleksid palju sügavamad.

3.3. Emotsioonide mõju õpikogemusele

Õpetamisega kaasnevate positiivsete emotsioonide (nt rõõmu ja rahulolu) tundmiseks said üliõpilased impulsse eelkõige oma õpilastelt nende motiveerituse kaudu tunnis kaasa töötada või nende sõbraliku hoiaku kaudu. Mitu üliõpilast oli rahul, et õpilased võtsid neid kui täieõiguslikke õpetajaid.

Õpilastele meeldis, et tunnis oli vaheldus ja et ma proovisin midagi uut. ... Nad võtsid mind kui õpetajat, mitte lihtsalt kui üliõpilast. (Füüsikute rühmaintervjuu)

Kui üliõpilase hirm kogeda õpilaste ees ebaõnnestumist, mis tal oli enne õpetama asumist, asendub õpilaste toetuse tajumisega, on enese samastamine õpetajarolliga üliõpilase jaoks loomulik. Kui aga õpilastega seotud kartused jäävad püsima, tekitab see üliõpilasel oma kutsevaliku suhtes tõsiseid kahtlusi.

Mul tekkis vajadus enda oskusi ja teadmisi õpilastele jagada, aga selle psühholoogiline külg tekitab minus ebamugavust. Ma ei tea, kas ma saan nii oma oskusi ja teadmisi jagada. (Kunstiõpetajate rühmaintervjuu)

Kuigi ametivaliku suhtes väljendasid kõhklusid üksikud üliõpilased, möönis siiski suur osa intervjuueeritavatest, et nad on õpetaja ülesandeid täites tajunud ebakindlust. Kutsealaste kõhkluste ja kahtluste jagamiseks ning nendest ülesaamiseks oli üliõpilaste arvates äärmiselt oluline üliõpilase ja tema juhendaja usalduslik koostöö. Paraku oli valdav osa tugevalt negatiivseid emotsioone (nt pettumus ja ärritus) seotud just praktikat juhendavate õpetajate ja õppejõudude tegevusega. Kõige rohkem ärritas üliõpilasi see, kui nende juhendamisel ei rakendatud üldisi pedagoogilisi printsiipe, mille järgimist neilt alati nõutakse.

Tegelikult lööb see rööpast välja, kui annad tundi ja siis kommenteerib juhendaja õpetaja mind tagapingist – siis on mul selline tunne, et ma vastan klassi ees, mitte ei anna tundi. (Kunstiõpetaja)

Juhendaja (nii õpetaja kui ka õppejõu) võimupositsiooni tajumine ning kaitsetunne ilmnes mitmes intervjuus.

Õppejõududega seotud positiivseid kogemusi mainiti intervjuudes ainult kahel korral, suuremana tajuti õpetajate positiivset mõju. Siiski jäi intervjuudes mainitud positiivsete emotsioonide osakaal (kodeeritud 27 korral) negatiivsetele emotsioonidele (kodeeritud 60 korral) märkimisväärselt alla.

Kokkuvõte

Meie eesmärk oli uurida õpetajaks õppivate üliõpilaste õpikogemust. Lähtusime mõttest, et õpetajate esmaõpe mõjutab üliõpilast mitmel tasandil, millest identiteedi tasand on üks sügavamatest (vt Korthagen 2004: 80). Valisime empiirilise uurimuse lähtekohaks E. Wengeri käsituse, milles on õppimist määratletud identiteedi, kogukonnas osalemise, kogemise ja praktilise tegevuse (*practice*) kaudu (Wenger 1998). Meie uurimuses tuli kõige teravamalt esile kogemuste olulisus üliõpilaste kutsealastes arusaamades. Kogemuste kategooriasse liigitusid need tegevused, mille tähendus üliõpilasele kerkis intervjuus selgelt esile. Üliõpilastele tähenduslikud tegevused olid eelkõige seotud ainealaste teadmiste vahendamisega.

Meie uurimuse tulemused toetavad paljude autorite arusaama (Brown 2006; Flores, Day 2006: 220; Rodgers, Scott 2008: 735), et mitmekesised suhted õpetajate, üliõpilaste, juhendajate ja teiste õpetamisega seotud inimeste vahel kutsuvad esile emotsioone ning emotsioonide osa on õpetajaks kujunemisel (sh meie arvates kutsealaste uskumuste ja tähenduste loomisel) väga oluline. Nagu selgus, on üliõpilastele tähenduslike tegevuste hulgas rohkelt negatiivseid kogemusi. Negatiivsete kogemuste olemasolu peetakse üldiselt paratamatuks, sest õpetades puututakse kokku uudsete olukordade ja ootamatute reaktsioonidega, milleks pole alati võimalik valmistuda (vt nt Brown 2006; Britzman 2007). Oleme selle väitega küll nõus, kuid uurimistulemustest lähtudes oleme veendunud, et üliõpilasi peab emotsioonidega toimetulekul senisest palju enam toetama.

Üliõpilaste jaoks olid kõige enam emotsioone tekitanud õpetaja rolliga seotud suhtluspartnerid nende õpilased. Üliõpilased saavad õpilastelt oma õnnestumiste ja ebaõnnestumiste kohta kohe nende käitumise kaudu pidevat vahetut tagasisidet, kuid see jääb paraku pealiskaudseks (*mul läks hästi/halvasti*). Et aga õpilastega seotud uute olukordade tulv on nii kiire, vajavad üliõpilased tuge, et kõiki õpetamisaspekte tähele panna. Seepärast oodatakse tugevaid emotsioone põhjustanud tegevuste kohta juhendajate detailsemat analüüsi. Kui juhendajad seda ei tee, on üliõpilased pettunud. Et õpetajaks õppimise väga oluline joon on õpetamise probleemolukordadega silmitsi seista ja nendest õppida, tuleb esmaõppes leida teisi võimalikke lahendusi. P. Kansanen jt

(2000: 149) on rõhutanud, et õpetades pole üliõpilasel aega peatuda ega oma tegevusi analüüsida, seetõttu saab õpetaja põhjalikult oma tegevuse üle järele mõelda seda planeerides või oma tegevust hiljem analüüsis. Uurimusele toetudes väidame, et praktika juhendajate kompetentsuse kasvu toetamise kõrval tuleks senisest palju suuremat tähelepanu pöörata üliõpilaste õpetamise planeerimis- ja refleksioonioskuste arendamisele.

Uurimusest selgus, et refleksioonioskuse arendamist ning pidevat rakendamist tuleb eriti tähtsaks pidada seetõttu, et üliõpilased kirjeldasid sageli, mida nad kogesid, kuid väga harva seda, miks kogemus selliseks kujunes. See osutab, et üliõpilased jäävad kogemust mõtestades tavaliselt pealispindseks. Neil puudub oskus või soov mõista sündmuste põhjuseid ja emotsioonide tagamaid. Säärane uurimistulemus viib meid arusaamale, et õppejõudude roll on aidata õpetajaks õppivatel üliõpilastel oma kogemusi mõista. Õpetajate esmaõpet toetav refleksioon peaks olema nii sügav ja põhjalik, nagu kirjeldavad F. Korthagen ja A. Vasalos tuumrefleksiooni (*core reflection*): see toimub oskusliku juhendaja toel, on konkreetse tegevusega seotud, vaatab sellele tegevusele tagasi, arendab teadlikkust oma missioonist ja identiteedist, mis selles tegevuses ilmnes või ilmnemata jäi, ning kavandab teisi võimalikke tegevusi (Korthagen, Vasalos 2005). Niisuguses protsessis keskendutakse ratsionaalselt või objektiivselt õpetamise kõrval ka õpetajale isiklikult väga sügavalt tähenduslikele seikadele, nagu nt uskumused ja hirmud või täpsemad motiivid õpetajaks saamisel. Tegevuste, keskkonna ja emotsioonide isiklikult tähenduslikuna tajumine aitab õpetajaidentiteedi kujunemisele tugevalt kaasa. Harjumus eneselt pidevalt küsida, kuidas või miks miski kogemus tekkis või oluline on, ning neile küsimustele vastuste otsimine aitab juba väljakujunenud identiteedil muutuda ning edasi areneda.

Kui juhendajad soovivad innustada üliõpilasi õpetamisalase tagasiside käigus reflekteerima ja kogemuste üle arutlema, siis peaksid nad aitama mõista, kuidas on tegevuste tasand seotud vastavate teooriate ja metateooriatega (Kansanen jt 2000: 143). Säärasel juhul kujuneb välja oma tegevuse pedagoogilise põhjendamise oskus. Selle vajalikkus ilmnes ka meie uurimuse tulemuste põhjal: üliõpilased ei kirjelda oma õpetamistegevust detailirohkelt ega kasuta oma mõtteid väljendades üldjuhul erialasõnavara. Paistab, et nad ei oska oma tegevuse sügavat praktilist pedagoogilist mõju märgata ega kirjeldada.

Samas tajuvad üliõpilased eriti teravalt oma õppejõudude pedagoogilise tegevuse mõju enesele ning ootavad, et õppejõud oleksid neile rollimudeliks. Meie uurimuse tulemused toetavad J. Loughrani ja A. Berry arusaama, et rollimudelil on kaks tasandit:

- 1) toimi õpetades nii, nagu ootad, et sinu õpilased toimiksid;
- 2) paku üliõpilastele õpetamis- ja õpikogemusega pedagoogilisi põhjendusi, selgita sellega kaasnevat tundeid, mõtteid ning tegevusi (Loughran, Berry 2005: 194).

Olla rollimudeliks mõlemal kirjeldatud tasandil on õppejõu jaoks keeruline ülesanne. Kindlasti ei piisa ainult õppejõu isiklikest headest pedagoogilistest võimetest, teadmistest ega oskustest; tähtis on ka seda käitumisviisi toetav esmaõppe õpikeskkond.

Üliõpilased tajuvad kutsealasest keskkonnast kõige rohkem sotsiaalset keskkonda, kuid seejuures piirduvad nende suhted lähimate koostööpartneritega, õpetaja kutsealaste suhete võrgustiku ulatust ning kuuluvust õpetajate kogukonda üldjuhul ei tajuta. Kuna õpetajaharidusel on ühiskonna arengus suur roll, siis peaksid tulevased õpetajad sotsiaalset konteksti paremini mõistma, mistõttu tuleks esmaõppes palju rohkem tähelepanu pöörata haridussotsioloogia õpingutele.

Uurimusest selgus, et üliõpilase, ülikooli ja kooli mõtestatud koostööle, õpetatavate teadmiste ja põhimõtete otsesele rakendamisele ülikooliõppes, sh õppejõu rollimudeliks olemisele, peab palju rohkem tähelepanu pöörama. Üliõpilasi tuleb aga senisest enam oma tegevuse mõistmisel toetada.

Uurimuse tähendus Eesti kontekstis

Eesti õpetajahariduse strateegias on rõhutatud, et muutunud ühiskonna olude põhjal peaksid ülikoolid rohkem tähelepanu pöörama tulevaste õpetajate ettevalmistamisele ning paindlikult reageerima ühiskonna koolitusvajadustele (Eesti õpetajahariduse strateegia ... 2009). Strateegias on märgitud, et õpetajaks õppimine on teaduspõhine, mille raames on tähtis roll õpetamispraktikal, kus erialateadmised ja kutseoskused omavahel seostatakse.

Meie uurimus lisab olulist teavet õpetajaks õppivate üliõpilaste praktikakogemuse kohta ning võimaldab teha esmaõppe sisu ja korralduse muutmise ettepanekuid. Näiteks peaksid ülikoolid praktika juhendamisel enam keskenduma üliõpilaste kutsealaste suhete tervikstruktuuri kujundamisele. Uurimuse tulemused võimaldavad täiendada ja edasi arendada ülikoolide õpetajate esmaõppe õppekava.

Ülevaade teoreetilistest seisukohtadest ja erinevate uurimuste kriitiline analüüs (nt Beck, Kosnik 2001; Kern 2004; Ten Dam, Blom 2006; Wilson 2006; Pungur 2007 jt) ning meie uurimuse tulemused kinnitavad, et Tallinna Ülikool liigub õiges suunas, integreerides üldpedagoogilisi ja mõningaid ainedidaktilisi teoreetilisi õpinguid vaatluspraktikaga ning rakendades vaatluspraktika juhendamisse ja praktika juhendite väljatöötamisse üldpedagoogiliste ainete õppejõudude kõrval ka ainedidaktikate õppejõude. Oleme veendunud, et teooria ja praktika lõhe vältimine pole oluline mitte üksnes üliõpilaste kutseidentiteedi kujunemiseks, vaid ka õppejõudude ning praktikat juhendavate õpetajate professionaalsuse arenguks. Nii on Tallinna Ülikool mitme oma koostöökooriga liikumas uuetüübilise partnerluse – professionaalse arengu koolide – väl-

jaarendamise teed. Selle tegevuse esimest etappi iseloomustab praktikat juhendavate õppejõudude ning õpetajate praktika juhendamisega paralleelne ja selle sisuga haakuv meeskondlik täiendusõpe ning arendustöö.

Usutavasti on koolide ja ülikooli süvenev koostöö üliõpilaste pedagoogilise praktika õnnestumise võti.

Eelkirjeldatud uurimuses kasutati kvalitatiivset käsitusviisi, mis ei luba teha suuri üldistusi, vaid võimaldab kirjeldada üldisi tendentse ja tähendusrikkaid seiku. Edaspidi võiks probleemi analüüsimisel kasutada erinevaid uurimis-meetodeid (nt vaatlust, tegevusuuringut jt), et fenomeni põhjalikumalt ja sügavamalt uurida.

Selles uurimuses keskenduti Tallinna Ülikooli üliõpilaste esmaõppe analüüsimisele. Tööst tõstatub küsimus, kuivõrd erineb või sarnaneb õpetajaks õppivate üliõpilaste õpikogemus ja professionaalne identiteet Eesti ülikoolides ning teiste maade ülikoolides.

Kasutatud allikad

- Beck, C., Kosnik, C. (2001). From cohort to community in a preservice teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 17, 925–948.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.
- Britzman, D. (1991). *Practice makes practice: Critical study of learning to teach*. State University of New York Press.
- Britzman, D. (2007). Teacher education as uneven development: toward a psychology of uncertainty. *International Journal of Leadership in Education*, 10 (1), 1–12.
- Brown, T. (2006). Negotiating psychological disturbances in pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22, 675–689.
- Eesti õpetajahariduse strateegia 2009–2013 (2009). Haridus- ja Teadusministeerium.
- Flores, M. A., Day, C. (2006). Contexts witch shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219–232.
- Geijsel, F., Meijers, F. (2005). Identity learning: The core process of educational change. *Educational Studies*, 31 (4), 419–430.
- Jenkins, R. (2008). *Social identity*. (3th edit.) London: Routledge.
- Kansanen, P., et al. (2000). *Teachers' pedagogical thinking. Theoretical landscapes, practical challenges*. New York: Peter Lang.
- Kern, S. (2004). Investigation of a student teacher placement model that fosters in-service education in the USA. *Journal of In-Service Education*, 30 (1), 29–56.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77–97.
- Korthagen, F. (2010). Situated learning teory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26 (2), 207–214.

- Korthagen, F., Loughran, J., Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8), 1020–1041.
- Korthagen, F., Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11 (1), 47–71.
- Kvale, S. (2005). *InterView: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lave, J. (1996). Teaching, as learning, in practice. *Mind, Culture, and Activity*, 3 (3), 149–164.
- Loughran, J., Berry, A. (2005). Modelling by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, 193–203.
- Malderez, A., Hobson, A., Tracey, L., Kerr, K. (2007). Becoming a student teacher: Core features of the experience. *European Journal of Teacher Education*, 30 (3), 225–248.
- Munby, H., Lock, C., Smith, L. (2001). Students or professionals: Identity conflicts in experience-based teacher education. *McGill Journal of Education*, 36 (2), 115–130.
- Pungur, L. (2007). Mentoring as the key to a successful student teaching practicum: A comparative analysis. In T. Townsend, R. Bates (eds.), *Handbook of teacher education* (pp. 267–282). Dordrecht: Springer.
- Rodgers, C. R., Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Nemeser-Freiman (eds.), *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts. Third edition* (pp. 732–755). New York & London: Routledge.
- Ruus, V.-R., et al. (2008). Reforms, developments and trends in Estonian education during recent decades. In J. Mikk, M. Veisson, P. Luik (eds.), *Reforms and innovations in Estonian education* (pp. 95–107). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Samuel, M., Stephens, D. (2000). Critical dialogues with self: Developing teacher identities and roles – case study of South Africa. *International Journal of Educational Research*, 33 (5), 475–491.
- Smith, R. (2007). Developing professional identities and knowledge: Becoming primary teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13 (4), 377–397.
- Sugrue, C. (1997). Student teachers' lay theories and teaching identities: Their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 20 (3), 213–225.
- TALIS 2009 = *Teaching and Learning International Survey*. Organization for Economic Co-operation and Development. In <http://www.oecd.org/edu/talis/firstresults>, 13.09.2009.
- Ten Dam, G., Blom, S. (2006). Learning through participation. The potential of school-based teacher education for developing a professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 22, 647–660.
- Timošćuk, I., Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1563–1570.
- Van Huizen, P., Van Oers, B., Wubbels, T. (2005). A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 37 (3), 269–290.

- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wilson, E. K. (2006). The impact of an alternative model of student teacher supervision: Views of the participants. *Teaching and Teacher Education*, 22, 22-31.

Üks võimalus arendada tulevaste õpetajate tunnianalüüsi oskusi pedagoogilisel praktikal

Edgar Krull

Sissejuhatus

Tunnianalüüsi oskust on alati peetud õpetaja kutseoskuse lahutamatuks osiseks, kuid uurimusi, mis vaatleksid õppetunni kui terviku analüüsi oskuste kujunemist õpetajatel, on üsna vähe. Sama ei saa öelda tunnianalüüsi üksikoskuste kujundamist käsitlevate uurimuste kohta. Paljudel juhtudel ei seosta autorid neid uuringuid tunnivaatluse või -analüüsi oskustega. Näiteks lasksid W. W. M. So ja D. A. Watkins oma longitudinaaluurimuses teha algajatel õpetajatel kirjalikke märkmeid oma professionaalse arengu kohta (So, Watkins 2005). Eesmärk oli kutsuda esile reflekteerimine selle üle, mida õpetajad mõtlesid ja tegid oma tundide ettevalmistamiseks ning kuidas mõjutas nende õpetamist tundide vaatlus. P. Eilam ja Y. Poyas uurisid, kuidas areneb üliõpilaste klassisündmuste kompleksuse taju tunnivaatlusoskuste harjutamise tagajärjel (Eilam, Poyas 2006). On märkimisväärne hulk uurimusi, mis analüüsivad õppetunde üldisemal kujul, seades eesmärgiks arendada õpetajate üldist refleksioonioskust (Richert 1990; Borko jt 1997; Harrison, Lawson, Wortley 2005; Lee 2005 jt). Näiteks töötasid F. Korthagen ja A. Vasalos välja isegi algajate õpetajate süvarefleksiooni arendamise meetodika (Korthagen, Vasalos 2005).

Üks põhjusi, miks tunnevad uurijad vähest huvi tunni kui piiritletud terviku analüüsi oskuste arendamise vastu ning keskenduvad pigem üksikoskuste arendamise võimaluste uurimisele, tuleneb tõenäoliselt sellest, et tunni mõiste ise on uurimisobjektina ebamäärane. Kui uurimistöös puudub selgus, millised probleemid on vaadeldavad õppetunniga seostuvalt ja millised mitte, siis piirduvadki paljud uurijad pigem õppetundide üksikute tahkude analüüsi oskuste kujundamise võimaluste uurimisega, selmet võtta vaatluse alla õppetund kui tervik.

Õppetunni kui analüüsiobjekti määramisel on raskendav asjaolu seegi, et õpetajakoolitajate endi arusaamad õpetamise ja õppetunni mõistest varieeruvad ning sageli puudub nende käsitustel ka tõsisem kontseptuaalne alus. Seetõttu tuleb enne, kui otsida võimalusi, kuidas kujundada õppetundide analüüsimise oskust, selgusele jõuda õppe olemasolevate korraldamis- või tunnimudelite teaduspõhisuses ja asjakohasuses.

Selle töö eesmärk on analüüsida õppetunni erinevate mudelite võimalusi ning sobivust õpetamise ja õppetundide analüüsimiseks ning tutvustada empiirilist

uuringut Robert Gagné õppetunnimudeli rakendamise kohta õppetunni analüüsiostkuste kujundamiseks pedagoogilisel praktikal.

1. Teoreetiline tagapõhi

1.1. Õppetund õppeühikuna

Põhimõtteliselt on õppetunni defineerimiseks kaks võimalust. Neist ühe põhjal käsitletakse tunnina ajaliselt kindla kestusega õppetegevust klassis; teise kohaselt defineeritakse tundi õpilase õpitegevuste seeria või ühikuna, mida on vaja, et saavutada seatud õpieesmärgid (Gagné, Driscoll 1992: 116–117). Viimasest arusaamast lähtuvalt tuleb õpetades luua säärased välised tingimused, et õpilane omandaks nendega kokku puutudes õpikogemusi (Tyler 1949). Õppimist esile kutsuvad olud võivad olla erinevad, alustades loomulikest asjaoludest, millega kokkupuude toob kaasa teatud õpikogemuse omandamise, ning lõpetades õppimise rangete ettekirjutistega. Oluline on silmas pidada, et õpilaste motivatsioonilised, kognitiivsed ja metakognitiivsed protsessid (psühholoogilised protsessid), mida on vaja õppimiseks (st õpikogemuse omandamiseks), jäävad oma põhiolemuselt samaks, sõltumata sellest, kas need kutsusid esile õpetamine või õpilane ise. Siiski, varasemad õppetunnimudelid, nagu Johann Herbarti tunnetappide ehk faaside mudel, kirjeldasid pigem seda, kuidas õpetaja peaks õpetama, mitte õpilaste sisemisi õppimisprotsesse (Brubacher 1966: 213).

1.2. Õppeühikute mudelid

Kahekümnenda sajandi lõpu poole said suurema tunnustuse Madeline Hunteri, Barack Rosenschine'i ja Robert Gagné õppetunnimudelid (Reyes 1990).

M. Hunteri mudel kirjeldab õpetaja tegevusi astmete ehk faasidena, mida on vaja õpilaste sisemiste õppimisprotsesside toetamiseks. M. Hunter nimetab neid protsesse „tunni elementideks” (Hunter 1982, 1991). Tänu mudeli tugevale praktilisele orientatsioonile kasutati seda USAs 1980ndatel laialdaselt ning püüti korduvalt uurida selle rakendamise tõhusust (Mandeville, Rivers 1988; Sparks 1988–89). Paraku ei paranenud uurimistulemuste põhjal ühegi suurema katsega rakendada mudelit õpetajakoolituses õpilaste õpitulemused. See muutis nii M. Hunteri mudeli kui ka sellega kaasas käivate arvukate meetoodiliste juhendite kasutamise tundide sammsammulisel kavandamisel küsitavaks (Berg, Clough 1991).

Teist õppetunni mudelite rühma tuntakse *otsese õpetamisena* (*direct instruction*) (Rosenschine, Meister 1998). See käsitus rajaneb B. Rosenschine'i

teoorial õpetamise funktsioonidest, mille ta tuletas nn õpetamise efektiivsuse uuringutest (Rosenschine 1983). Nagu B. Rosenschine ise mõõnab, sobib tema õpetamise funktsioonide kontseptsioon ainete õpetamiseks, mis on „hästi struktureeritud“ vastandatult vähe struktureeritud terviklikkusele püüdlevatele ainetele (Rosenschine 1983; Reyers 1990). Seetõttu ei sobi see mudel igasse õpetamissituatsiooni.

R. Gagnélt pärineb tõenäoliselt üks tuntumaid tänapäevaseid õpetamismudeleid (Smith, Ragan 1996). Mudel rajaneb selgel kujul õpilaste sisemiste psühholoogiliste õppimisprotsesside välise toetamise ehk toimumiseks vajalike tingimuste loomise ideel (Gagné 1985). Üks selle viimaseid versioone esitab õpetamise faasid nende kõige tõenäolisemas esinemisjärjestuses koos mõõndusega, et mõni õpetamise faas tuleb edukaks õppimiseks korduvalt läbida:

- 1) tähelepanu haaramine;
- 2) informeerimine eesmärgist ja õppima motiveerimine;
- 3) varem õpitu kordamine ja aktualiseerimine;
- 4) uue materjali edastamine (ka iseõppimise tähenduses);
- 5) õppimise suunamine;
- 6) õpitu omandamist kinnitava soorituse esilekutsumine;
- 7) tagasiside andmine;
- 8) soorituse hindamine;
- 9) õpitu kinnistamine ja üldistamine (Gagné, Driscoll 1992).

1.3. Robert Gagné mudeli rakendamine õppetunni analüüsimise oskuste kujundamiseks

Paljud uurimused kinnitavad, et meisterõpetajad märkavad õppimiseks vajalike tingimuste (nt õppetunni etappide või sündmuste) olemasolu algajatest palju paremini. Näiteks paluti E. Krulli, K. Orase ja S. Sisaski uurimuses algajatel ning meisterõpetajatel kommenteerida videolindile salvestatud õppetundi (Krull, Oras, Sisask 2007). Kommentaaride analüüsist selgus, et õpetajate ütlused hõlmasid peaaegu kõiki õpetamise momente, nagu need kajastuvad R. Gagné õppeühiku mudelis. Seejuures olid meisterõpetajate kommentaarid võrreldes algajate õpetajate omadega arvukamad ja asjakohasemad kõigis mudeli faasides. Samas uurimuses selgus, et õpetajate kommentaarid hõlmasid peale R. Gagné etapilises mudelis esile toodud komponentide veel kaht valdkonda: klassi töö üldist korraldust konkreetses tunnis (sh distsipliini tagamist) ning õpetamise strateegilist käsitlust¹², sh klassis valitseva õhkkonna kujundamise viisi. Klassiga töötamise seisukohalt osutusid need ülioluliseks; just klassis valitseva atmosfääri kohta andsid meisterõpetajad mitu korda rohkem kommentaare kui algajad.

¹² Siin peetakse silmas õpetaja üldist lähenemist töös klassiga, sealhulgas rakendatavat juhtimisstiili, mille mõju avaldub üldjuhul pikema aja jooksul.

Selles uurimuses (Krull jt 2007) ilmnenud algajate õpetajate „puudujääk” märgata olulisi tunnisündmusi ning neist aru saada võrreldes meisterõpetajatega viis hüpoteesini, et algajate õpetajate tajus ning arusaamist õppetunni tähtsatest seikadest võiks sihipäraselt arendada. Kirjeldatud asjaoludel osutus kõige otstarbekamaks Gagné õppetunni ühiku mudel. Uurimuse konkreetne eesmärk oligi välja selgitada, kuidas mõjutab tulevaste õpetajate professionaalset arengut spetsiaalne tunnianalüüsioskuste harjutamine pedagoogilisel praktikal.

2. Kasutatud uurimismetoodika

2.1. Uurimuse korraldus ja katseisikud

Uurimuses (Krull 2008) kasutati traditsioonilise ülesehitusega eksperimenti koos alg- ja lõpptestimisega, et selgitada välja tunnianalüüsioskuste areng õpetajakoolituse praktikat läbivate üliõpilaste eksperimentaal- ja kontrollrühmades. Praktikumi kestel osalesid eksperimentaalrühma üliõpilased kolmes tunnianalüüsioskuste arendamise seminaris lisaks traditsioonilisele praktikaprogrammi läbimisele juhendava õpetaja käe all. Üliõpilased võtsid katsest osa vabatahtlikult. Eialgu kutsuti nii eksperimentaal- kui ka kontrollrühma mõlemasse 15 õpetajakoolituse üliõpilast. Kokku laekusid tundide alg- ja lõppanalüüsi aruanded 12 eksperimentaalrühma ja 10 kontrollrühma üliõpilaselt. Nii kujunenud eksperimentaalrühmas oli neli tulevast emakeele ja kirjanduse, neli ajaloo-, kaks loodusteaduste, üks vene keele ja üks keemiaõpetaja. Kontrollrühmas osales viis emakeele ja kirjanduse, kaks keemia-, kaks inglise keele ja üks ajalooõpetaja.

2.2. Tunnianalüüsioskuste kontroll

Tunnianalüüsioskuste kontrollimiseks praktika alguses ja lõpus kasutati ühte ning sama õppetunnisalvestust, mida harjutamiseminarides ei näidatud. See oli tavapäraselt üles ehitatud 7. klassi emakeeletund (18 minutit algusest ja 7 minutit lõpust). Valik emakeele grammatikale langes selle arvestusega, et emakeele grammatika põhitõed olid kõigile üliõpilastele tuttavad, sõltumata nende erialaainest. Tunnianalüüsioskuste alg- ja lõppkontroll algas arvutiklassis ülesande selgitamise ja videosalvestuse ühisvaatamisega. Seejärel vaatasid üliõpilased selle õppetunni videosalvestust individuaalselt, tehes märkmeid tunnianalüüsi koostamiseks.

Kõik analüüsiks vajalikud materjalid olid kättesaadavad spetsiaalsel võrgulehel. Vormistatud protokollid esitati 48 tunni jooksul. Et vältida Gagné või mõne teise õppetunnimudeli formaalset rakendamist, anti kõigile üliõpilastele tööülesanne neutraalses sõnastuses küsimustena:

- 1) milliseid tunni õnnestumiseks olulisi sündmusi (õpetaja ja õpilaste tegevusena) sisaldas videolõik?
- 2) millest jäi tunnis vajaka?
- 3) mis oli tunnis eeskujulik?
- 4) milline on hinnang tunnile tervikuna?

Tunnianalüüsid esitati kahes osas: tunni jooksvaid sündmusi analüüsivad kommentaarid ning tunni üldhinnang.

2.3. Tunnianalüüsiostkuste harjutamise seminarid

Iga tunnianalüüsiostkuste kujundamise seminar algas ülesande ja Gagné mudeli tutvustamise, analüüsitava tunni struktuurist ülevaate andmise ning tunni salvestuse ühisvaatamisega arvutiprojektoriga varustatud auditooriumis. Kõik vajalikud materjalid olid kättesaadavad ka võrgulehel ning üliõpilased pidid esitama vormistatud tunnianalüüsid kolme päeva jooksul.

Tunde paluti üliõpilastel analüüsida esitatud küsimuste valguses.

1. Milline oli/on tunni ülesehitus?
2. Millised tunni põhikomponendid/sündmused (Gagné mudeli valguses) olid esindatud?
3. Millised tunni õnnestumiseks olulised komponendid/sündmused jäid õpetajal tähelepanuta?
4. Milline on üldhinnang tunni põhikomponentide/sündmuste realiseerimisele liikide kaupa?
5. Kas õpetaja teadvustas tunni põhikomponentide/sündmuste realiseerimise vajadust või juhendus pimesi üldettekujutusest, milline peaks tund olema?
6. Millised oleksid teised võimalused realiseerida eri liiki tunnisündmusi, et tund oleks edukam?
7. Milline oli üldine töökorraldus klassis ja mille arvel see kujunes?
8. Milline oli klassis valitsev õhkkond ja mille arvel see tekkis?
9. Milline on üldine hinnang tunnile ja selle ettevalmistusele?

Tunnianalüüsiostkuste kujundamise kahes esimeses seminaris kasutati meisterõpetajate antud tundide (ajalugu 5. klassis ja emakeel 9. klassis) videosalvestusi. Kolmandas seminaris said üliõpilased valida kahe nende endi antud tunni vahel (ajalugu 6. klassis ja emakeel 10. klassis).

2.4. Andmetöötlus

Praktikumi alguses ja lõpus tunnianalüüsiostkuste kontrollimiseks kirjutatud tunnianalüüsiaruandeid töödeldi kvalitatiivse kontentanalüüsiga. Sellele järg-

nes selgunud ideeühikute statistiline võrdlus. Kvalitatiivne kontentanalüüs tehti kahes etapis. Kõigepealt jaotati õpetajakoolituse üliõpilaste kommentaarid ideeühikuteks. Seejärel kategoriseeriti ideeühikud tunnisündmustena. Toetudes varasematele uuringutele (Sato, Akita, Iwakawa 1993; Eilam, Poyas 2006; Krull jt 2007), käsitleti ideeühikuna praktikandi semantiliselt tervikliku ütlust, milleks võis olla kas (osa)lause või ka lausete seeria, mis hõlmas üht klassis jälgitavat sündmust.

Analüüsimiseks jaotasid katses osalenud kolm uurijat praktikantide kommentaarid tunnianalüüsi protokollides algul individuaalselt ideeühikuteks ning seejärel kooskõlastasid oma otsustused paaridena. Otsustuste kooskõllisust kontrolliti juhuslikult väljavalitud alg- ja lõppkontrolliks kirjutatud aruannetes. Keskmine kokkulangevuste protsent kahe uurija vahel kahe aruande puhul oli 86,6, mida üldjuhul peetakse kvalitatiivse kontentanalüüsi kodeerimisprotseduuride jaoks heaks (vt Miles, Huberman 1994: 64).

Et käsitleda tunnianalüüsi aruandeid tunni kui terviku olulisemaid sündmusi ja aspekte hõlmavana, toetuti uurimuses (Krull jt 2007) töös kasutusele võetud üheksast kategooriast koosnevale loetelule (tabel 1).

Tabel 1. Algajate ja meisterõpetajate kommentaaride põhikategooriad

Tähistused	Kommentaari kategooriad (ideeühikud)
G1	Õpilaste tähelepanu haaramine
G2	Õpilaste informeerimine eesmärkidest ja motiveerimine
G3	Varem õpitu meenutamine
G4	Uue õppematerjali esitamine
G5	Õpilaste õppimise/tunnetustegevuse suunamine ja toetamine
G6	Õppe-eesmärkide saavutamise kontroll, tagasiside ja hindamine
G7	Õpitu kinnistamine ja üldistamine
M8	Klassi tegevuse organiseerimine ja korraldamine
A9	Üldine õpetamisstrateegia ja klassi atmosfäär

Selles loetelus osutavad seitse positsiooni (tähistatud G1–G7) õppetunni sündmustele Gagné mudelis, milles kolm sündmust – õpitu omandamist kinnitav sooritus, tagasiside ja soorituse hindamine – on koondatud üheks kategooriaks (G6). Ülejäänud kaks kategooriat – organiseerimine ja korraldamine (M8) ning üldine õpetamisstrateegia (Y9) – osutavad neile õpetamise tahkudele, mis pole otseselt seotud õpilaste individuaalsete õppimisprotsessidega, kuid mängivad olulist rolli kogu klassi õpetamisel.

Et tagada ideeühikute kategoriseerimisel uurijate ühesugune arusaamine, koostati lugemisjuhend, milles olid defineeritud tunnianalüüsi ideeühikute kategooriad. Kõigepealt määrasid uurijad ideeühikute kategooriad individuaalselt ning seejärel arutati läbi juhtumid, kus arvamused läksid lahku. In-

dividuaalsel kategoriseerimisel ulatus ühel uurijate paaril kokkulangevusprotsent kümne juhuslikult valitud aruande puhul 74st kuni 94ni. Keskmine kokkulangevus oli 86% ning üksmeelele jõudsid uurijad enam-vähem samas ulatuses.

Pärast seda, kui uurijad olid kooskõlastanud üliõpilaste kommentaarides sisalduvate ideeühikute kategoriseerimise, tähistasid nad tekstilõigud kategooriate sümbolite ja teiste kodeerivate märkidega, et neid saaks sorteerida Microsoft Exceli programmiga. Kõik kvantitatiivsed andmed koondati andmebaasiks, et seda saaks statistiliselt analüüsida STATISTICA programmide paketi abil. Analüüsiaruannetes esitati sõnade ja ideeühikute arv:

- 1) kõigis kommentaarides;
- 2) jooksvates kommentaarides videolindistatud tunni jälgimisel;
- 3) üldkommentaaries, mis sõnastati pärast tunnivaatlust.

3. Tulemused

3.1. Sõnade keskmine arv aruannetes

Tunnianalüüsi aruannete võrdlusest selgus, et praktika alguses olid eksperimentaal- ja kontrollrühm sarnased nii kasutatud sõnade arvu kui ka kommentaarides kajastuvate ideeühikute keskmiste poolest. Eksperimentaalrühmas kasutati tundi analüüsides keskmiselt 465 ja kontrollrühmas 420 sõna, samuti olid sarnased ideeühikute keskmised. Praktika lõpuks kasvas analüüsimiseks kasutatud sõnade arv eksperimentaalrühma protokollides 507-le (ehk 9%) ja kontrollrühmas 535 sõnale (27%), seejuures oli muutus kontrollrühmas statistiliselt oluline.

Ideeühikute keskmine tunni jooksvate sündmuste kommenteerimisel kasvas eksperimentaalrühmas 57-lt 66ni (16%), kuid kontrollrühmas jäi algsega võrreldes peaaegu samale tasemele (vastavalt 53 ja 54 ühikut). See-eest suurenes kontrollrühmas tunni üldises iseloomustuses kajastuvate ideeühikute arv 24-lt 34-le (42%), kuid eksperimentaalrühmas jäi see näitaja samaks (22 ühikut). Sellest võib järeldada, et eksperimentaalrühmas eristati praktika lõppedes selgemini tunni üksikmomente, kontrollrühma üliõpilased kommenteerisid aga meelsamini tundi üldises tähenduses.

3.2. Ideeühikute ja nende kategooriate võrdlus

Praktika alguses ja lõpus esitatud tunnianalüüsides ideeühikute esialgselt analüüsist selgus, et nagu oli suuri erinevusi kasutatud sõnade arvus, olid ka ideeühikute produtseerimises üliõpilasiti suured erinevused. Näiteks varieerus praktika alguses esitatud aruannetes produtseeritud ideeühikute arv 41st

kuni 166ni ning praktika lõpus esitatud aruannetes 42st 145ni. Kuid eksperimentaal- ja kontrollrühma ideeühikute keskmistes praktika alguses ega ka lõpus esitatud aruannetes erinevusi ei olnud. Praktika alguses esitatud aruannetes oli eksperimentaalrühmal keskmiselt 79 ja kontrollrühmal 78 ideeühikut, praktika lõpus aga võrdselt 88 ideeühikut. Suur individuaalne varieeruvus aruannetes produtseeritud ideeühikutes sundis astuma samme, et andmeid normaliseerida. Selleks jagati individuaalsed andmed ideeühikute kategooriate kohta koefitsiendiga, mis saadi eksperimentaal- ja kontrollrühma keskmise ideeühikute arvu jagamisel praktikantide individuaalsete ideeühikute summadega. Praktika alguse ja lõpu aruannetes rakendati normaliseerimist eraldi. Kogu edasine ideeühikute kategooriate analüüs rajaneb normaliseeritud andmete kasutamisel.

Ideeühikute kategooriate keskmiste võrdlus praktika alguse aruannetes näitas, et eksperimentaal- ja kontrollrühma saab käsitada enam-vähem võrdsena, sest olulisi erinevusi kategooriate keskmistes ei leitud. Seevastu praktika lõpus esitatud aruannetest ilmnes, et ideeühikute keskmised, mis olid kategoriseeritud õpilaste motiveerimiseks (G2), varem õpitu meenutamiseks (G3), uue materjali esitamiseks (G4), õppimise suunamiseks (G5), õpilaste soorituse esilekutsumiseks koos tagasisidega (G6) ja kommentaarideks klassi üldise atmosfääri (Y9) kohta, suurenesid vaid eksperimentaalrühmas, kuid erinevused osutusid valdavalt statistiliselt mitteoluliseks. Muutus oli statistiliselt oluline ($p < 0,05$) üksnes õppimise suunamise kategoorias, kus eksperimentaalrühm produtseeris keskmiselt 6,1 ja kontrollrühm ainult 3,9 ideeühikut. Samas osutus, et klassi tegevuse organiseerimiseks ja korraldamiseks (M8) kategoriseeritud ideeühikute arv oli kontrollrühma aruannetes märksa suurem (45 vastandatult eksperimentaalrühma 37-le). Peale selle selgus kontrollrühma praktika alguse ja lõpu protokollide võrdlusest, et see oligi ainuke kategooria, mille puhul ideeühikute keskmine selles rühmas oluliselt suurenes: algselt 40-lt 45-le ($p < 0,02$). Sama analüüs eksperimentaalrühmas näitas, et ideeühikute keskmine kasvas selles rühmas kahes kategoorias nii jooksvate kui ka üldiste kommentaaridena (tabel 2).

Tabel 2. Muutused eksperimentaal- ja kontrollrühma tunnianalüüsidest kajastuvate ideeühikute keskmistes kategooriate kaupa

Ideeühiku kategooria	Ideeühikuid eksperimentaalrühma lõpp- ja alganalüüsidest	Wilcoxon'i paarikaupa võrdlustest $p <$	Ideeühikuid kontrollrühma lõpp- ja alganalüüsidest	Wilcoxon'i paarikaupa võrdlustest $p <$
G5	6,06–4,28	0,02	3,95–3,86	0,45
G6	9,45–5,82	0,03	7,55–5,69	0,52

Keskmine ideeühikute arv kasvas õppimise suunamises 4,3-lt 6,1-le ning õpilaste soorituse esilekutsumises ja tagasisides 5,8-lt 9,5-le (jooksvad ja üldkommentaariid kokkuvõetult). Esinesid ka mõningased positiivsed nihked õpitu kinnistamises ja ülekandes mõlemas rühmas, kuid erinevused keskmistes ei olnud statistiliselt olulised.

4. Arutlus ja järeldused

Uurimus näitas, et tunnianalüüsioskuste harjutamine Gagné õppeühiku mudeli alusel suurendab õpetajakoolituse praktikantide taju ja arusaamist õppetunni sündmustest, millel on suur tähtsus edukaks õpetamiseks. Eksperimentaalrühmas kasvas kommentaaride arv kuue kategooria puhul üheksast. Nendest kategooriatest viis seostusid sündmustega, mis mõjutavad otseselt õppimist, ning üks klassis valitseva kliimaga. Eriti suurenes eksperimentaalrühma üliõpilaste arusaamine ja tundlikkus õpetaja nende tegevuste suhtes, mis seostuvad õppimise suunamise ja õpitulemuste hindamisega. Kontrollrühmas kasvas õpetajakoolituse praktikantide tundlikkus üksnes õpetaja nende tegevuste suhtes, mis seostuvad klassi töö üldise korraldamise ja distsipliiniga.

Ühes teises uurimuses palusid R. Santagata, C. Zannoni ja J. W. Stigler õpetajakoolituse üliõpilastel analüüsida kolme videosalvestatud matemaatikatundi, lähtudes erinevatest vaatenurkadest (Santagata, Zannoni, Stigler 2007). Esimese sammuna kommenteerisid üliõpilased tunni eesmärgi ja osi, järgmisena õpilaste õppimist tunnis ning lõpuks kaalusid alternatiivsete käsitluste võimalusi tunni andmisel. Muutus üliõpilaste kommentaarides hinnati analüüsi viimistletuse, matemaatilise sisu, õpilaste õppimise, kriitilisuse ja alternatiivsete lahenduste pakkumise järgi. Kommentaaride võrdlus nende kategooriate alusel treeningsessioonide alguses ja lõpus näitas, et analüüsioskus paranes märkimisväärselt kõigis aspektides. Et *õppetundi* kui kesksel mõistet käsitleti selles uurimuses võrreldes käesolevaga erinevalt, siis on otseseid paralleele nende vahel üsna raske tõmmata, kuid mõni sarnasus uuringutulemustes siiski ilmnes. Näiteks arvasid R. Santagata ja ta kolleegid samuti, et üliõpilaste kommentaaride keskmine arv jäi samaks nii alg- kui ka lõpptestides, kuid kommentaaride sisu muutus asjakohasemaks.

Üks seletusi selles uuringus üliõpilaste üsna tagasihoidlikule arengule tunni-analüüsioskuste omandamisel on õpetajakoolituse üliõpilaste kimbatuse kooliklassi kohta käivate praktiliste tähelepanekute seostamisel teooriaga. Lõhe ületamine teooria ja praktika vahel on olnud õpetajakoolituse igihaljas probleem ning sellega on tegelnud paljud väljapaistvad uurijad (Zeichner, Tabachnick 1981; Feinman-Nemser 1990; Korthagen, Kessels, Wubbels 2001; Brouwer, Korthagen 2005). Kui teooria (nagu näiteks Gagné õppetunni faaside mudel, mis on tüüpiliselt pedagoogilise psühholoogia kursuste osa) ja selle avaldumine praktikas eksisteerivad üliõpilase jaoks eraldi, siis võib juhtuda, et

teooria, mis muidu peaks nähtuste analüüsimisel teravdama tundlikkust olulise suhtes, hoopiski nüristab seda. On ju teada, et algajad õpetajad, nagu selektab D. Berliner'i õpetajate professionaalse arengu mudel, kalduvad oma esimestes sammudes õpetajana juhinduma kontekstita rusikareeglitest ning praktikamaailm näib neile sel perioodil palju olulisemana kui mis tahes teooria (Berliner 1994). On võimalik, et õpetajakoolituse üliõpilased polnud piisavalt omandanud Gagné mudelit (mida kinnitas ka üliõpilaste kontrollimine mudeli kategooriate tundmises) ning mudelile viitamine seminarides pigem takistas tunnivaatluse käigus nüansside märkamist, kui soodustas. See võibki olla seletus, miks kontrollrühma üliõpilased, kelle mõtlemist ei piiratud konkreetse mudeliga, olid oma lõpparuannetes jutukamad.

Teine põhjus näib seostuvat uurijate kasutatud harjutamise ideoloogia ja protseduuridega. See tuleneb juba uurimuse kavandamise järgus esile kerkinud dilemmast. See kerkis küsimustena, kas treenida üliõpilasi tundma ära konkreetseid tunnisündmusi koos nendele viitamisega analüüsides (tagaks kiired, kuid formaalsed õpitulemused) või kasutada Gagné mudelit tunnianalüüsi üldteoreetilise alusena (rõhk arusaamisega õppimisel). Uurimuses otsustati viimase strateegia kasuks. Seetõttu ei nõutud üliõpilastelt mudeli põhiliste tunnisündmuste loetelu ega nende definitsioonide päheõppimist. Aktsepteeriti kõiki laekunud tunnianalüüsi aruandeid, esitamata nõuet, et üliõpilased osutaksid analüüsides konkreetsetele tunnisündmustele Gagné mudelist lähtudes. Seda tehti veendumusest, et tingimused õpetajakoolituse üliõpilaste professionaalseks arenguks on kõige soodsamad, kui nad ise kujundavad oma arusaama mudeli kasulikkusest ning ise otsustavad, mil määral toetuda mudelile analüüsil. Ka R. Gagné on tunnistanud, et tema teooria pole mõeldud samm-sammulise juhendina õpetajale, kuidas õpetada, vaid pigem üldisema kontseptsioonina, millest juhendumine aitab vältida jämedaid vigu õpetamisel (Gagné, Driscoll 1992: 22). Edasistes uuringutes tuleks siiski täpsustada, milliseid nõudeid on üliõpilastele otstarbekas esitada tunnianalüüsi aluseks olevate kontseptuaalsete mudelite tundmise kohta.

Selle uurimuse käigus selgus teisigi puudujääke, mis võivad ohustada järelduste usaldusväärsust Gagné mudeli rakendamise võimaluste kohta tunnianalüüsioskuste kujundamiseks. Nii tuleb arvestada sedagi, et eksperimentaalrühma üliõpilaste paremad tulemused pole tingitud ainuüksi konkreetse mudeli kasutamisest analüüsioskuste kujundamisel, vaid suuremast kogemusest videosalvestatud tundide analüüsimisel. Kuivõrd tunnianalüüsioskuste kontrollimiseks praktika alguses ja lõpus kasutati emakeeletundi, on võimalik, et tunnisündmuste identimine osutus loodusteaduste õpetajakoolituse üliõpilastele raskemaks kui humanitaarainete õpetajatele. Probleemiks on ka katses osalenud üliõpilaste väike arv, mis raskendab uurimuse tulemuste ülekandmist teistesse oludesse.

Siiski võib seda uuringut käsitleda esimese sammuna õpetajakoolituse üliõpilaste tunnianalüüsiostuste harjutamise metodoloogia loomiseks. Uurimuses toetuti õppetunni mudelile, mis käsitleb õpetamist kui tegevust, mis on suunatud õpilaste sisemisi õppimisprotsesse toetavate väliste tingimuste loomisele. Säärased mudelid töötavad kõige paremini, kui neid nähakse eelkõige üldiste juhtnööridena õppe planeerimisel ja analüüsimisel, mitte aga sammsammuliste retseptidena tundide kavandamiseks. Seda uurimust võiks näha osana üha laiemas kõlapinnas õppetunni uurimise (*lesson study*) liikumises.

Kasutatud allikad

- Berg, C. A., Clough, M. (1991). Hunter lesson design: The wrong one for science teaching. *Educational Leadership*, Dec. 1990 / Jan. 1991, 75–78.
- Berliner, D. (1994). Expertise: The wonders of exemplary performance. In J. N. Mangieri, C. C. Block (eds.), *Creating powerful thinking in teachers and students* (pp. 161–186). Fort Worth, TX: Holt, Rinehart & Winston.
- Borko, H., Michalec, P., Timmons, M., Siddle, J. (1997). Student teaching portfolios: A tool for promoting reflective practice. *Journal of Teacher Education*, 48 (5), 345–357.
- Brouwer, N., Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42, 153–224.
- Brubacher, J. S. (1966). *A history of the problems of education*. 2nd ed. New York: McGraw-Hill.
- Eilam, B., Poyas, Y. (2006). Promoting awareness of characteristics of classroom' complexity: A course curriculum in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22 (3), 337–351.
- Feinman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual. In W. Robert Houston (ed.), *Handbook of research in teacher education* (pp. 212–233). New York: Macmillan.
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gagné, R. M., Driscoll, M. P. (1992). *Õppimise olemus ja õpetamine*. Tõlkinud Edgar Krull. Tartu: TÜ trükikoda.
- Harrison, J., Lawson, T., Wortley, A. (2005). Facilitating the professional learning of new teachers through critical reflection in practice during mentoring meetings. *European Journal of Teacher Education*, 28 (3), 267–292.
- Hunter, M. (1982). *Mastery teaching*. El Segundo, CA: TIP Publications.
- Hunter, M. (1991). Hunter lesson design helps achieve the goals of science instruction. *Educational Leadership*, 48 (4), 79–81.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Lagerwerth, B., Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Korthagen, F., Vasalos, A. (2005). Levels of reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory into Practice*, 11 (1), 47–71.
- Krull, E. (2008). Models of instruction as tools for analyzing lessons. In J. Mikk, M. Veisson, P. Luik (eds.), *Reforms and innovations in Estonian education* (pp. 123–138). Frankfurt am Main: Peter Lang Publishers.

- Krull, E., Oras, K., Sisask, S. (2007). Differences in teachers' comments on classroom events as indicators of their professional development. *Teaching and Teacher Education*, 23 (7), 1038–1050.
- Lee, H.-J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21 (6), 699–715.
- Mandeville, G. K., Rivers, J. I. (1988). Effects of South Carolinas's Hunter-based PET program. *Educational Leadership*, 46 (4), 63–66.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage.
- Reyes, D. J. (1990). Models of instruction. *Clearing House*, 63 (5), 214–217. Accession Number in Academic Search Premier Database 9705100342.
- Richert, A. E. (1990). Teaching teachers to reflect: A consideration of programme structure. *Journal of Curriculum Studies*, 22 (6), 509–527.
- Rosenschine, B. (1983). Teaching functions in instructional design. *The Elementary School Journal*, 83 (4), 335–351.
- Rosenschine, B., Meister, C. (1998). Direct instruction. *Education: The complete encyclopedia on CD-ROM*. Elsevier Science Ltd.
- Santagata, R., Zannoni, C., Stigler, J. W. (2007). The role of lesson analysis in pre-service teacher education: An empirical investigation of teacher learning from virtual video-based field experience. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10, 123–140.
- Sato, M., Akita, K., Iwakawa, N. (1993). Practical thinking styles of teachers: A comparative study of expert and novice thought processes and its implications for rethinking teacher education in Japan. *Peabody Journal of Education*, 68, 100–110.
- Smith, P. L., Ragan, T. J. (1996). Impact of R. M. Gagné's work on instructional theory. In *Proceedings of selected research and development presentations at the 1996 National Convention of the Association for Educational Communications and Technology* (Indianapolis, IN, pp. 727–743). ERIC Document Reproduction Service, No ED397841.
- So, W. W. M., Watkins, D. A. (2005). From beginning teacher education to professional teaching: A study of the thinking of Hong Kong primary science teachers. *Teaching and Teacher Education*, 21 (5), 525–541.
- Sparks, G. M. (1988–89). Caution! Research results ahead. *Educational Leadership*, 46, 64.
- Zeichner, K. M., Tabachnick, B. A. (1981). Are the effects of university teacher education “washed out” by school experience? *Journal of Teacher Education*, 32, 7–13.
- Tyler, R. W. (1949/1969). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Õpetaja kutseaasta ning selle roll algaja õpetaja professionaalses arengus

Eve Eisenschmidt, Katrin Poom-Valickis

Sissejuhatus

... esimene päev ei olnud kuigi hull, aga ma mäletan, see oli teine õppimise päev, see oli kohutav. Ma mõtlesin, et ma ei suuda enam järgmisel päeval tööle minna. Kõik mu parimad soovid olid vastu taevast lennanud. See oli nii kohutav, mitte lapsed, aga kõik see kokku.

Õnneks oli koolis vähemalt üks inimene, kellele võisin kõik südameilt ära rääkida, see oli mu mentor.

(Kadri, esimest aastat töötav õpetaja)

Noore õpetaja sellist valulist reaktsiooni kuuldes-lugesdes tekib ilmselt igas õpetajakoolitusega tegelevas inimeses soov midagi ette võtta. Kuigi võiks arvata, et õpetaja toimetulek esimestel tööaastatel sõltub eelkõige just läbitud õpetajakoolitusest, pole see paraku nii lihtne. Algaja õpetaja toimetulek esimesel tööaastal oleneb suuresti nii isiksuseomadustest, õpetajakoolituses omandatud pädevusest kui ka koolikeskkonnast, kuhu tööle asutakse (Glatthorn 1995; Guskey 2002; Hargreaves 2003). Algajate õpetajate kutsealased raskused esimesel tööaastal on hoolimata läbitud õpetajakoolitusest kogu maailmas üsna sagedased. Õpetaja esimesi tööaastaid iseloomustatakse kui sisseelamisetappi, mille vältel kujunevad esmased kutseoskused, mis on eelduseks individuaalse tööstiili tekkimisele (Fogarty, Lennon 1991; Feiman-Nemser 2002). On üldteada, et positiivsed kogemused esimesel tööaastal on olulised õpetaja edasise arengu ning kutsekindluse seisukohalt.

Et algaja õpetaja ei oleks kohanemis- ja õppimisperioodil ükski ega õpiks vaid katse-eksituse-meetodil, on rakendatud paljudes maades õpetaja kohanemist toetavaid tugiprogramme. Niisugune programm on kutseaasta näol olemas Eestiski. Üldhariduskooli õpetajatele rakendus see 2004/2005., lasteaia ja kutsekooli õpetajatele 2005/2006. õppeaastal.

Kutseaasta aluste väljatötamine oli paljude spetsialistide ja institutsioonide ühistöö, mida tehes analüüsiti erinevate riikide kogemusi ning erialakirjandust. Vabariigi Valitsuse määrus „Õpetajate koolituse raamnõuded” märkis kutseaasta rakendamise vajadust tööd alustavate õpetajate toetamiseks juba 1998. aastal. Sellest lähtuvalt hakati 2002. aastal Tallinna Ülikooli (TLÜ) Haapsalu kolledžis ette valmistama õpetajate kutseaastat. Lisaajendiks kutse-

aastaga tegelemisel oli asjaolu, et kolledžis lõpetas esimene lend klassiõpetajaid ning tähtis oli saada tagasisidet nende õpetajatööga kohanemise ja toimetuleku kohta. 2002/2003. akadeemilisel aastal korraldati eelprojekt. 2003/2004. õppeaastal töötas Tallinna Ülikooli ja Tartu Ülikooli ekspertrühm, kes analüüsis eelprojekti tulemusi, täiendas rakendusmudelit ning valmistas ette kutseaasta rakendamise riiklikul tasandil. Kuna kutseaasta edukal rakendamisel on suur osa õppeasutustel, kuhu algaja õpetaja tööle asub, oli vaja kaasata tegevõpetajaid ning koolijuhte kutseaasta eesmärkide, sisu ja põhimõtete väljatöötamisse ning tutvustada kutseaasta rakendamisega seonduvat haridusüldsusele. Kohtumised kõigi maakondade koolijuhtidega kutseaasta rakendamise aastal oli samuti ekspertrühma ülesanne.

Kuigi kutseaasta alustamisest on möödas mitu aastat, küsitakse ikka ja jälle kutseaasta rakendamisega seotud inimestelt ning organisatsioonidelt, milline on kutseaasta roll õpetajahariduse ja kooliarenduse kontekstis. Mis põhimõtetest kutseaasta tegevuste puhul lähtuti? Kas üks aasta on piisav? Millised on esimesed kogemused? Selles artiklis anname ülevaate kutseaasta rakendamise põhimõtetest, saadud kogemusest ja võimalikest arengusuundadest tulevikus, toetudes ülikoolide kutseaasta keskuste igal aastal korraldatud kutseaasta seire tulemustele (Kutseaasta seire ...).

1. Kutseaasta rakendamise lähtealused

Esimeste tööaastate tähtsustamiseks õpetaja karjääris on mitu võimalust. Enamik riike on sunnitud tõdema, et õpetajaks õppimine ei ole noorte seas populaarne, mistõttu väheneb õpetajakoolitusse astujate arv. Näiteks on Põhjamaaades õpetajakoolitusse pürgijate arv aastatel 2003–2007 oluliselt vähenenud: Rootsis 4%, Taanis 36%, Islandil 45% ja Norras 15%. Soome on siin ainus erand, kus stabiilselt igal aastal on õpetajakoolitusse pürgijate arv väga suur, näiteks oli klassiõpetaja erialale 2007. aastal 6296 soovijat, kellest ainult 14% vastu võeti (Comparative study ... 2009). Et õpetajaskond vananeb ja väljalangemine õpetajakoolituse programmidest on suur, on tähelepanu õpetajakoolitusele ning algajate õpetajate toetamisele suurenenud kõigis Euroopa riikides (Improving the quality ... 2008).

Paraku loobutakse õpetajatööst ka pärast õpetajakoolituse edukat lõpetamist. Kriitilised kipuvad olema just esimesed tööaastad. Uuringutulemustele toetudes võib öelda, et algaja õpetaja probleemid on hoolimata riigist ning läbitud õpetajakoolitusest suurel määral sarnased. Ikka ja alati on alustavale õpetajale kõige keerulisem toimetulek distsipliiniprobleemidega. Vajaka jääb oskustest, kuidas planeerida ja korraldada tööd klassis, suurendada õpilaste motivatsiooni ning arvestada nende individuaalseid iseärasusi. Raske on tavaliselt õpilaste hindamine ning koostöö lastevanematega (Griffin 1992; Korthagen 1999; Fullan 2000 jt). Õpetajatööst loobumise põhjustena mainitakse ka õpe-

tajakutse komplitseeritust, ebaadekvaatseid ootusi (idealistlik arusaam õpetajatööst) ning suurt tööstressi.

Algaja õpetaja esmaülesanded esimesel tööaastal on kujundada arusaam endast kui õpetajast ja oma väärtushinnangutest, kujundada oma professionaalne enesekontseptsioon (Kagan 1992) ning leida oma õpetamisstiil. See ei pruugi alati olla lihtne. Algajatel õpetajatel on seljataga juba kümneid tuhandeid tunde, mis on veedetud õppijana erinevates õpituatsioonides, ning see tõttu on neil kujunenud ka implitsiitsed mudelid selle kohta, mida tähendab õpetada, juhtida klassi ja õppida. Need arusaamad n-õ heast õpetamisest ja õppijast ei pruugi aga alati olla kooskõlas tegelikkusega.

Algaja õpetaja teine oluline ülesanne esimesel tööaastal on kohaneda kooli kui organisatsiooniga. Algaja õpetaja saab kogukonna liikmeks ning omandab organisatsioonis ja konkreetsetes õpetajate rühmas tähtsaks peetavad teadmised, väärtused, normid ja käitumisviisi. Sotsialiseerumine organisatsioonis mõjutab ka õpetaja isiksuse kujunemist. Senised uuringud on näidanud, et algaja õpetaja professionaalne areng on seda edukam, mida kiiremini ta organisatsiooniga kohaneb.

Samas on kohanemisel omad ohud. Kuna algaja õpetaja püüab kohaneda ümbritsevaga ja sulanduda kollektiivi, võib tekkida olukord, et õpetajakoolituses omandatud teadmised jäävad rakendamata, sest konkreetse kooli kultuur seda ei toeta. Uute ideede ja juba väljakujunenud arusaamade vastandumisel võidab tihti kindlameelsem ning kogenum. Kogenud õpetajad võivad suruda peale oma õpetamis põhimõtteid. Kuna algaja õpetaja jaoks on iga hea nõu kui päästev õlekõrs, siis rakendatakse nõuandeid tihti kriitiliselt analüüsivalt. Võib öelda, et õpetajaks kujunemine on suuresti vastuolude ületamine, oma varasemate kogemuste ja arusaamade võrdlemine uutega ning nendest õppimine.

Kui lähtume arusaamast, et õpetajaks õppimine ja kutsealane areng on pidevad protsessid, mis ei lõpe õpetajakoolituse läbimisega, vaid hõlmavad peale esmaõppe kutsega kohanemise perioodi ja järgneva täiendusõppe, peavad erinevad etapid olema omavahel sidustatud ning kohanemis perioodil tuleb noorele õpetajale tagada vajalik tugi (Improving the quality... 2008).

Kutse aasta tegevuste kavandamisel lähtutakse erinevates riikides üldjuhul järgmistest korralduslikest põhimõtetest (Tickle 2002; Britton jt 2003 jt):

- 1) kutse aasta programm on suunatud algaja õpetaja professionaalse arengu toetamisele;
- 2) algaja õpetaja töötab vähendatud tunnikoormusega;
- 3) regulaarselt saadakse kokku mentoriga, et plaanida ja analüüsida kutsealast arengut;
- 4) on loodud formaalsed tugiprogrammid väljaspool kooli (omavalituse ja ülikooli juures), et süsteemselt toetada kutsealast arengut,

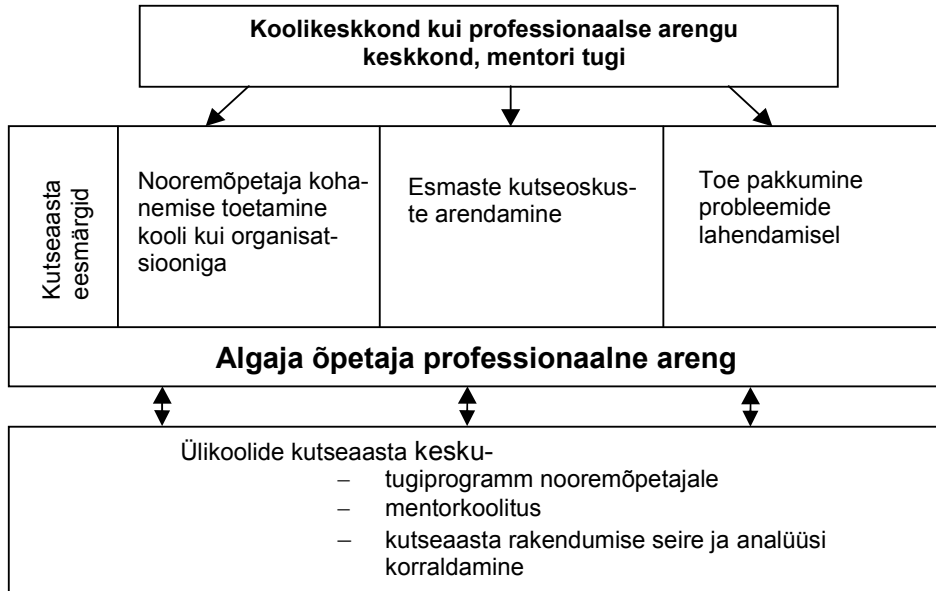
- ning kokkusaamised teiste algajate õpetajatega, et toetada kriitilist eneserefleksiooni;
- 5) kooli arendustegevusse on kavandatud spetsiaalsed meetmed uute liikmete kohanemise toetamiseks;
 - 6) on loodud algaja õpetaja kutsealase arengu ja sobivuse hindamise meetmed, näiteks on kutseaasta läbimine seotud kvalifikatsiooni või kutseomistamise süsteemiga;
 - 7) kutseaasta võimaldab õpetajakoolituse institutsioonidel hinnata oma õppekavu ning teha põhjendatud muudatusi.

Eesti kutseaasta mudeli lähtekohaks olid arusaamad:

- 1) koolist kui õppivast organisatsioonist, kus õpetajad teevad koostööd ja toetavad vastastikku arengut ning kus mentor on algaja õpetaja professionaalse arengu toetaja, aidates tal kohaneda kooliga ja õpetajakutsega ning lahendada tööprobleeme;
- 2) paralleelselt toimuvast professionaalsest ja organisatsioonis sotsialiseerumisest, mille käigus saab algaja õpetaja õpetajaskonna liikmeks;
- 3) professionaalsest pidevarengust, õpetaja valmidusest end arendada, oma tegevust analüüsida ja seda reflekteerida kui arengu olulist eeldust.

Mentori ülesanne on toetada algaja õpetaja refleksiooni ja tema enesearengu kavandamist. (Eisenschmidt 2006; Poom-Valickis 2007.)

Nendest seisukohtadest lähtuvalt on Eestis rakendatud kutseaasta mudelis (joonis 1) keskseks algaja õpetaja professionaalne areng, mida toetab ühelt poolt koolikeskkond ja teiselt poolt ülikooli kutseaasta keskustes toimiv tugi-programm.



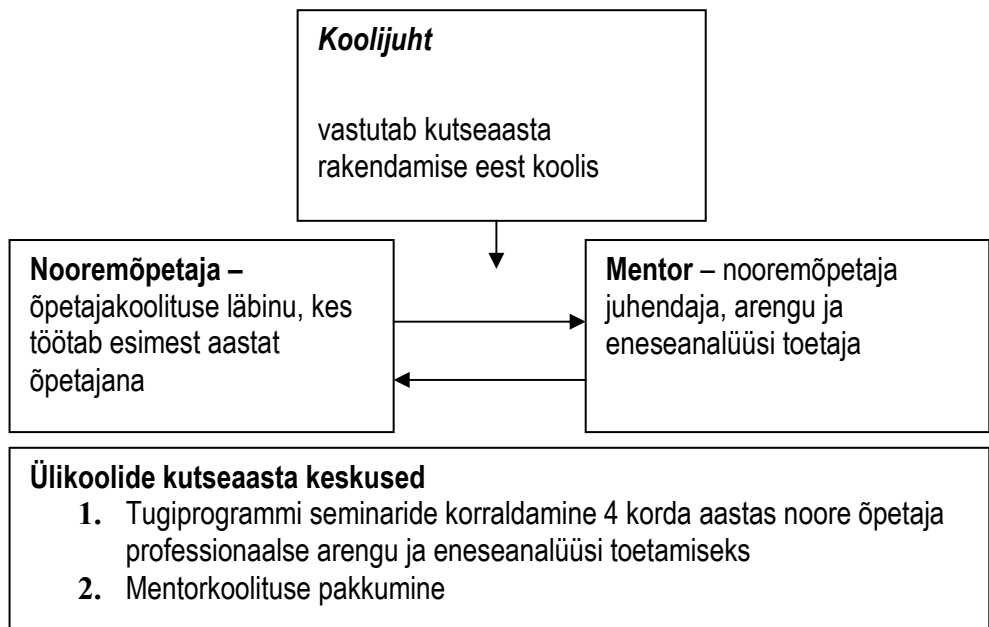
Joonis 1. Kutse aasta rakendusmudel (Eisenschmidt 2006)

Mudel is on kombineeritud kaks seisukohta: õppimine ja areng koolikeskkonnas ning algajate õpetajate omavahelised kokkusaamised ülikoolides.

2. Kutse aasta osalised

Kool on töö-, arengu- ja õpikeskkond kõigile selle liikmetele: õpilastele, õpetajatele ja juhtidele. Algaja õpetaja kohanemisel ning toimetulekul etendab olulist osa organisatsioon ja selle töökultuur. Kutse aasta peaks kuuluma koolikultuuri kui selle loomulik osa ning selle rakendamist tuleks vaadelda kooli kvaliteedisüsteemi ühe komponendina. Kutse aasta kaaseesmärk on toetada õpetajate koolisisesest nõustamis- ja tagasisidesüsteemi kujunemist kõigi õpetajate õppimise toetamiseks.

Erinevate osaliste rollist kutse aasta kontekstis annab ülevaate joonis 2.



Joonis 2. Kutse aasta osalised (Eisenschmidt 2006)

Selle mudeli kohaselt läbib õpetaja kutse aasta mentori juhendamisel, töötades koolis ametikohal, mis vastab tema läbitud õpetajakoolitusele. Kutse aastal olevale õpetajale määrab mentori õppeasutuse juht. Mentorilt nõutakse vähemalt kolmeaastast pedagoogilise töö kogemust, ta peab olema läbinud juhendamiskoolituse täiendus- või magistriõppes ning osalema õppeasutuse arendustegevuses. Mentori ja algaja õpetaja suhe on kollegiaalne, mitte hierarhiline. Mentori peamine ülesanne on toetada algaja õpetaja kutsealast arengut ja õppimist. Mentoril on oluline roll ka algaja õpetaja kohanemise toetajana organisatsioonis ning kaasamisel kooliarendusse. Vastutada oma kutsealase arengu eest saab aga algaja õpetaja ise, kavandades oma tegevusi, analüüsides ja hinnates oma toimetulekut ning kajastades seda oma arengumapis.

Koolikeskkonnast väljaspool töötavad ülikoolide kutse aasta keskused (Tallinna Ülikoolis ja Tartu Ülikoolis), kus korraldatakse mentorkoolitust, algajate õpetajate tugiprogrammi seminare ning kutse aasta rakendamise pidevat seiret. Seal kavandatakse ka kutse aastaprogrammi arendustegevusi. Tugiprogramm toetub refleksioonile, kus algajad õpetajad analüüsivad väikestes rühmades (10–15 õpetajat) oma kutsekogemusi (probleeme ja õnnestumisi). Rühmaarutelusid juhivad koolikogemustega, kõrgel professionaalsel tasemel olevad õpetajad-õpetajakoolitajad, kes valdavad grupirefleksiooni juhtimise oskusi, on võimelised analüüsima õppimist ja õpetamist ning õpetaja rolli selles.

3. Kutseaasta monitooring

Igal aastal küsitletakse kutseaasta läbinuid, et saada tagasisidet kutseaasta rakendumise kohta ning infot vajalike arengusuundade kavandamise kohta. Seire tulemusi analüüsitakse programmi kaasatud spetsialistidega, mentorkoolitajate ning algajate õpetajate tugiprogrammi korraldajatega. Seire raportid on kättesaadavad veebikeskkonnas www.tlu.ee/kutseaasta ja www.ht.ut.ee/kutseaasta.

Küsitlustes on uuritud järgmisi valdkondi: algaja õpetaja professionaalne areng ja põhilised kutsealased probleemid, koostöö mentoriga, kohanemine ja koostöö koolikeskkonnas ning osalemine kutseaasta tugiprogrammis.

3.1. Algajate õpetajate professionaalne areng

Allpool esitatakse võrdlev ülevaade 2004/2005. õppeaastal korraldatud kutseaasta esimese (Kutseaasta seire 2004–2005) ning 2007/2008. õppeaasta monitooringu tulemustest (Kutseaasta seire 2007–2008). Mõlemad monitooringud tuvastasid, et algajad õpetajad andsid oma arengule kutseaasta vältel positiivse hinnangu: kutsepädevused pälvisid õppeaasta lõpus kõrgema hinde kui õppeaasta alguses. 2004/2005. õppeaasta monitooringus ütlesid algajad õpetajad (n = 145), et kõige suurem positiivne muutus oli järgmiste kutseoskuste arengus: oskus määrata õpitulemusi, oskus tundi planeerida, sh koostada tunnikonspekti, ning tunnis aega kasutada. Seega võib öelda, et algajate õpetajate enesekirjelduse kohaselt suurenesid õppeaasta jooksul eelkõige õpetamistegevuse vilumustega seotud pädevused. Kutseoskused, milles anti endale kõige madalam hinnang, olid seotud tagasiside ja koostööga (2004/2005. õppeaasta seire). Kõige suuremad probleemid on algajatele õpetajatele aastaid olnud klassi juhtimine, distsipliini tagamine ning enesekehtestamine.

Rahulolematumad oma toimetulekuga on kutse- ja üldhariduskoolide õpetajad. Üldhariduskoolis on algajate õpetajate suurim probleem klassijuhtimine, kutseõppeasutuses aga õppekava ja õpetamisega seondud ning organisatsiooniga kohanemine. Organisatsiooniga kohanemisel ei ole üldjuhul suuri probleeme üldhariduskooli- ja lasteaiaõpetajatel. Kutsekoolis on lähtuvalt kutsekooli eripärast, kus töötavad väga erineva haridus- ja karjääriteega spetsialistid ning ka õpilaskontingendi varieeruvus on suur, organisatsiooniga kohanemine keerukam ja vaevalisem. Mõlemad monitooringud näitasid, et rööbiti pädevustega kasvab usk oma võimesse saavutada tööeesmärke ning toime tulla tööülesannetega. Näiteks kui 2007/2008. õppeaastal tehtud monitooringus (n = 151) oli esimesel õppeveerandil sellega, et suudetakse oma tööeesmärke realiseerida, täiesti nõus 18% vastajatest, siis neljandal veerandil arvas seda juba 48% vastajatest. Usk oma toimetulekusse tööülesannetega kasvas õppeaasta jooksul 24%-lt 52%-ni.

Kutseaastal on algaja õpetaja eneseanalüüsil toeks arengumapp. Selle formaati on kutseaasta algusest pidevalt täiendatud, muudatusi on tehtud nii eesmärkide kui ka täitmise nõuete kohta. Aastate jooksul on muutunud algajate õpetajate suhtumine eneseanalüüsi ja arengumappi tervikuna. Kui 2004/2005. õppeaastal pidas arengumapi koostamist vajalikuks 37% algajatest õpetajatest, 31% ei pidanud seda vajalikuks ning 33% jäid neutraalseks, siis 2007/2008. õppeaastal oli 87% algajatest õpetajatest nõus või pigem nõus väitega, et tööalaste ebaõnnestumiste ja õnnestumiste kirjapanek aitab neil oma tööd paremini teha. Suurim valmidus oma tööd analüüsida on aga lasteaiaõpetajatel.

Seire andmetel on aja jooksul suurenenud eneseanalüüsiks kulutatud aeg. 2004/2005. õppeaastal kulutasid algajad õpetajad küsitluse põhjal oma töö analüüsimiseks ja arengumapi koostamiseks keskmiselt 2,2 tundi nädalas (maksimaalselt 6, minimaalselt 0,1 tundi, kõige sagedasem vastus – 2 tundi nädalas), 2007/2008. kutseaastal osalejad aga juba 3,4 tundi nädalas (maksimaalselt 24 tundi, minimaalselt 1 tund).

Seire tulemused näitasid, et kui kutseoskused muutuvad kindlamaks, siis osatakse adekvaatsemalt hinnata ka läbitud ettevalmistust, sest ülikoolis õpitu muutub tähenduslikuks ning kasvab oskus teadmisi praktikas rakendada. Nii näiteks pidas 2007/2008. kutseaastal osalejatest õppeaasta algul õpetajakoolitust piisavaks või pigem piisavaks 69%, aasta lõpul aga juba 74% algajatest õpetajatest. Kooliaasta lõpul toimunud küsitluses paluti algajatel õpetajatel hinnata oma toimetulekut õpetajana esimesel tööaastal. Selgus, et enamik neist jäi oma esimese tööaasta tulemustega rahule: 2004/2005. kutseaasta lõpetajatest soovis jätkata tööd õpetajana samal töökohal 96%, 2007/2008. õppeaastal koguni 99%.

3.2. Mentorid

Kutseaasta vältel on algajale õpetajale oluline partner mentor. Mentorite jaoks oli koostöö noore õpetajaga uus ja huvitav kogemus. Küsitlustulemused näitasid, et enamjaolt motiveerib mentoreid soov jagada oma kogemusi ning toetada algajat õpetajat kooliga kohanemisel.

Aastaid on enamik algajaid õpetajaid öelnud, et mentori tugi on esimesel tööaastal olnud piisav. 84% algajatest õpetajatest leidis nii 2004/2005. kui ka 2007/2008. õppeaastal, et mentor on neile õpetajana eeskujuks. Ilmselt on mentorite valikul ning koolitusel tehtud head tööd.

Mentorite tegevustest hindasid algajad õpetajad kõige enam toetust kooli kui organisatsiooniga kohanemisel. Nad peavad mentorit eelkõige n-ö kohalikuks giidiks. 2004/2005. kutseaastal hindasid ka mentorid (n = 125) ise kõige kõrgemalt oma oskust toetada algaja õpetaja kohanemist koolikultuuri ja töökorraldusega. Samas pidasid nad oluliseks koolis tööd alustava kolleegi tunnus-

tamist eesmärkide saavutamisel ning soovitatavate oskuste kujunemisel. 2007/08. õppeaasta sügisel hindasid mentorid (n = 107) oma oskusi kõige paremaks algaja õpetaja tunnustamises ja tema kohanemise toetamises.

Märksa madalamalt hindavad nii algajad õpetajad kui ka mentorid ise mentori oskusi edendada algaja õpetaja kutsealast arengut, anda talle tagasisidet ning toetada refleksiooni. Üks põhjusi võib olla see, et mentoril puuduvad varasemad kogemused anda kolleegile tagasisidet. Teiselt poolt ei väärtustanud mentorid kuigi kõrgelt ka iseenda tegevuse analüüsimist ja dokumenteerimist. Ometi on mentorite hinnangutes viimastel aastatel märgata mõningaid positiivseid tendentse. Nimelt hindasid mentorid 2007/2008. õppeaasta lõpul oma oskusi suunata algajaid õpetajaid eesmarke seadma ja oma tegevust analüüsima märksa paremaks. Tundub, et eneseanalüüsi on aastate jooksul rohkem väärtustama hakanud nii algajad õpetajad kui ka oma oskustes kindlamaks muutunud mentorid.

Ülikoolipoolse ettevalmistuse nõrgaks küljeks pidasid mentorid (2004/2005. õppeaastal) noorte õpetajate toimetulekut distsipliiniprobleemidega, dokumentatsiooni täitmist, vähest praktikakogemust ja lastevanematega suhtlemist. Noorte õpetajate edenemise märgiks pidasid mentorid (2007/2008) tööalase enesekindluse leidmist. Nad tunnustasid lasteaiaõpetajate head kontakti loomise oskust laste ja vanematega.

Monitooringu andmetele tuginedes on mõnevõrra paranenud algajale õpetajale tunnivaatluste põhjal antav tagasiside. Kui 2004/2005. õppeaastal väitis 71% noortest õpetajatest, et mentori tunnivaatlusele järgnes alati arutelu ja analüüs (seesama sageli – 24%), siis 2007/2008. õppeaastal oli neid, kes kinnitasid, et mentor arutab ja analüüsib tundi alati pärast tunni külastust, 79% (seesama sageli – 18%). Ometi ei tundnud mentorid ise end eriti kindlalt tagasiside andmises ning arvasid, et neil on selles valdkonnas veel liiga vähe teadmisi ja kogemusi. Mentoritele oli nende endi meelest raske kirjeldada õpetamistegevusi neutraalselt ning emotsioonideta. Mentori jaoks on tähtis, et kolleegid ja kooli juhtkond tema tööd väärtustaksid ning tunnustaksid.

Mentortegevuseks kuluv aeg on jäänud aastate kaupa samaks: ligikaudu 2,7 tundi nädalas (erinevatel aastatel maksimaalselt 8 kuni 15 tundi). Kõige raskem oligi mentoritel leida aega oma kohustuste täitmiseks. Huvitav tendents ilmneb, kui võrrelda mentorite vastuseid kooli juhtkonna toe ja nende tegevuse väärtustamise kohta erinevatel aastatel. Kui kutseaasta rakendumise esimesel aastal arvas 67% mentoritest, et juhtkond toetab mentorlust, siis 2007/2008. õppeaastal oli see arvnäitaja 74%, samas võib täheldada väikest tagasiminekut selles, kuidas koolijuhid mentorite meelest mentorlust väärtustavad; vastavad näitajad esimesel ja neljandal kutseaastal olid 67% ja 62%. Paraku on mentorite hinnang sellele, kuidas väärtustavad nende tegevust kolleegid, veelgi madalam. Napilt üle poolte (52%) on rahul kolleegide toetusega ning 16% arvab, et kolleegid ei väärtusta nende tegevust. Tunnustamine ja

mentoritöö väärtustamine nii juhtkonna kui ka kolleegide poolt on eriti oluline seetõttu, et mentori töö tasustamine on aasta-aastalt vähenenud. 2004/2005. õppeaasta seire andmetel teatas 41% mentoritest, et sai kas lisatasu või korraldas kooli tema töö selliselt, et tema töö mentorina mahuks üldtööaja sisse, ent 2007/2008. aastal pole enamik (83%) koole või lasteaedu mentori tööd tasustanud ega koormust vähendanud. Tuleb märkida, et võimalusi mentori töö tasustamiseks või koormuse vähendamiseks leiti sagedamini juhtudel, kui mentor töötas ise asutuses juhtivamal kohal (nt juhataja asetäitjana või juhatajana).

Kuna mentorite suurim probleem on ajapuudus, siis peaksid koolide juhtkonnad püüdma vähendada mentoritööde tegeva õpetaja koormust. Juhul, kui pole võimalik vähendada tunnikoormust, tuleks minimeerida mentorina töötava õpetaja lisakohustuste ja ülesannete mahtu. Ei tohi unustada, et tunnustus on materiaalsest tasust tihti olulisemgi.

2004/2005. õppeaastal tehtud seire ajal küsitleti ka koolijuhte. Selgus, et neis koolides, kus on tihe õpetajate koostöö, väärtustavad koolijuhid enam ka kutseaastat kui algaja õpetaja õpivormi (Eisenschmidt 2006).

3.3. Ülikooli tugiprogramm

Eestis rakendatud kutseaasta mudeli omapäraks võib pidada seda, et lisaks mentorile koolis korraldatakse ülikoolide kutseaasta keskuste juures igal koolivaheajal algajate õpetajate tugiprogrammi (nn grupimentorlust), kus saavad kokku algajad õpetajad, et üheskoos probleemidele lahendusi otsida. Ülikooli tugiprogrammi puhul on algajad õpetajad kõige enam hinnanud võimalust saada uut informatsiooni ning ideid, jagada oma muresid ja rõõme ning õppida üksteise kogemustest.

Hinnangud ülikooli tugiprogrammile on olnud üldiselt kõrged. 2004/2005. õppeaastal pidasid selles programmis osalemist oluliseks 57% (20% oli neid, kes seda ei pooldanud) ning 2007/2008. õppeaastal 69% (23% jäi neutraalseks). Tähtsaks peeti võimalust üksteiselt õppida, probleeme arutada ning omasuguste algajate õpetajatega suhelda. 25% kutseaastal osalejatest (2007/2008) vastas, et tugiprogramm toetab nende eneseanalüüsi. Üks kutseaasta keskuste töö olulisi aspekte on olnud arendustöö tugiprogrammi kvaliteedi parandamisel ning nende ühtlustamisel erinevates ülikoolides. Huvitav on märkida, et üldhariduskooli õpetajatest märksa enam väärtustavad nii kutseaastat kui ka ülikoolide tugiprogrammi lasteaiaõpetajad. Võib-olla on põhjus üldhariduskooli õpetajate suur tunniväline töömaht: õpilaste tööde parandamine, konsultatsioonid. Ajapuuduse üle kurdavad üldhariduskoolides peale algajate õpetajate ka mentorid.

3.4. Kutseaasta programmi arendamine

2008. aastal korraldati kolme aasta seire tulemuste võrdlev analüüs, et hinnata kutseaasta rakendamise efektiivsust. Ilmnes, et algajate õpetajate hinnang kutseaasta tegevustele on aastate jooksul muutunud positiivsemaks (Eisen-schmidt, Poom-Valickis, Oder 2008). Seega on alust arvata, et töö kutseaasta täiustamisel on vilja kandnud. Abi on olnud ka kutseaasta seirest. Pidev töö programmi arendamisel jätkub ning loodetavasti ei lõpegi.

Kutseaasta keskmes on algaja õpetaja valmidus oma professionaalsust arendada. Selle eelduseks on refleksioonivõime. Eneserefleksioonioskuse arendamine saab alguse esmaõppest, kus on kasutusel seda arendavad tegevused. Algaja õpetaja arengueesmärkide seadmise ja eneseanalüüsi valmidus on, nagu näitavad uuringud, otseses seoses sellega, mil määral ta tajub mentori ja oma kolleegide tuge. Paraku on ülikoolide kogemus refleksiooni toetava tugi-programmi elluviimiseks üsna napp. Nimelt näitas algajatelt õpetajatelt saadud tagasiside, et kutseaasta programmi käivitamise algul kippusid õppejõud analüüsile suunavate küsimuste ja diskussioonide asemel kasutama traditsioonilist loenguvormis õpetamist. Tuleb märkida, et tugiprogrammi kohta antud hinnangud erinesid omavahel nii kõrgkooliti kui ka selles osalejate rühmade kaupa. Tulemuste varieeruvuse tõttu tehti pärast teist kutseaastat ülikooli tugiprogrammi põhjalik monitooring, et analüüsida tugiprogrammi korraldajate pädevust ning nende kasutatavaid õppemeetodeid. Kutseaasta tagasiside tulemusel töötasid Tallinna ja Tartu Ülikooli õppejõud välja üliõpilaste refleksiooni ning selle järjepidevust taotleva e-porfoolio, mis seostaks tugevamalt esmaõppe ja kutseaasta tegevused. Kõigile edenemistele vaatamata on ja jääb algaja õpetaja eneserefleksiooni toetamine üheks põhiliseks katsumuseks ka nüüd, pärast kutseaasta viiendat rakendumist.

Mentor oli ja on edaspidigi õpetaja kutsealases arengus väga oluline tugiisik. Paraku on ilmnenu, et ülikoolides toimuv mentorkoolitus ei aita küllaldaselt määral mentoreid selles, et nad oleksid võimelised toetama algaja õpetaja õppimist ja refleksiooni. Seetõttu on mentorkoolituse sisu kujundamisel järjest suuremat tähelepanu pööratud mentori enda töö analüüsile, eeldusel, et just see annab parima kogemuse algaja kolleegi eneseanalüüsi toetamiseks. Kutseaasta programmides on järjest enam tähtsustatud ka organisatsioonis õppimist, suuremat tähelepanu on pööratud õppivatele kogukondadele ning õpetaja arengut toetava keskkonna loomisele.

Programmis on hakatud järjest rohkem rõhutama kutseaasta ideestiku ja praktika seoseid kooliarenduse ning koolijuhtide ettevalmistusega. Nimelt on kutseaasta tulemused näidanud, et kutseaasta rakendamise edukus on suuresti mõjutatud konkreetsest koolist, selle organisatsioonikultuurist ja eriti koolijuhist, kellest sõltub nii mentori valik, mentori ja algaja õpetaja koormuse reguleerimine kui ka kutseaasta tegevuste tähtsustamine ja selleks tingimuste

loomine. Koolijuhist sõltub olulisel määral, kas mentori ja algaja õpetaja koostööks on jäetud aega, kas mentoril on võimalik käia oma hoolealuse tundides, anda talle tagasisidet ning vajaduse korral nõustada. Uuringuga (Eisenschmidt jt 2008) tuvastati, et õpetajad, kes tunnetavad koolijuhi tuge, annavad kõrgema hinnangu ka ülikooli tugiprogrammile. Siit tulenevalt on vaja kooli juhtimise, kooliarenduse ja kutseaasta järjest tugevamat integratsiooni.

Kokkuvõte

Kutseaasta kitsaskohtades peegelduvad haridussüsteemi kui terviku puudused. Kui õpetajad teevad omavahel vähe koostööd, kui koolikeskkond ei toeta või ei väärtusta üksteiselt õppimist, siis ei toetata küllaldaselt ka õpetajate professionaalset arengut. Kui õpetajatel on vähene valmidus oma tööd analüüsida, siis pole me nähtavasti suutnud seda praktikat kultiveerida ka õpetajate esma- ja täiendusõppes. Nii õpetajad, mentorid kui ka õpetajakoolitajad peaksid sügavamalt mõtestama refleksiooni ning tundma selle arendamise võimalusi. Kui koolijuhid ei väärtusta mentorlust, siis ei hinda nad tõenäoliselt kuigi kõrgelt ka õpetajate kollegiaalset õppimist üldisemalt, mis tähendab ühtlasi, et ei kasutata olemasolevaid ressursse kooliarenduseks.

Ometi on Eesti paljudele riikidele eeskujuks algajate õpetajate tugiprogrammi – kutseaasta – rakendamisel. Hiljuti avaldas Euroopa Komisjon poliitika kujundajatele käsiraamatu „Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers“ (Developing ... 2010), kus Eesti kutseaasta mudel arvatakse olevat järgimist väärt teisteski riikides. Eesti kogemuse tutvustamine teistele on võimaldanud meil analüüsida kutseaasta rakendamist avaramas taustsüsteemis ning ammutada ideid selle edasiarendamiseks.

Kasutatud allikad

- Britton, E., Paine, L., Pimm, D., Raizen, S. (2003). *Comprehensive teacher induction: System for early career learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Comparative study of Nordic teacher-training programmes* (2009). In <http://www.norden.org/en/publications/publications/2009-520>, 04.04.2010.
- Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers (2010). *A handbook for policymakers*. [Commission Staff Working Document]. In http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_en.htm, 30.04.2010.
- Eisenschmidt, E. (2006). *Kutseaasta kui algaja õpetaja tugiprogrammi rakendamine Eestis*. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 25. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus.
- Eisenschmidt, E., Poom-Valickis, K., Oder, T. (2008). Supporting novice teachers' professional development: Monitoring the induction year experience in Estonia. In J. Mikk, M. Veisson, P. Luik (eds.), *Reforms and innovation in Estonian education* (pp. 77–92). Peter Lang.

- Feiman-Nemser, S. (2002). Learning to teach. In J. W. Guther, et al. (eds.), *Encyclopedia of education*, 7 (pp. 2485–2488) (2. ed.). USA: Macmillan Reference
- Fogarty, M., Lennon, J. (1991). Conception of teaching during induction. *South-Pacific Journal of Teacher Education*, 19 (1), 43–48.
- Fullan, M. (2000). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. (7. ed.) London: The Falmer Press.
- Glatthorn, A. (1995). Teacher development. In L. W. Anderson (ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2. ed.). Cambridge: Pergamon.
- Griffin, G. A. (1992). Teacher education. In M. Alkin (ed.), *Encyclopedia of educational research* (pp. 1341–1345) (6. ed.). USA: Macmillan Publishing Company.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8 (3/4), 381–391.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society*. Philadelphia: Open University Press.
- Improving the quality of teacher education* (2008). Euroopa Parlamendi raport. Aadressil <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?language=EN&reference=A6-0304/2008>, 04.04.2010.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), 129–169.
- Korthagen, F. (1999). Linking reflection and technical competence: The logbook as an instrument in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 22, 191–207.
- Kutseaasta seire* (2004–2005). Koostanud E. Eisenschmidt, K. Poom-Valickis. Aadressil <http://www.tlu.ee/?LangID=1&CatID=2789>, 18.01.2010.
- Kutseaasta seire* (2007–2008). Koostanud E. Reiska, E. Eisenschmidt. Aadressil <http://www.tlu.ee/?LangID=1&CatID=2789>, 18.01.2010.
- Poom-Valickis, K. (2007). *Novice teachers' professional development across their induction year*. Tallinn University, Dissertations on Social Sciences, 33.
- Tickle, L. (2002). *Teacher induction: The way ahead*. Philadelphia: Open University Press.
- Õpetajate koolituse raamnõuded* (2000). Aadressil www.estlex.ee, 18.01.2010.

Õpetaja esmahariduse õppekava disain

Viive-Riina Ruus ja Eve Eisenschmidt

1. Millest me räägime, kui me räägime õppekavast?

Kuigi õppekava, sageli ka õppeprogrammiks nimetatud, on vaieldamatult haridussüsteemi keskne komponent, on see valdkond halvasti piiritletud ja määratletud, mistõttu juhtub sageli, et õppekavast kõnelejad mõtlevad selle all erinevaid asju ning tagajärjeks on üksteisest möödarääkimine. Palju eriarvamusi on ses suhtes, mis meetodeid tuleks õppekava koostades kasutada, milline roll on selles teadusel, kes õppekava koostama peaksid ning kes ja mis vahenditega peaksid otsustama, kas kiita õppekava heaks või lükata tagasi.

Kõige hõlmavama määratluse järgi on õppekava tehislik produkt, mille inimele on kindlaks otstarbeks valmistatud. Kui disaini defineerida kui tehislikkust mis tahes valdkonnas (Margolin 2008: 15), siis on õppekava puhul samamoodi tegemist disainiga, samuti nagu arhitektuuri, graafilise disaini, tarbeesemete vmt puhul. Seega on ka õppekava disaini nagu igasuguse disaini kõige üldisem eesmärk rikastada inimvõimete piires kõigi nende funktsionaalseid, kultuurilisi, sotsiaalseid ja majanduslikke huve, keda see disain otseselt või kaudselt puudutab, ning hoiduda neid kahjustamast. Nõnda on öelnud üks disaini mõjukaimaid teoreetikuid B. L. Archer (Coulson 1997: 24).

Õppekava konstrueerimise ehk teisisõnu disainimise teeb möödapääsmatuks inimkonna vajadus kasvatamise ja õpetamise järele, mis eksisteerib kõigil aegadel, sest laps vajab kaua täiskasvanute hoolt, et täiskasvanute ühiskonnas omal käel hakkama saada. Mida keerukamaks ühiskond oma ajaloolise arengu käigus muutub, mida liigendatumaks kujuneb ühiskonna tööjaotus, seda suurem see vajadus on ning seda suuremat hulka erinevas vanuses inimesi see hõlmab.

Õpetuse invariantid, ajast aega samaks jäävad ja sellest lahutamatud komponendid on:

- 1) õppija/õpilane;
- 2) õpetaja;
- 3) õppimise ja õpetamise keskkond, miljö, kontekst, sh institutsiooniline kontekst;
- 4) teadmus (*knowledge*) – õppe sisuline komponent, mida võiks rahvapärastelt nimetada tarkuseks (Schwab 1964).

Selles süsteemis sünnivad fundamentaalsed protsessid:

- 1) õppimine;
- 2) õpetamine.

Süsteemi loov ja seda kooshoidev komponent on teadmus. Teadmus on aluseks õppekavas kui süsteemis toimuvale õppimisele ja õpetamisele. Selles on kerge veenduda, kui korraldada mõtteline eksperiment ja teadmus süsteemist välja lülitada. On selge, et siis poleks enam võimalik kõnelda ei õpilasest ega õpetajast, ei õppimisest ega õpetamisest. Süsteem lakkaks toimimast ja kukuks kokku. Teisalt kaotaks õpetus kui eesmärgistatud õppimise/õpetamise süsteem mõtte, kui sellest kõrvaldada õppija ja õpetaja. (Iseõppimise puhul ollakse iseenda õpetaja.)

Et õppimine ja õpetamine kui hariduse põhiprotsessid võiksid kulgeda soovitasuunas, on nende teenistusse rakendatud teised protsessid, nagu õpetuse haldamine, juhtimine, korraldamine, järelevalve, monitooring, hindamine ja uurimine. Kõik need protsessid vajavad edukaks toimimiseks mingit kindlat kohta, s.o institutsioonilist, reeglistatud rollimudelitele ehitatud keskkonda. Sääraste keskkondade seas on kõige põhilisem kahtlemata kool – õppeasutus, mille põhiülesanded ongi õppimine ja õpetamine. Sellele baasinstitutsioonile ehitavad ühiskonnad üles mitmesugused muud õppetegevusega suuremal või vähemal määral seonduvad sekundaarsed organisatsioonid ja asutused, nagu näiteks haldusorganid, eksami- ja nõustamiskeskused, õpikute kirjastused jpm.

Õppekava kõige kitsama, ent praktikas kõige levinuma määratluse kohaselt on õppekava formaalhariduse õpingute kava, mis sisaldab õppeainete loendit. Käibel on teisigi õppekavade määratlusi tulenevalt õppekavadisainerite erinevatest filosoofilistest, sotsioloogilistest, psühholoogilistest, pedagoogilisest jm arusaamadest. Nii on õppekava tõlgendatud kui õppimise plaani, kui õppe sisu, kui kultuuri klassikalisi suurteoseid, kui traditsioonilisi õppeaineid (grammatika, loogika, matemaatika jt), kui õpilase koolis saadud õpikogemusi, kui õpilaste oskust teataval viisil käituda, midagi teha või sooritada jmt.

Õppekaval on haridussüsteemis täita alust rajav roll. Õppekava, hõlmates terveid põlvkondi ja suuri inimrühmi, on võimas sotsiaalse regulatsiooni mehhanism, mis loob seose kultuuripärandi, ühiskonna hetke- ja tulevikuvajaduste ning isiksuse soovitatava arengu vahel. Ühiskonna seisukohalt nähtuna on õppekava (ja kool) laste ning noorte, aga järjest sagedamini ka täiskasvanute ühiskonna- ja töökõlblikuks tegemise vahend. Kultuuri aspektist vaadatuna on õppekava kultuuri järjepidevuse ning arengu tagamise mehhanism. Õppija seisukohalt, olgu selleks laps, nooruk või täiskasvanu, on õppekava üks neid tegureid, millele ta oma isiksuse ja elutee ülesehitamisel tahes või tahtmata toetub, millest sõltub ja mida tal vähemalt hariduskohustuse piires ei ole võimalik vältida.

Mingi ühiskonna õppekavad on seotud selle ühiskonna haridusinstituutide eripäraga: õpetaja ja õppija rollinõuetega, soovitatavate õpetamis- ja õppimispraktikatega. Õppekava kirjutab koolile, õpetajale ja õppijale suuremal või vähemal määral ette, kuidas maailma näha ja mõtestada, kuidas suhestuda teiste inimestega, kuidas käituda ning tegutseda. Samas peegeldavad õppekavad ühiskonna (enamasti eriti eliitide) haridustahet ja -püüdlusi, väljendades arusaamu soovitatavast inimese- ja ühiskonnakuvandist, õppimist väärivast teadmusest ja õppimisest endast. Need arusaamad on suuremal või vähemal määral erinevad nii ühiskondade vahel kui ka nende sees, ja mida keerukam ühiskond, mida väljaarendatum selle tööjaotus ja komplitseeritumad tema võimuvahekorrad, seda rohkem. Seetõttu põrkuvad õppekavade valdkonnas alati erinevate sotsiaalsete rühmade arusaamad ning õppekavade ümber toimub lakkamatu, kord ägenev, kord vaibuv poliitiline võitlus. Otsuse, milline õppekava seadustada, teeb paljudel juhtudel riik. Sel juhul on tegu riikliku õppekavaga. Sageli kuulub aga õppekava seadustamine õppeasutuse enda vastava esinduskogu volituste hulka.

Õppekava on lahutamatu kultuurisfäärist. Nimelt pole ühiskonna või mingi huvirühma tellimust soovitavast inimesest võimalik õpilastesse muudmoodi üle kanda kui sõnade, audiovisuaalsete või mingite muude märkide ja sümbolite vahendusel. Väga üldisel kujul sõnastatuna on kultuur inimkogemuse – inimrühmadevaheliste suhete, ideede, vaateviiside, identiteetide, kommete, rituaalide, praktikate jm – taasesitus (representatsioon), sisaldades intellektuaalseid (reeglid, toimumisviisid) ja hinnangustandardeid (normid, väärtused jm). Kultuuri poolt vaadatuna kujutab õppekava endast ühiskonna või selle mingi volitatud esindaja seadustatud kultuurimudeleid, et kujundada õpilaste õigeid, st mingis kultuuris õigeks peetavaid isiklikke mentaalseid mudeleid. Kogu selle keeruka ja vastuolulise protsessi vahendaja, juht ja organiseerija on õpetaja.

Esitusviisilt jagunevad kultuurimudelid laias laastus lingvistilisteks (nagu sõnalised tekstid, kirjasüsteemid, grammatikaõpikud ja sõnastikud) ning mitte-lingvistilisteks (nagu rituaalsed tegevused, (lipu)värvide, lõhnade või (vormi)riietuse sümbolika, mitmesugused kuvandid, kas või näiteks hea õpilase, õpetaja või lapsevanema kuvand jpm) (Shore 1996: 56–58).

Kultuurimudeleid, mis kõik on paratamatult nii või teisiti esindatud ka õppekavas, võib nende otstarbe järgi liigitada alljärgnevalt (sealsamas, lk 61–67):

- 1) orienteerivad mudelid (kaardid, kalendrid, tiitlid, normid emotsioonide väljendamiseks, hinnangud ja diagnoosid, mille ülesandeks on aidata kultuurikollektiivi liikmetel ruumis, ajas, sotsiaalsetes suhetes jm orienteeruda);
- 2) kontseptuaalsed ja ekspressiivsed mudelid (klassifikatsioonid, teaduslikud ja argiteadvuslikud teooriad, rituaalid, mängud);

- 3) tegevuste sooritamise mudelid (ettekirjutused, kuidas midagi teha, kuidas näidise järgi käituda; retseptid, viisakusnormid, retoorilised ja mälu tehnilised võtted, soovitusid jm).

Õppekavas ei ole kultuurimudelid üksteisest isoleeritud, vaid moodustavad koos halvemini või paremini seostatud terviku. Õppekava on nagu igasugune kultuuritekst paljukihiline. Õppekavade süvakihistuses väljakaevamisi tehes leiame sealt alati väärtused. Nende nimel võitlus õppekavade ümber õieti käibki, kuigi asjaosalised ise ei pruugi seda alati teadvustada. Toogem näite kaugemalt. Prantsuse keskharidus kõikus 19. sajandil väga pikka aega mineviku- või tulevikuorientatsiooni vahel, olenevalt sellest, milline partei oli võimul. Võitluse keskmes oli teadusharidus: traditsionalismi esindajad leidsid, et tõeliselt hea haridus saab olla üksnes kirjanduskultuuril põhinev klassikaline haridus, väites, et teadusharidus võõrandab lapse tema tõelisest olemusest. Pika võitluse tagajärjel kujunes välja vaenupooli ühendav idee, milleks oli rahvuslik ühtsus, ent võitluse järelkajana hargnes keskharidus kahte lehte: klassikaline ja reaalkallakuga keskharidus (Durkheim 1977: 306–312).

Eesti üldhariduse reformimine 80ndate lõpul ja 90ndate esimesel poolel toimus analoogselt peamiselt rahvuskultuuri nimel, teiseks kandvaks ideeks oli selle kõrval respekt lapse ja tema enesemääramisõiguse vastu. Eestis järjepannu toimunud õppekavauuenduste käigus on liberaalne idee aktiivsest ja ettevõtlikust isiksusest hõivanud senisest domineerivama, kuigi mitte ainuvalitseva positsiooni. Tänapäevases üleilmastavas maailmas tungib õppekavadesse peagu globaalses mastaabis järjest jõulisemalt inimkapitali ideestik, mis on tunnismärk haridusest, mis on asetunud majandusedu teenistusse. Milline see alusväärtus(t)e kihistus ka poleks, tuleb tõdeda, et õppekava on alati ja paratamatult seotud väärtusvalikutega.

Õppekavade ajaloolises arengus on välja kujunenud nende arhitektuur. Võrdluseks: nagu arhitekt, kes kavandab hoone, kasutades aegade jooksul inimese leiutatud arhitektuurielemente (uksed, aknad, kuplid, kaared, trepid jm), nii kasutab omi, kuigi hoopis teistsuguseid – palju abstraktsemaid ja ähmasemate piirjoontega komponente – ka õppekava koostaja. Formaalariduse õppekavade **arhitektuurikomponendid** on tänapäeval enamalt jaolt järgmised:

- a) **raamistik**: kirjeldused õppekava aluseks olevatest arusaamadest ja põhimõtetest, nagu väärtused, käsitused inimesest, teadmisest, õppimisest, kultuurist, ühiskonnast jmt;
- b) **üldine sihiseade, taotlused** (*aims*), neid konkretiseerivad eesmärgid (*goals*) ja ülesanded (*objectives*); viimased kujutavad endast eesmärkide formuleeringuid õppija perspektiivist kui temalt oodatavaid või nõutavaid õpitulemusi;
- c) õppeained, kursused või õppe mingil muul moel organiseeritud **sisuühikud**, nende maht, järjestus, õppeks ettenähtud aeg;

- d) õpetamise/õppimise kui **protsessi** soovitatavad või kohustuslikud korralduslikud mustrid, viisid, meetodid, nõuded õpikeskkondadele;
- e) õpitulemuste **hindamine**, selle korraldus, kriteeriumid nõutavate õpitulemuste saavutamiseks või mõõtmiseks, hindamistehnikad, ettekirjutused õppeasutustele sertifikaatide (tunnistuste vmt) väljaandmiseks.

Formaalhariduse õppekavade alla liigitub ka õpetaja esmaõpe.

Vähem formaliseeritud õppekavad, mis domineerivad õpetajahariduses kutseasta või täiendusõppe raamistikus, erinevad formaalhariduslikest eelkõige selle poolest, et need on ette kavandamata või vähem ette kavandatud, on situatiivsed, tekivad töö käigus, on vähem selgelt ja rangelt eesmärgistatud ning nõrgalt struktureeritud. See aga ei tähenda, et eespool nimetatud arhitektuur neil ülepea puuduks – see on tuvastatav alles tagantjärele ning asjaosalised on seda nähtavasti ka nõrgalt teadvustanud.

Elukestva õppe kontekstis tulebki rääkida sellistest õppekavadest, mille lähtekoht on mingi (sõnastatud või sõnastamata) **vajadus**, mille rahuldamiseks käivitab üksikisik või kogukond otsingu ja kujundab selle vältel endale õppekava, mida ta pidevalt muudab ja korrigeerib olenevalt sellest, kas otsing kujuneb tema arvates edukalt või mitte. Sääraseid õppekavu võiks nimetada **otsingulisteks** ehk spontaanselt esilekerkivateks (*emerging*). Niisugused õppekavad struktureeruvad probleemi lahendamise käigus, kuid neid mõjutab teiselt poolt see, milliseid lahendusi kättesaadav kultuurikeskkond võimaldab ja pakub. Ka sellised õppekavad, kui neid *post factum* analüüsida, sisaldavad ikkagi eespool nimetatud arhitektuurielemente, kuigi väljakujunemata olekus.

Õppekava esineb väga erinevates vormides. Õppekava kui riiklik dokument on ainult üks õppekava verbaalselt fikseeritud kehanditest, kuigi väga oluline, sest tegemist on seadusandliku aktiga. (Tõsi küll, võrreldes enamiku seadustega on õppekava enamasti üsna leebe õigusakt, jättes täitjatele tõlgendus- ja tegevusruumi). Praktiline töö õppekavadega (nende koostamine, arendamine, hindamine jms) tekitab vajaduse, et õppekava määratlus oleks piisavalt hõlmav, nii et selle alla võiks paigutada kõik olulised õppekavaga seotud nähtused. Seda vajadust silmas pidades defineeris A. A. Glatthorn 1980ndate lõpul õppekava „kui õppimist suunavaid plaane, mida ... kirjeldatakse mitmesugustes üldkasutatavates, erineva üldistusastmega dokumentides“ ning ühtlasi kui „nende plaanide rakendamist kooliklassis kui õpikeskkonnas, mis omalt poolt mõjutab seda, mida õpitakse“ (tsit Curriculum ... 1994: 1272). Sedalaadi lai õppekavakäsitlus on tavapärane USAs ja Suurbritannias, seevastu paljudes Euroopa riikides (nt Saksamaal, Prantsusmaal jm) mõeldakse õppekava all tavaliselt ainult plaani, välistades õppekava mõistest selle rakenduse.

Kooskõlas õppekava laia definitsiooniga eristab A. A. Glatthorn järgmisi õppekavatüüpe:

- 1) **soovitatud õppekava:** mingi komitee, asutuse või isiku tehtud ettepanek õppekava, ainekava või teema kohta, et muuta õpetus paremaks; sellisel dokumendil puudub ametlik staatus;
- 2) **kohustuslik õppekava:** ametlikult ettekirjutatud õppekava, millel on formaalne staatus; selleks võib olla ka näiteks õpetuse eesmärkide loend või eksamiülesannete kogu;
- 3) **õpetatud õppekava:** aines, mida õpetaja klassis tegelikult õpetas;
- 4) **tugiõppekava** (*supported curriculum*): õpikud, käsiraamatud, mitmesugused tunnis kasutatavad õppevahendid;
- 5) **kontrollitud õppekava:** eksamite, testide, kontrolltöödega üle käidud õppekava;
- 6) **õpitud ehk saavutatud õppekava:** see, mida õpilased tegelikult õppisid; õpitud õppekava on mahult alati laiem kui eksamite ja muude kontrollivahenditega kaetud õppekava.

Sisuldasa analoogilist mudelit kasutab ka õpilaste õpitulemuste rahvusvahelisi võrdlusuuringuid korraldav organisatsioon IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), eristades:

- 1) **taotletud** (*intended*),
- 2) **rakendatud** (*implemented*),
- 3) **saavutatud** (*achieved*) õppekava.

Niisi on õppekava võimalik väga erinevalt defineerida. Et vältida üksteisest möödarääkimisi, on vaja iga kord, kui kõne all on õppekava, täpsustada, mida selle all parajasti mõeldakse. Silmas tuleb pidada sedagi, et taotletud-seadustatud õppekava muutub rakendamise ajal tahes või tahtmata ja sellesse sekkub palju ettenägematuid tegureid – erinevaid huve, arusaamu, tõlgendusi ja võimekusi, võib-olla ka tahtlikke vastuseise ja tahtmatuid moonutusi jm. Tegelikult toimib ametliku õppekavaga paralleelselt suuremal või vähemal määral alati **variõppekava** (*hidden curriculum*). Variõppekava tekitab olukorra, kus saavutatud õppekava erineb kavandatud mitte üksnes selle poolest, mida õpilased on ettenähtust vähem õppinud, vaid ka selle poolest, mida nad on kavandatud võrreldes rohkem õppinud (Vallance 1991), kogedes kaasõpilaste, õpetajate ja koolijuhtide käitumisviise, inimestevahelisi suhteid koolis ning erinevusi õppekavas väljakuulutatud ja koolielus tegelikult järgitavate normide ja väärtuste vahel.

2. Õppekava disainimise tegevusloogika ja ideaaltüübid

Enne, kui hakata koostama, parandama või arendama õpetaja esmahariduse õppekava, on tõenäoliselt kasulik silme ees hoida mõningaid tegevuslikke muudeid ja põhimõtteid.

Õppekava koostajate **tegevusloogika** on seesama mis disaini puhul üldse: tegemist on millegi konstrueerimisega, et rikastada inimeste individuaalseid või kollektiivseid vajadusi ning toetada n-ö tundliku keskkonna loomisega jätkusuutlikku inimarengut (Margolin 2008: 9).

Kas õppekava koostamine on kunst või teadus? Igatahes ei ole see ega saagi olla teadus loodusteaduslikus mõttes. Põhjapanev erinevus on selles, et loodus ei ole inimese looming, aga õppekava on. See ei tähenda, et õppekava koostamisel poleks mingit pistmist teadusega. Vastupidi, samavõrd, kui me tunnustame inseneriteaduse olemasolu, tuleb tunnustada ka õppekavateooriate eluõigust. Nimelt tuleks õppekava koostamise teaduslikke aluseid käsitada sellise loogika järgi, nagu seda järgivad arhitektid, aednikud, insenerid jt loodusesse ning ühiskonda sekkujad. Õppekava koostamise seisukohalt on olulised teoreetilised mudelid inimese arengust, õppimisest ja õpetamisest, teadmusest (*knowledge*), tööst, ühiskonnast ning kultuurist. Just ses mõttes teaduslikku mõtteviisi esindab Hilda Taba oma klassikalises töös „Õppekava arendamine: Teooria ja praktika“ (Taba 1962).

Ent õppekava koostamisel ei vajata ainult teaduslikku, vaid ka kunstile omast mõtteviisi. Selle väite selgituseks tasub taas tuua paralleel arhitektuuri valdkonnast. Kas arhitekti töö loogika allub (loodus)teadlase või kunstniku tegevusloogikale? Nagu õppekava koostaja peab ka arhitekt arvesse võtma mitmeid teooriad, mudeleid ja andmeid, mis on saadud ratsionaalset, teaduslikku mõtteviisi kasutades. Nii ei saa arhitekt mööda vaadata paljudest füüsika- ja keemiaseadustest, tal peab olema mingil määral teadmisi tervishoiust, ökoloogiast jpm. Ent teiselt poolt töötab arhitekt nendes piirides kui kunstnik, luues teose, mida enne polnud olemas ja mida loodus ilma tema kui arhitekti sekkumiseta kunagi ei sünnitaks. Nii on lood ka õppekava disaineriga: pole võimalik esile tuua mingit üht teaduslikult õiget õppekavalahendit ning erinevad lahendused võivad olla võrdväärsed. Seega on õppekava koostamisel vaja ka kunstnikule iseloomulikku loometegevust.

Paraku ei saa mööda vaadata asjaolust, et õppekavade vastuvõtmine ja seadustamine tähendab alati **otsustamist**. Viimase sõna õigus on poliitikutel, näiteks riigorganitel või mingil muul otsustaval kogul. See tähendab, et ratsionaalsete ning teaduslike poolt- ja vastuargumentide kõrval tulevad paratamatult mängu huvid ja eelistused, mis on **poliitilised**, mitte teaduslikud ega esteetilised. Niisiis on õppekava tegemine teadusliku, kunstitegevuse ja poliitilise tegevuse spetsiifiline sümbioos, olemata ükski neist eraldivõetuna. Seda arusaama, et õppekavaga on paratamatult seotud erinevate sotsiaalsete kihtide poliitilised eelistused ja huvid, mis ei ole taandatavad objektiivsusele pürgivale teadusele, esindab kõige jõulisemalt kriitiline haridusteadus, mille mõjukad esindajad on näiteks Paulo Freire (Freire 1970) ja Michael W. Apple (Apple 1979).

Siiski ei maksaks unustada, et kui kõne all on õppekava kui **uurimise** objekt, siis on see niisama hea ja huvitav objekt kui mis tahes muu, olgu selleks looma- või linnuriik, rahvaluule, linn või autotööstus, ning selle analüüsimisel on objektiivsusele pürgiv teaduslik käsitlus peagu ainumõistlik. Niisiis ei tohiks õppekava disainimist segi ajada selle uurimisega, vältimaks arusaamatusi ja ummikseise, millest vaenupooled ei leia väljapääsu.

On mõistlik, et õppekava koostaja hoiab õppekava disainides silme ees õppekava arhitektuuri ning seda, millise teekonna läbib õppekava selle rakendamise edasistel etappidel kuni saavutatud ja õpitud õppekavani välja. Üldiselt ei maksa liiga loota, et õppekava koostamine võiks kulgeda samm-sammult ja sirgjooneliselt, nii et kõigepealt määratletakse eesmärgid, seejärel sisuühikud jne. Tulemuslikum on edasi-tagasi liikumine ja korrektiivide tegemine õppekavasse selle projekteerimise vältel, kuid ikkagi n-ö õppekavahoonet kui projekteeritavat tervikut silme ees hoides.

Selle kohta, kuidas peaks kulgema õppekava disainimine, on loodud erinevaid **mudeleid**. Mis tahes õppekava koostamise lähtekoht on küsimus: milleks ja kellele seda õppekava vaja on? Võib nimetada õppekava disaini kolm põhimudelit (Posner 1994: 1328–1334). Püüdes abstraheeruda kõigist üksikasjust ja nüanssidest, on võimalik esile tuua õppekava disaini ideaaltüüpe ehk ideetüüpe Max Weberi vaimus (<http://www.encyclopedia.com/doc/1088-ideatype.html>).

A. Õppekava disaini kultuurikeskne ideaaltüüp. Õppekava disainimise aluseks on kultuuripärand – mineviku suured teosed. Õpetajale kohane roll on olla suurte vaimuinimeste maapealne esindaja, klassikute preester. Õpetaja-ideaal on selle mudeli puhul erudiit – inimene, kes tunneb kõiki olulisi teoseid läbi ja lõhki ning oskab nende kohta seletusi anda. Sellel põhineb tema tingimusteta autoriteet. Õpilastelt eeldab see ideaaltüüp harrast austust olnud aegade ja suurvaimude vastu. Seega on õpetaja suhe õpilastega selle mudeli puhul hierarhiline, kuid mitte toorel jõul, vaid õpetatusel rajanev. Õppimises asetub selle mudeli puhul esiplaanile mäletamine, sest harituks peetakse inimest, kes teab nimetada paljusid suuri meistreid ning tunneb nende teoseid. Näiteks võiks tuua renessansiaegsed koolid, kus tahtlikult unustati keskaegne vaimulaad ja äratati ellu antiik, et tuua haridus taevast tagasi maa peale. Ometi oli tolleaegne õppesüsteem väga tüütu. On säilinud ühe humanistlikku haridust esindava Verona kooli õppesüsteemi kirjeldus 14. sajandist. Õpetus algas ladina keele algkursusest, kus loeti kooris ladinakeelset teksti; sellele järgnes teksti analüüs sõnatüüpide kaupa küsimuste-vastuste teel ning edasi tuli teksti grammatiliste vormide analüüs (Schrag 1992: 271–272). Põhimõtteliselt sama tüüpi esindab näiteks britt P. Hirst, kelle arvates on õppekava ülesanne peegeldada inimkonna esteetilisi ja intellektuaalseid saavutusi (Pinar jt 2004: 202–203). See mudel on konservatiivne, selgelt väljendatud minevikuorientatsiooniga, kusjuures ajas tagasi minna võidakse terveid sajandeid ja roh-

kemgi. Õppekava disaineri peamine ülesanne on selle mudeli puhul klassikaliste tööde väljavalimine; kui seda on juba enne tehtud, siis lihtsalt taasesitamine. See mudel on olemuslikult elitaarne, eeldades seisust, kel on piisavalt vaba aega tegelda minevikuhooldustega, sest oleviku leivateenimise mured ei vaeva teda kuigivõrd. Selle mudeli piltlikuks võrdkujuks võiks pidada kultuurilembeliste inimeste paljukordseid muuseumis käike, mille puhul auditoorium kuulab hardunult, kuidas õpetaja rolli täitev giid tutvustab mineviku suurteoseid.

B. Õppekava disaini ratsionaalne-instrumentaalne ideaaltüüp. See mudel valitses ligikaudu 20. sajandi algusest kuni vähemalt 1970. aastateni ning on elujõuline ka tänapäeval, eriti kutsehariduses ja järjest enam kõrghariduses. Selle mudel aluseks on eesmärgi-vahendi loogika, mis on iseloomulik tööstusühiskonnale. Õppekava konstrueerimist alustatakse selle määratlemisest, milleni tahetakse õpetuse tulemusel jõuda, st nõutavatest õpitulemustest, mida on eespool nimetatud ülesanneteks (*objectives*). Õppekava koostamist käsitatakse selle mudeli puhul teaduslik-ratsionaalse tegevusena, õppekava sisu ja õpet peetakse vahendiks ehk instrumendiks, mis peab võimalikult täielikult tagama soovitava lõpptulemuse ehk nõutud õpiväljundid. Selle mudeli klassikaline suuresindaja on R. W. Tyler, kes oma 1949. aastal publitseeritud töös õppekava ja õpetuse printsiipidest (Tyler 1949) esitas need küsimuste näol, millele õppekava koostades tuleb vastata:

- 1) mis eesmärgid (*objectives*) tahetakse saavutada, määratledes need õppijate, kaasaja ühiskonna ja õppeaine süstemaatilise analüüsi abil ning filtreerides suure hulga eesmärkide (*objectives*) seast välja kõige olulisemad, lähtudes omaksvõetud filosoofiast ja olemasolevatest teadmistest õppimise kohta;
- 2) teiseks tuleb vastata küsimusele, millised õppimiskogemused peavad õppijale osaks saama, et saavutada seatud eesmärgid;
- 3) seejärel tuleb vastata küsimusele, kuidas neid kavandatavaid õppimiskogemusi tuleb organiseerida;
- 4) lõpetuseks tuleb esitada küsimus selle kohta, milliseid hindamistehnikaid (eksameid, teste, küsimustikke, protokolle vm) tuleb kasutada, et otsustada, kas seatud eesmärgid on saavutatud.

R. W. Tyleri loogikat järgib ka H. Taba, kellel on seesama mudel esitatud palju väljaarendatumalt ja süstemaatilisemalt.

Sellele mudelile kui õppekava konstrueerimise ideaaltüübile on omane, et õppekava koostamist nähakse teaduslik-tehnilise ülesandena, mille puhul disainer, kasutades ekspertteadmisi, langetab ratsionaalseid, eeldatavalt objektiivseid õppekavaotsuseid. Niisugune mõtteviis eeldab, et õpetaja oleks eeskätt tehnoloog, kes kasutab teaduslikult põhjendatud ning soovitatavalt eksperimentaalselt kontrollitud õppe- ja hindamismeetodeid põhjendusega, et

see tagab suure tõenäosusega, et reaalsed õpiväljundid vastavad soovitutele. Selle mõtteviisi rakendamine avab tee haridusstandardite ulatuslikule kasutamisele, võimaldab sisse seada aruandluse õpitulemustest lähtuvalt ning kontrollida õpetust nii sisu kui ka õpitulemuste põhjal. Selle ideaaltüübi ajahorisont on üsna lühike, fookuses on olevik ja olevikulised vajadused inimeste teadmiste ning oskuste järele. See mudel genereerib asjalikke, kalkuleerivaid ja ebaisklikke suhteid õpetaja ning õpilase vahel; usaldussuhe, kui see tekib, on instrumentaalne (Sztompka 1999: 63), põhinedes eeskätt õpilase usul, et õpetaja tunneb oma ainet ja hindab seda õiglaselt. Selle mudeli piltkujund on hiiglaslik ettevõtte, kus kõik töötajad täidavad hoolsalt ettenähtud ülesandeid, õppekavadisainer on aga võrreldav mehaanikuga, kes etteantud parameetrite järgi konstrueerib masina, mis täidab tõrgeteta oma ülesandeid. Küsimus õppekavadisainerist kui kunstnikust siin ei kerki, küsimus tema tegevuse poliitilisest dimensioonist on välistatud (mis ei tee seda dimensiooni sugugi mitte olematuks).

C. Õppekava disaini kriitilis-emantsipatoorne ideaaltüüp. See käsitlus vastandub eelmisele. Kriitiline vaade toob õppekava temaatikasse poliitilise võimu küsimused ja protesteerib selle vastu, et tehnokraatlik õppekavapraktika heidab kõrvale õppekava täitjate kriitilise refleksiooni. Selle mudeli puhul keskendub õppekava suurelt jaolt mingitele üldistele teemadele (alkoholism, elu slummis vm), mis seonduvad tõsiste sotsiaalsete probleemidega ning on õppijale eluliselt tähtsad. Keskseks õppimis-õpetamisviisiks on dialoog, millega ergutatakse õppijaid kriitiliselt reflekteerima oma senise elu üle ja õhutada neid seda muutma. Õppimise eesmärk ei ole saavutada testidega või mingil muul viisil kontrollitavaid õpiväljundeid, vaid kriitiline refleksioon, emantsipatsioon – vabanemine oma allasurutud ja sõltuvuslikust seisundist ning tegutsemine oma olukorra ja seda tingiva reaalsuse muutmise nimel. Õppekava disainimises ei nähta selle mudeli puhul pelgalt teaduslik-tehnoloogilist tegevust, vaid poliitilist ja ideoloogilist seisukohavõttu, olles orienteeritud tulevikule ning muutustele. Õpetaja on säärase mudeli aktsepteerimisel ühekorruga nii kriitilise intellektuaali, vastutustundliku kodaniku kui ka õpetava inimese rollis. See ideaaltüüp genereerib õpilaste ja õpetajate suhteid, mis rajanevad hoolivusel, respektil ning väärtustel põhineval vastastikusel usaldusel (Sztompka 1999: 63) ning õpilaste veendumusel, et õpetaja ei reeda neid ega jäta maha ka raskes olukorras. Selle vaate suurkujusid on Paulo Freire (Freire 1970), kes praktiseeris seda mudelit kirjaoskuse õpetamisel täiskasvanutele.

D. Õppekava disaini sünteetiline metamudel kui ideaaltüüp. Selle mudeli lähtekoht on (inim)ökoloogiline arusaam subjekti ja keskkonna suhetest, kusjuures subjekti all mõeldakse nii individuaalseid kui ka kollektiivseid toimijaid ning keskkonda käsitatakse mitmetasandilisena ja paljude aspektidena, et see hõlmaks nii kultuuri-, loodus- kui ka sotsiaalset keskkonda, sh majanduskeskkonda. Samasugust vaatenurka on kasutatud siinsamas kogumikus nn 3D õpe-

tajamudeli puhul (Ruus, käesolev kogumik). Sünteetiline mudel taotleb ühendada kõiki eeltooduid, arvestada nii minevikukultuuri säilitamise vajadust, vajadust kohanedava oleviku vajaduste ja probleemidega ning taotlust rikastada inimvajadusi ja toetada inimarengut tulevikku silmas pidades. Säärane ideaaltüüp eeldab süsteemi kõigi komponentide **koosarengut** ja seab kahtluse alla sellised arengud, kus süsteemi mingi komponendi vmt eelistamine lämmatab arengu süsteemi teistes osades. See mudel peaks genereerima õpetajatüüpi, kelle suhe õpilasega põhineb usalduse lakkamatul taastootmisel, sh institutsionaliseeritud usaldamatuse läbi, nagu see on omane demokraatialle üldiselt (Sztompka 1999). Niisuguses kontekstis tähendaks see õpetaja, ent ka õpilaste pidevat hoolt õpetajate ja õpilaste koostöösuhete käigus hoidmise eest, pidevat korrektsiooni ja enesekorrektsiooni, paratamatult tekkivate vastuolude aktsepteerimist ning taotlust neid ületada (mitte kõrvaldada, mis polekski võimalik) mingil kõrgemal mõistmise või (koos)tegevuse nivool. See mudel tähendaks pürgimist tulevikku, hoides elusana mineviku kultuuripärandit, samaaegu unustamata oleviku muresid ja probleeme. Just see mudel esitabki õppekava disainerile nõude olla ühekorraga teadlane, kunstnik ja poliitik, olla inimene, kelle missioon on sekkuda ellu sel viisil, et see aitaks kaasa inimese ja tema keskkonna jätkusuutlikule arengule. Seda mudelit pean õpetajahariduse õppekava disainimisel kõige perspektiivsemaks.

3. Õppekava disaini poliitika ja protsess

Kuigi õppekava valdkonda käsitlevas kirjanduses on kasutusel termin *õppekava poliitika* (*curriculum politics*, ka *curriculum policy*), on see laialivalgus ja nõrgalt struktureeritud ning selle mõisteline raamistik on välja kujunenemata. Esitan mõne idee ja seisukoha selle kohta, kuidas oleks võimalik ette kujutada õppekava koostamise põhimõtteid ja protsessi, kui aktsepteeritaks eespool kirjeldatud sünteetilist mudelit.

Esimene küsimus puudutab disainereid: kes peaks õppekava disainima? Võib küll kujutada ette üksikjuhtumeid, kus õppekava disainib üksainus inimene ehk autor, kuid vähegi ulatuslikuma õppekava puhul on see mõeldamatu. Nn sünteetilise mudeli omaksvõtmise korral peaksid meeskonnas ideaaljuhul olema esindatud:

- 1) selle kultuurivaldkonna (teadus-, kunsti-, kehakultuuri- jm valdkonna) esindajad: spetsialistid, valdkonna filosoofid ehk mõtestajad, kes tunnevad oma ala põhjalikult, oskavad näha ka n-ö suurt pilti ning on õppinud ettepoole vaatama (valdkonna ajaloo uurijad, teoreetikud, kriitikud, tuleviku-uurijad);
- 2) ühiskonna esindajad (poliitikud, mitmesugused professionaalsed organisatsioonid ning erialaliidud, tööandjate ja -võtjate esindusorganisatsioonid jne);

- 3) hariduse sees olevad subjektid (õpetajate, õpilaste, õppeasutuste juhtide ja neid administreerivate üksuste esindused).

Kommunikatsioon valdkondade esindajate vahel ja otsuste tegemine peab demokraatlikus ühiskonnas olema demokraatlik. Ei saa jätta märkimata, et iseseisvuse taastanud Eestis on neid põhimõtteid jõudumööda ka järgitud.

Kõige rängemad probleemid, mis õppekava kollektiivsel disainimisel tekivad, jaotuvad minu tähelepanekute põhjal järgmiselt:

- 1) üldised huvid ja võimekus esindada eksperdina oma valdkonda asenduvad isiklike või korporatiivsete motiividega;
- 2) kontseptuaalsed raskused, näiteks erinevad arusaamad sellest, mida õppekava all mõelda, milline peaks olema selle struktuur, millised on õppekava funktsioonid, millistele mudelitele ja teooriatele tugineda õppekava disainimisel jms;
- 3) disainerite vastandlikud maailmavaated ning ideoloogilised vastasseisud.

Raskused ja blokeeringud õppekava koostamisel ei piirdu mõistagi üksnes siin nimetatud, minu arusaamist mööda fundamentaalsete vastuoludega. Teadupärast on õppekavas lugematu hulk detaile, näiteks kas või suur hulk õppe-teemasid, mille üle võidakse vaidlema jäädagi, kui ei suudeta viia vaidlus mingile üldisemale, st põhimõttelisemale tasandile.

Et lahendada esimesena nimetatud probleemi, tuleb siis, kui muud katsed nurjuvad, kasutada radikaalseid vahendeid ning kaaluda omakasupüüdlike inimeste rühmast väljaarvamist ja nende asendamist missioonitundlikumate isikutega.

Teise probleemi lahendamise eelduseks on õppimine ja vajalike kokkulepete sõlmimine. Vaja on lahendada olukord, kus üksteisest lihtsalt aru ei saada, sest õppekava mõiste ise on igapäevaseks erinev, mistõttu pole võimalik ühtmoodi mõista, mis asi see õieti on, mida hakatakse konstrueerima. Mis puutub õppimisse, siis ei ole probleem mitte ainult selles, et ei teata, mida õppimise all tuleks mõelda ja mida õppimiseks ette võtta. Seda lihtsalt ei tehta. Arvatavasti on kõik, kes on õppekava koostamisega kas riigi või õppeasutuse tasandil kokku puutunud, kogenud nii üksteisest möödarääkimist kui ka takerdumist pisidetallidesse. Sealsamas on ehk märgatud, et mingit õppekavaseminari, õppust või arutelusid asjakohase teaduskirjanduse alusel pole korraldatud. Süstemaatiliste õpingute puudumine seletub sageli disainerite ajapuudusega. Ometi tuleb tähele panna, et hind, ja seda ka aja kokkuhoiu mõttes, mis selle tegematajätmise eest tuleb maksta, on kõrge.

Kõige raskem on lahendada maailmavaatelisi ja ideoloogilisi vastuolusid. Ses suhtes tuleb kõigepealt meeles pidada, et õppekava toimib olemasolevas õi-

guslikus raamistikus, milleks on näiteks riigi põhiseadus, mitmesugused muud asjasse puutuvad õigusaktid ning paljud rahvusvahelised lepped. Ent kui hea ja vastuvõetav õigusaktide ideestik ja neis peegelduv väärtussüsteem ka poleks, on sääraste dokumentide seisukohad nende žanrilise eripära tõttu esitatud sedavõrd üldisel ja abstraktsel kujul, et mõjuvad loosunglikuna, ilusate sõnade kogumina, mis kedagi millekski nagu ei kohustakski. Teaduslikumalt väljendudes: toimub desemantiseerimine – protsess, mille käigus kaotavad sõnad tähenduse. Lugejas võib tekitada võõristust dokumentide keel, mis on enamalt jaolt bürokraatlik. Seetõttu võib kaotsi minna dokumentide sõnum, asendudes müraga. Tegelik olukord on veelgi komplitseeritum: kui tekib vajadus dokumentide sätteid õppekava koostamisel rakendada, selgub, et erinevad inimesed tõlgendavad neid erinevalt, kahtluse alla võidakse seada isegi nende sätete rakendatavus ülepea. Seepärast tuleks õppekava koostamisel selle aluseks olevate dokumentide seisukohti omapoolselt **tõlgendada, tõlkida need teaduslike ja argiteooriate ning -praktikate keelde ja arutleda** nende rakenduste üle õppekava disainis.

Kuigi õigusaktid määravad üldise raamistiku, mille omaksvõtmisel ei tohiks maailmavaatelised erimeelsused takistuseks saada, ei kõrvalda need veel paljusid põhimõttelisi vastuolusid (nt kas egalitaarne või elitaarne haridus, millised on õpilase ja lapsevanema valikuvabaduse piirid jpm). Sageli ei ole säärasteid lahkarvamusi võimalik ületada dialoogi või diskussioonide teel, sest osalised ei tagane oma veendumustest ja peavad kompromisse põhiväärtuste kohta mõeldamatuks. Niisuguste lahkarvamuste ületamiseks on demokraatlikus ühiskonnas kehtestatud protseduurid, mis seavad piirangud tähtsate institutsioonide valitsemisajale, võimaldavad vahetada võimul olevaid poliitilisi jõude valimiste teel ning vajaduse korral teha muudatusi seadusaktidesse.

Õigusaktide, strateegiate, programmide jmt tõlgendamisega paralleelselt peaks analüüsima ühiskonnas jooksvalt esilekerkivaid **haridusvajadusi** nii kogu ühiskonna, kultuuri kui ka üksikisiku(te) seisukohalt nähtuna. Tegelikult ongi just muutuvad vajadused need, mis tingivad õppekavamuutusi. Haridusvajaduste väljaselgitamine on määratult suur ja raske ülesanne. Ometigi ei tohi sellest mingil juhul vaikides mööda minna. Parem on ses suhtes midagi teha kui mitte midagi teha. Nii näiteks töötati Eesti Vabariigi üldhariduskooli uut õppekava (RÕK 2010) koostama asudes läbi uuringud Eesti ühiskonna, majanduse, õpilaste heaolu, tervise jm näitajate kohta ning tehti selle analüüsi alusel ettepanekuid õppekava disaini kohta. Ka RÕK 1996 disainimisele eelnesid koostajate arutelud Eesti ühiskonna ja kultuuri võimalike arengusuundade kohta ning isiksuse omaduste kohta, mis võimaldaksid tal meie (tollal alles kujunevas) ühiskonnas toime tulla, oma elu kujundada ja kui vaja, siis ka keskkonda ümber kujundada.

Järgmine samm oleks dokumentides sisalduvate väärtuste ja seisukohtade **kõrvutamine** haridusvajadustega, sh sellega, mis meid hariduse vaatekohalt

muretsema paneb ja lahendamist vajab. Just lõhed soovitava ja tegeliku vahel näitavad kätte need kohad, millele õppekava disainimisel tuleb keskenduda. Võib-olla selguvad siis ka need kohad, kus on vaja muuta hariduse strateegilisi eesmärke ja soovitatavat tulevikuseisundit.

Tuleks igati alla kriipsutada, et sellised eeltööd, kuigi võivad disaineritele tunduda ebavajalikuna („Hakkame ükskord pihta, mida me venitame!“), on õppekava asjakohasuse, tasakaalustatuse ja inspireeruvuse saavutamiseks väga olulised, nende tegemata jätmine halvendab õppekava kvaliteeti. Eeltööd tehtud, võidakse asuda õppekava konstrueerima, s.o täitma õppekava arhitektuuri konkreetse sisuga, alates üldosa/raamistik loomisest, eesmärkide seadmisest jne kuni hindamiseni välja. Ettekirjutuste tegemine reaalse disainimise edasi-tagasi liikumise ning otsuste langetamise kohta, mis sünnivad sageli suurte vaidluste ja kõhkluste järel, poleks mõttekas. See on loomine, kus tulemuseks on teos – õppekava, mis, loodame, annab põhjust asjaosaliste ja avalikkuse rahuloluks.

4. Õpetaja esmahariduse õppekavade probleemistik Euroopa Liidus

Euroopa Liidu kontekstis on kõrghariduse, sh õpetajahariduse seisukohalt eriti oluline Bologna protsess, millele rajati alus 1998. aastal Sorbonne'i deklaratsiooniga ja sellele järgnevate dokumentidega: Bologna deklaratsioon (1999), Praha (2001), Berliini (2003) ja Bergeni (2005) kommunikatsioonid.

Aastal 1998, kui tähistati 800 aasta möödumist Pariisi Ülikooli asutamisest, kohtusid nelja ELi liikmesriigi haridusministrid, kes jagasid ühist seisukohta, et Euroopa kõrghariduse liigne killustatus on kahjulik ja aegunud. Euroopas tervikuna muutusid järjest valjemaks nende hääled, kes nõudsid kõrghariduselt suuremat konkurentsivõimet ja ligitõmbavust, võimaluste loomist õppida ja töötada väljaspool oma päritolumaad ning paremat vastavust töömaailma nõudmistele.

Sedalaadi ideed vormistas aasta hiljem – **1999** – 30 riiki Bologna deklaratsioonina, mille keskne idee on luua Euroopa ühtne kõrgharidusruum, mille peamise vahendina käsitati ühtse arusaama kujundamist akadeemilistest kraadidest ning õppeprogrammidest. Sel eesmärgil otsustati luua kolmeastmeline kõrgharidus (bakalaureuse-, magistri- ja doktoriõpe) ja tööalaste kvalifikatsioonide ühtne raamistik ning panna õppekavades rõhk õpiväljunditele.

Bologna protsessi, millega on nüüdseks liitunud 47 riiki, käsitatakse kui vabatahtlikke meetmeid ja tegevusi Euroopa kõrghariduse harmoneerimisel ning tema konkurentsivõime suurendamisel. Selle raames tehtud otsused ei ole riikidele siduvad ega tohi deklaratsiooni kohaselt vähendada ülikoolide ja teiste kõrgharidust andvate asutuste autonoomiat (Bologna process). Bologna

protsess näeb ette, et liitunud riikide haridusministrid kohtuvad iga kahe aasta tagant ning väljendavad oma ühist poliitilist tahet kommünikeede näol:

- 1) **2001 (Praha kommünikee)** rõhuasetused: elukestev õpe, tööalaste kvalifikatsioonide rahvusliku raamistiku konstrueerimine ja kvaliteedikindlustus, üliõpilaste kaasamine, kõrghariduse sotsiaalse dimensiooni tugevdamine;
- 2) **2003 (Berliini kommünikee)** rõhuasetused: tugevdada sidemeid Euroopa kõrgharidus- ja teadusruumi vahel, tugevdada kvaliteedikindlustust akrediteerimise ja sertifitseerimise läbi, saada parem ülevaade protsessi kulgemisest nii ELi tasemel kui ka igas protsessiga liitunud riigis;
- 3) **2005 (Bergeni kommünikee)** rõhuasetused: tugevdada partnerlusuhteid (üliõpilased – akadeemiline personal – tööandjad – kõrgkoolid), parandada uurimistööde kvaliteeti (eriti doktoriõppes) ja kõrghariduse kättesaadavust ning suurendada selle atraktiivsust;
- 4) **2007 (Londoni kommünikee)** rõhuasetused: kiideti heaks senised ettevõtmised, aastani 2009 seati prioriteediks mobiilsus, sotsiaalne dimensioon, protsessi kohta käiva andmestiku kogumine, kõrgharitud inimeste tööle rakendatavus (*employability*), Euroopa kõrgharidusruum globaalses kontekstis ja ülevaade kõrghariduse arengust. Leiti, et aastal 2010 on vaja uuesti formuleerida Euroopa kõrghariduse visioon ja väärtused;
- 5) **2009 (Leuveni kommünikee)** rõhuasetused: sotsiaalne dimensioon, elukestev õpe, kõrgharitud inimeste tööle rakendatavus (*employability*), üliõpilaskesksus, kõrghariduse õpetamissiooni tähtsustamine, kõrghariduse rahvusvahelises, avatus ja mobiilsus, kõrghariduse uurimine ja arendamine (R&D), rahastamine, kõrghariduse (*resp.* akadeemiliste kraadide) läbipaistvust suurendavad multidimensioonilised instrumendid ja reformide süvendamine.

Lisaks on Bologna protsessi raames korraldatud kaks poliitikafoorumit – 2009. aastal Leuvenis ja 2010. aastal Viinis. Üldjärelendusena on kõlama jäänud seisukoht, et kogu protsess on olnud ebaühtlane ning seda on lähtuvalt erinevatest kriteeriumidest erinevalt hinnatud. Järgneva kümmeaastaku (aastani 2020) prioriteetide tähistamiseks on neil foorumitel esile toodud järgmised märksõnad (Bologna process):

- 1) sotsiaalne dimensioon;
- 2) elukestev õpe;
- 3) kõrgharitud inimeste tööle rakendatavus;
- 4) üliõpilase-/õppijakesksus;
- 5) haridus, uurimine ja innovatsioon;
- 6) mobiilsus;
- 7) andmestiku kogumine kõrghariduse arengusuundade kohta;

- 8) (akadeemiliste kraadide) läbipaistvust suurendavad mitmedimensioonilised instrumendid;
- 9) rahastamine.

Õpetaja ja koolijuhi professionaalsusele ning nende kompetentsusele, kuid ka õpetajaharidusele kui kutsealase meisterlikkuse saavutamise vahendile on Euroopa Liidus pühendatud ridamisi dokumente. Tähelepanu õpetajale ja tema haridusele põhjendatakse õpetaja võtmepositsiooniga ELi konkurentsivõime tagamisel Lissaboni strateegia vaimus ning õpilaste paremate õpitulemuste saavutamisel.

Nende dokumentide seas on kesksel kohal komisjoni otsus õpetajahariduse kvaliteedi parandamise kohta (Komisjoni teatis ... 2007). Komisjon ei käsita õpetajat ega tema haridust isoleerituna teistest valdkondadest, vaid rõhutab selle valdkonna seoseid sotsiaal-, teadus-, innovatsiooni- ja ettevõtluspoliitikaga, samuti mitmekeelsuse strateegiaga ja ELi direktiividega kutsequalifikatsioonide tunnustamise kohta kõigis liikmesriikides. Viimasena nimetatud põhimõtte tähendab õigusliku aluse loomist selleks, et õpetajad saaksid töötada erinevates ELi maades, ilma et seataks kahtluse alla nende kutsealast võimekust seoses nende päritolumaaga. Strateegilise sõlmpunktina on selles dokumendis nimetatud õpetaja elukutse muutumist. Esiplaanile on seatud õpetaja suutlikkus toetada ja suunata õpitegevuse kaudu õpilaste kujunemist iseseisvateks õppijateks, oluliseks peetakse õpetajate koostöövõimet, oskust töötada heterogeensete õpilasarühmadega, tahet õppida ja end täiendada kogu töökarjääri kestel, oskust eesmärgipäraselt kasutada uut tehnoloogiat jmt. Sealsamas konstateeritakse, et peaaegu kõik riigid kogu maailmas on teatanud puudujääkidest õpetaja kutsealastes pädevustes, õpetajate motiveerimises ja õpetajahariduse koordineerimises ning et peagu kõigis riikides on probleeme investeeringutega haridusse, sh õpetajaharidusse. Õpetajate koosseisus valitsevad paljudes riikides tugevad soolised disproportsioonid, kusjuures mehed ei taha õpetajana töötada peamiselt madala palga tõttu. Tuleb tunnistada, et üldiselt on ELis õpetajate palkade vahel suured erinevused, keskmisest kõrgema palgaga paistavad silma ainult Saksamaa ja Luksemburg.

Selles dokumendis on esitatud õpetajakutse üldised põhimõtted:

- 1) **head kutseoskused: kõik õpetajad on kõrgharidusega** (mõni mõõndus on tehtud kutseõpetaja kohta, kellelt nõutakse head erialast ja pedagoogilist kutseoskust), õpetajatel on põhjalikud aineteadmised, head pedagoogikaalased teadmised, vajalikud oskused õppijate suunamiseks ja toetamiseks, arusaam hariduse sotsiaalsest ja kultuurilisest mõõtmest;
- 2) **elukestev õppimine**, mis hõlmab ka valmisolekut uuendusteks;
- 3) **liikuvus**, sh enesetäiendamine teistes Euroopa riikides;
- 4) **partnerlus (koolid, ülikoolid, tööandjad, praktikabaasid jt).**

Nende põhimõtete elluviimisel soovitab komisjon keskenduda järgmistele valdkondadele:

- 1) **elukestev õpe** (sh õpetajahariduse sidusus: esmaõpe + ametisse sisseelamise programm, mille vasteks Eestis on kutseaasta + täiendusõpe; elukestev õpe hõlmab ka enesetäiendust, mitteformaalharidust jm);
- 2) **vajalikud oskused** (nt oskus määrata õppijate individuaalseid vajadusi ja valida selle järgi õpetamisstrateegiat, koostöö kolleegide, vanemate, üldsusega jm);
- 3) **õpetaja eneseanalüüs ja teadustegevus** (õpetajate uurimistöö klassis toimuva kohta, õpetajad kasutavad akadeemilisi uurimistöid);
- 4) **kutseoskus** (suund suuremate kutseoskuseõuete kehtestamisele);
- 5) **õpetajakutse kõrgharidussüsteemis** (õpetajahariduse omandamise võimalus ka doktoriõppe tasemel, põhjendatud ja praktilisel õpetamiskogemusel rajanevad õpetajakoolituse õppekavad, klassiruumis õpetamise kogemuse olemasolu õpetajakoolitajatel);
- 6) **õpetamine ja ühiskond** (õpetaja kui eeskuju, õpetajate koosseis on vastavuses ühiskonna kultuurilise, sotsiaalse jms mitmekesisusega).

Allpool on esitatud mõningad väljavõtted ja seisukohad Euroopa Liidu dokumentidest aastail 2007 (Nõukogu 2007) ja 2009 (Nõukogu 2009), mis lisavad omalt poolt midagi eespool toodud informatsioonile:

- 1) õpetajad täidavad tähtsat rolli, võimaldades inimestel ära tunda ja välja arendada oma andeid ning realiseerida oma isiksuse arengu- ja healolupotentsiaali, aidates neil omandada teadmiste, oskuste ning võtme-pädevuste keerukat kompleksi, mida nad vajavad kodanikena;
- 2) kooli muutudes iseseisvamaks ja avatumaks õpikeskkonnaks suureneb õpetaja iseendale võetud vastutus õppe sisu, korralduse ja kontrolli eest, samuti omaenda personaalse arengu eest;
- 3) õpetajatel peab olema juurdepääs kooli haldamise ja juhtimise kvaliteetsele koolitusele;
- 4) koolide ja õpetajaharidusasutuste vaheline partnerlus peaks viima õpikogukondade kujunemisele;
- 5) õpetaja võtme-pädevused hõlmavad suutlikkust:
 - a. luua koolis turvaline ja atraktiivne keskkond, mis põhineb austusel ja koostööl;
 - b. õpetada heterogeensetes klassides;
 - c. osaleda kooli arendamises;
 - d. teha koostööd kolleegide, lapsevanemate ja laiema üldsusega;
 - e. olla uuendusmeelne, tegelda eneseanalüüsiga ja teha teadust;
 - f. kasutada IKT-d;
 - g. kujuneda iseseisvaks õppijaks;

- 6) võtmetähendusega on õpetajahariduse õppekavad, need peavad olema kvaliteetsed, põhinema akadeemilise uurimistöö ja ulatusliku praktilise kogemuse tasakaalustatud ühitamisel;
- 7) õpetajad peavad olema võimelised mõtestama õppimisvajadusi konkreetse koolikeskkonna kontekstis;
- 8) õpetajaskond peaks rohkem kasutama haridusalase liikuvuse ja mitmesuguste võrgustike võimalusi;
- 9) õpetajate koolitajatel peab olema kõrge akadeemiline tase ja tugev praktilise õpetamise kogemus.

Selle kirjutise temaatika ei luba vaikides mööda minna nn *tuning*-projektist. Allpool on esitatud peaaegu sõnasõnaline väljavõte varem koostatud tööst (Ruus 2006: 34–41), milles oli ülevaade sellest projektist mõnevõrra teistsuguses kontekstis.

Projekt „Euroopa haridusstruktuuride tuunimine“ („*Tuning educational structures in Europe*“) sai alguse sellest, kui 27 Euroopa riigi rohkem kui sada ülikooli alustasid vastuseks Bologna põhimõtetele aastal 2000 katseprojekti. Sõna *tuning*, tähendades kas häälestamist või kooskõlastamist, valisid projekti koostajad seepärast, et ei tekiks arvamust, nagu tahetaks Euroopa ülikoolides korraldada harmoneerimist (mis on teatavasti paljude ELi struktuuride üks kesksemaid märksõnu), küll aga oli kavas kujundada ühiseid arusaamu ja luua ühine keel õppekavade kirjeldamiseks (Gonzales, Wagenaar 2003: 2). *Tuning*-projekt on suunitletud sedaviisi, et tekiks ühiselt väljatöötatud arusaam õppekavadest ning need muudetaks omavahel võrreldavaks. Projektis võeti arutluse alla viis põhiteemat:

- 1) üldised (akadeemilised) pädevused;
- 2) ainespetsiifilised pädevused;
- 3) ECTSide (st Euroopa arvestuspunktide, Eesti ülikoolide kõnepruugis ainepunktide) kasutusele võtmine akadeemiliste hinnangute arvestussüsteemina;
- 4) õppimise, õpetamise, hindamise ja soorituse käsitlus;
- 5) haridusprotsesside kvaliteedi parandamine.

Aastal 2005 publitseeriti projekti materjalid (Tuning ... 2005), milles on eraldi alljaotus haridusele kui ühele näidisvaldkonnale akadeemiliste profiilide ja õppekavade vormistamisel *tuning*-projekti ideede alusel.

Tuning-projekti juhtidee on kooskõlastada haridusstruktuurid ja programmid mitmekesisuse ning autonoomia alusel (sealsamas, lk 28). *Tuning*-projekti keskseid põhimõtteid on ümber kujundada kõrgharidus, mis traditsiooniliselt on olnud orienteeritud sisendile ja olnud akadeemilise personali keskne, selliseks, mis oleks rohkem orienteeritud üliõpilastele ja väljundile, s.o sellele, mida üliõpilane ülikoolis saanud õpikogemuse tulemusel on tegelikult õppi-

nud. Kuigi tegemist on Euroopa projektiga, on see nüüdseks levinud ka Lõuna-Ameerikasse (sealsamas, lk 16).

Tuning-projektis töötati välja mudel kõrghariduse õppekavade disainimiseks, rakendamiseks ja esitamiseks. Seejuures võidakse mingit õppekava pakkuda kas ühes või ka ühiselt mitmes õppeasutuses.

Õppekavade (enamasti on kasutatud terminit *õpiprogramm*) disainimine peab algama vastuse otsimisest allpool olevatele küsimustele; jaatav vastus neile on programmi käibele võtmise eeltingimus:

- 1) kas on tehtud kindlaks vajadus programmi järele regionaal- sel/rahvuslikul/Euroopa tasandil?
- 2) kas programm on piisavalt huvitav akadeemilisest vaatenurgast?
- 3) kas on määratletud programmi lähtealused?
- 4) kas programmi jaoks on olemas vajalikud sisemised või (kui vaja) ka välisressursid asjasse puutuvatelt (partner)institutsioonidelt?

Rahvusvaheliste akadeemiliste programmide kohta, mida pakutakse rohkem kui ühes õppeasutuses, kehtivad järgmised tingimused:

- 1) jaatav vastus küsimusele, kas asjasse puutuvad institutsioonid tunnevad oma seotust programmiga ja millisel alusel (kas on olemas ametlik leping või loodud strateegiline liit?);
- 2) jaatav vastus küsimusele, kas on olemas piisav garantii, et programmi tunnustatakse legaalselt erinevates maades;
- 3) jaatava vastus küsimusele leppe kohta, et programmi maht disainitakse ECTS-i arvestuspunktides, mille lähtekohaks on õppijate töökoormus;
- 4) akadeemilise kraadi profiili definitsiooni olemasolu;
- 5) programmi eesmärkide (*objectives*) ja õpiväljundite (teadmised, arusaamine, oskused ja võimekus) kui täitmisele kuuluvate nõuete kirjeldused;
- 6) programmiga taotletavate üld- ja ainespetsiifiliste pädevuste määratlemine;
- 7) taotluste ülekanne õppekavasse: sisu (programmis sisalduvad õp- peteemad) ning struktuur (moodulid ja arvestuspunktid);
- 8) ülekanne pedagoogilistesse (*educational*) ühikutesse ja tegevustes- se, saavutamaks määratletud õpitulemusi;
- 9) otsuste langetamine õpetamise ja õppimise iseloomu kohta (erinevad meetodid, tehnikad ja vormid), samuti hindamismeetodite koh- ta (millal midagi nõutakse, õppematerjalid);
- 10) hindamissüsteemi arendamine, et pidevalt parandada õppe kvali- teeti (*Tuning ... 2005: 29–30*).

Et selle mudeli järgi toimida, on vaja esmajoones definitsioone selle kohta, mida mõeldakse õpitulemuste (*learning outcomes*) ja pädevuste (*competences*) all. Need on määratletud järgmiselt.

Õpitulemused on väited, mis väljendavad ootusi selle kohta, mida peab õppija teadma, millest aru saada ja/või mida demonstreerima pärast seda, kui ta on saanud vastava õpikogemuse. Õpitulemused võivad käia nii mingi üksiku ühiku, mooduli kui ka terve õpinguperioodi kohta. Õpitulemused konkretiseerivad nõudeid, mida on vaja täita, et saada arvestuspunkte. Õpitulemusi formuleerib akadeemiline personal.

Kompetentsused ehk *pädevused* on teadmiste, arusaamise, oskuste, võimekuse ja väärtuste dünaamiline kombinatsioon. Ühtede või teistsuguste pädevuste edendamine ongi haridusprogrammide eesmärk. Pädevusi kujundatakse erinevate õppeühikute kaudu ning nende omandatust hinnatakse erinevatel astmetel. Pädevused omandab õppija.

Õpitulemused esitatakse pädevuste terminites. Üliõpilaste tegelik kompetentsus võib ületada nõutavate õpitulemuste näol sätestatud normatiive. Õpitulemuse ja pädevuse mõistet on vaja selleks, et kõrgkoolides võiks õpetus ümber orienteeruda sisendi- ja õppejõukeskselt väljundi- ja üliõpilasekeskseks. Õpitulemused määratletakse nii üksikprogrammide, õppeühikute kui ka kogu õppekava kohta.

Tehakse vahet üld- ja ainespetsiifilistel pädevustel (sealsamas, lk 32, 34).

Üldpädevused jagunevad *tuning*-projektis kolmeks:

- 1) instrumentaalsed pädevused: kognitiivsed, metodoloogilised, tehnoloogilised ja lingvistilised võimed;
- 2) interpersonaalsed pädevused: sotsiaalsed oskused (sotsiaalne interaktsioon ja koostöö);
- 3) süsteemidealased pädevused: võimed ja oskused, mis käivad tervete süsteemide kohta (arusaamise, sensibiliteedi ja teadmiste kombineerimine); nende saavutamise eelduseks on varem omandatud instrumentaalsed ja interpersonaalsed pädevused.

Kõige tähtsamateks (akadeemilisteks) üldpädevusteks on akadeemiline personal, kõrgkooli lõpetajad ja tööandjad üksmeelselt pidanud järgmisi:

- 1) analüüsi- ja sünteesivõime;
- 2) suutlikkus lahendada probleeme;
- 3) õpivõime;
- 4) suutlikkus kasutada teadmisi praktikas;
- 5) võime kohaneda uutes olukordades;
- 6) hoolitsemine kvaliteedi eest;
- 7) infooskused;

- 8) võime töötada iseseisvalt/autonoomselt;
- 9) koostöövõime;
- 10) organiseerimis- ja planeerimisoskused;
- 11) suuline ja kirjalik kommunikatsioon emakeeles;
- 12) interpersonaalsed oskused (sealsamas, lk 32–33).

Ainespetsiifilised kompetentsused, nagu termin isegi ütleb, on vaja määrata iga ainevaldkonna kohta eraldi. *Tuning*-projekti raames on kirjeldatud üheksa ainevaldkonna pädevusi, sh haridusvaldkonna omi. Viimasel peatume pike-malt allpool.

Esmahariduse õppekavad koosnevad kahest tsüklist. Esimeses tsükliis eristatakse erinevaid tasemeid: fundamentaalne ehk põhitase, vahetase ja edasijõudnute tase. Teises tsükliis võidakse eristada edasijõudnute ja spetsialiseeritud taset. Euroopa kõrgkoolide kogemus kõneleb sellest, et üldiselt kalduvad teise tsükli profiilid olema mitmekesisemad, peegeldades suuremal määral kõrgkooli eripära.

Kraadihariduse profiili kirjeldamisel on võimalik kasutada nn Dublini deskriptoreid, mis on käibel Euroopas kvalifikatsioonide kirjeldusel ja sisaldavad 5 elementi:

- 1) teadmine ja arusaamine;
- 2) teadmise ja arusaamise rakendamine (liikumine teoorialt akadeemilisele praktikale);
- 3) informeeritud otsuste langetamine;
- 4) kommunikatsioonioskused;
- 5) õpioskused õpingute jätkamise seisukohalt nähtuna (sealsamas, lk 41).

Õppekavade sisu organiseerimisel soovitatakse kasutada mooduleid eeldusel, et selline organiseerimisviis suurendab õppekava selgust ning paindlikkust.

Tuning-projekti raames on välja töötatud kõrghariduse õppekavade struktuuri üldine mall. See sisaldab järgmisi alljaotusi:

- 1) sissejuhatus ainevaldkonda (ainevaldkonna üldine kirjeldus, selle erinevad tõlgendused jmt);
- 2) kraadihariduse profiil (esimeses, teises ja kolmandas – doktoriõppe – tsükliis; lõpetajate tüüpilised elukutsed igas tsükliis);
- 3) õpitulemused ja kompetentsused (iga tsükli kohta eraldi);
- 4) õpikoormused ja ECTSid;
- 5) õppimine, õpetamine ja hindamine;
- 6) kvaliteedi parandamine (*Tuning ... 2005: 43*).

Allpool refereerin üsna üksikasjalikult *tuning*-projekti alljaotust „*Education Sciences*” (sealsamas, lk 75–93). Selles alljaotuses on lähtunud eespool referee-

ritud seisukohtadest kõrghariduse õppekavade täiustamisel ja kooskõlastamisel ning õppekavade ülalkirjeldatud mallist. Refereeringu eesmärk on anda kiirülevaade sellest, mis suunas kulgeb kasvatusteaduste/õpetajahariduse areng Euroopas ja kuidas koostatakse selle valdkonna õppekavu. Siinne refereering ei asenda originaali, sest:

- 1) ma ei kavanda sõnasõnalist tõlget;
- 2) kohati on eestikeelne terminoloogia selles valdkonnas välja kujunemata, mistõttu tuli ette tõsiseid tõlkeraskusi. Õeldu käib termini *educational sciences* kohta, mille kasutamises pole Eestis üksmeelt. Terminoloogilistel vaidlustel ma ei peatu, vajaduse korral annan sulgudes ingliskeelse vaste. Mis puutub aga sellesse, kuidas tõlkida *educational sciences*, siis eelistan selles töös nii Soome ülikoolide kui ka Tallinna Ülikooli tava kohaselt kasutada terminit *kasvatusteadused*, milles sisaldub mahult mõnevõrra kitsam mõiste *haridus*.

Ainevaldkonda sissejuhatav osa esitab kasvatusteadusi kui multidistsiplinaarset valdkonda, mille alusdistsipliinid on niisugused teadused nagu psühholoogia, sotsioloogia, filosoofia, rakenduslingvistika, õppekava-, sotsiaal- ja poliitikauringud, sotsiaalanthropoloogia ning ajalugu. Mis puutub aineõpetajate õppekavadesse, siis lisandub vastava õppeaine enda teadmusbaas (matemaatika, loodus- ja kunstiteadused, kunst, kirjandus jne) ning teadmus selle kohta, kuidas õpetada seda kindlas ajaloolises kontekstis, st sotsiaalkultuurilises ja majanduskontekstis. Seega peetakse kasvatusteadusi olemuslikult integratiivseks, need ühendavad erinevate valdkondade/distsipliinide teadmusbaasi. Et kasvatusteaduste fookuses on inimene, siis on neis väga tähtsal kohal kõlbelised väärtused.

Ainevaldkond jaguneb kaheks suureks alaks: õpetajaharidus ja kasvatusteadused, mis on omavahel tihedalt põimunud.

Õpetajaharidus hõlmab tänapäeval enamasti nii ülikoolide õppejõude, alg- ja keskkoolide õpetajaid, kutseõpetajaid, lasteaiaõpetajaid, täiskasvanute õpetajaid, erivajadustega inimeste õpetajaid ja õpetajate õpetajaid. Enamikus Euroopa riikides hõlmab õpetajaharidus nii esma- kui ka täienduskoolitust. Valdavalt reguleeritakse õpetajaharidust standardite või rahvuslike ettekirjutuste alusel, mis tagab programmide teatava homogeensuse. Samas kaasneb ülikoolide autonoomiaga olukord, et programmid võivad omavahel oluliselt erineda ka ühe riigi piires. *Tuning*-projektis väljendatakse seisukohta, et tulevikus peavad õpetajal olema väga suured pädevused ning õpetaja peab kujunema professionaaliks, kes suudab toimida kiiresti muutuv ja prognoosimatus sotsiaalses kontekstis. Probleemiks Euroopa riikides on, et õpetaja kraadiharidus on, eriti neil juhtudel, kui on tegemist selle korraldamise järjestikuse mudeliga (algul mingi eriala, seejärel õpetajakoolitus), ebaotstarbekalt ja ebaõiglaselt korraldatud, sest õpetajakoolitus ei anna täiendavat akadeemilist

kraadi. *Tuning*-projekti haridust käsitlevas alljaotuses tehakse konkreetsed ettepanekud selle kohta, kuidas võiks õpetajahariduses pidada õpingute arvestust ECTSides, et õpingud pälviksid teenitud akadeemilist hinnangut (seal-samas, lk 77).

Kuigi kasvatusteaduslik haridus on Euroopa haridusruumis küllaltki erinäoline, sisaldab kõrghariduse esimene tsükkel peagu kõikjal kasvatus ja hariduse, haridussüsteemide ning nende sotsiaalse, poliitilise ja ajaloolise konteksti nõudlikke õpinguid. Seega võib öelda, et põhiosas on esimese tsükli õpingud terves Euroopas küllaltki sarnased. Teise tsükli õpingud ja eriti doktoriõpingud on juhul, kui need sisalduvad õpetajahariduse programmides, sageli laiemas diapasooniga ja rohkem uurimusliku suunitlusega.

Tabel 1. Õpetaja tüüpiline haridus erinevatel astmetel (*Tuning ... 2005: 78–79*)

Aste	Tüüpiline kraadiharidus
Esimene tsükkel	Koolieelsete lasteasutuste, alg- ja keskkooli ning teiste valdkondade õpetajate ettevalmistuse programmid. Sisaldavad kasvatusteadusi (<i>education sciences</i>), aineõpinguid teataval erialal, konkreetse eriala spetsiifilisi pedagoogikaõpinguid ja juhendatavaid õpetamispraktikaid selles valdkonnas, nende pikkus on ELis varieeruv. Üliõpilased õpivad tavaliselt üht või mitut akadeemilist distsipliini kas paralleelselt (kõige sagedamini koolieelse kasvatus, alg- ja keskkoolide õpetajahariduses) või järjestikuliselt (kõige sagedamini keskkooliõpetajate õpingutes). Kõik keskkooliõpetajad peavad omandama esimese akadeemilise kraadi nende valitud aines; see võib eelneda õpetajakoolitusele (järjestikuse mudeli puhul), sel juhul järgneb üks õppeaasta intensiivseid kasvatusteaduslikke õpinguid (mudel on kasutusel Suurbritannias, Iirimaa ja Hispaanias). Mõnes riigis peab õpetaja omandama õpetajaharidust ka teises tsükli (Soomes), mille lõpetamisel ta omandab kvalifitseeritud õpetaja staatuse (<i>Qualified Teacher Status</i>). Mõnes riigis koolitatakse koolieelikute ja algklasside õpetajaid algul allpool kõrghariduse esimese tsükli nõudeid, kuid Euroopa üldsuund on kõikide õpetajate koolitamine kraadihariduse tasemel.
Teine tsükkel	Õpingud lõpevad enamasti magistrikraadiga, kuigi mõningatel juhtudel lõpetatakse ka diplomiga. Teine tsükkel võimaldab enamasti rohkem spetsialiseeruda ja omandada uus kvalifikatsioon (nt võib lõpetada esimese tsükli (puhta) matemaatika erialal, teises tsükli kvalifitseeruda matemaatikaõpetajaks). Teise tsükli kraadiharidus õpetajahariduse valdkonnas hõlmab teiste seas sääraseid profiilide nimetusi nagu eripedagoog, alusharidus, mingi õppeaine didaktika, kõrgkoolipedagoogika (<i>Teaching and Learning in Higher Education</i>), andragoogika (<i>Adult Education</i>), juhendamine ja nõustamine (<i>Guidance and Counseling</i>). Enamikus selle tsükli programmides on ulatuslik didaktiline komponent (<i>a strong taught</i>

	<p><i>component</i>), mida toetab empiirilisel materjalil või teoreetiline dissertatsioon, mis võib sisaldada süstemaatilisi vaatlusi, testimist, diagnoosimist ja nõustamist ning ka teadmiste ja arusaamade avardamist ning süvendamist. Paljudes riikides võib valida teise tsükli õpingud, mis on täielikult uurimispõhised ja mille lõpetamisel antakse õppijale vastav teaduskraad. Enamikul juhtudel, kuigi mitte alati, on uurimispõhised õpingud seostatud kolmanda tsükli stuudiumiga.</p>
Kolmas tsükkel	<p>Doktorantuur, mille nõuete hulka kuulub tavaliselt eksam ja oluline originaalse uurimuse kaitsmine rahvusvahelisel tasemel oleva väitekirja näol. Enamikus riikides oodatakse, et eelnevates õpingutes oleks selline komponent, mis sisaldaks teadmuse teaduslikust uurimistööst, kujundaks sellekohaseid oskusi ning õpetaks praktiliselt disainima teoreetiliselt või empiiriliselt suunitletud uurimisprojekti. Mõnes riigis (Taanis, Portugalis, Iirimaa, Suurbritannias) on sisse seatud tugeva professionaalse rõhuasetusega uut liiki doktorikraad. Ka see sisaldab uurimuslikku komponenti, kuid vähemal määral ja lühemal kujul.</p>

Tabel 2. Tüüpiline kasvatusteaduslik haridus erinevatel astmetel (Tuning ... 2005: 80)

	Tüüpiline kraadiharidus
Esimene tsükkel	<p>Tüüpiline on multidistsiplinaarne haridus, kusjuures mingi teise distsipliini esindatus on suur. Mõnes riigis (Hispaanias) kujutab kasvatusteaduslik stuudium endast ühtainsat õppeainet, mis on fookustatud haridusele/kasvatusele nende sõnade laias tähenduses ja nende nähtuste kogu keerukuses. Programmide lähtealuseks on avarad intellektuaalsed allikad, teoreetilised perspektiivid ning kasvatus/hariduse kontekst. Kraadihariduse tüüpilised profiilid hõlmavad valdkonna printsiipe, kasvatus/hariduse ajalugu ja sotsioloogiat, pedagoogilist psühholoogiat, täiskasvanute ja noorsoo haridust ja/või kasvatust kogukonnas, õppekava arendust, hariduse juhtimist, tervishoiuga seonduvat tööd, inimeste juhtimist, infojuhtimist ja raamatukogundust, sotsiaaltööd, eripedagoogikat, hariduspoliitikat, hariduse innovatsiooni ning koolijuhtimist. Tugevnev suund on haridusuuringute komponendi olemasolu juba esimese tsükli, see sisaldab haridusuuringute metodoloogilisi aluseid, hariduse/kasvatuse uurimismeetodeid, mudeleid ja baasstatistikat.</p>
Teine tsükkel	<p>Tavaliselt võimaldab spetsialiseeruda valitud valdkonnas. Spetsialiteetide hulka kuuluvad pedagoogiline psühholoogia, hariduse juhtimine, esmane tervishoid, kasvatusantropoloogia, kasvatusfilosoofia ja -sotsioloogia. Enamik selle tsükli õpingutest sisaldab didaktilist komponenti, mis suures osas kaetakse stuudiumiga, mille väljund on dissertatsioon või rakenduslik projekt. Mõnes</p>

	riigis (Hispaanias, Soomes, Iirimaa, Suurbritannias) sisaldab teine tsükkel praktilist tööd professionaalses keskkonnas. Kraadihariduse tüüpilised profiilid on hariduslikud erivajadused, interkultuuriline haridus, hariduse hindamine, koolijuhtimine, täiskasvanute haridus, vaba aja haridus ning sotsiaalpedagoogika.
Kolmas tsükkel	Sarnane õpetajahariduse kolmanda tsükliga.

Allpool on esitatud lõpetajate tüüpilised töökohad ja ametid.

Tabel 3. Kasvatusteaduste valdkonna lõpetanute tüüpilised töökohad/professionid (Tuning ... 2005: 81).

Tsükkel	Ametid
Esimene tsükkel	<p><i>Õpetajaharidus</i> Õpetamine koolis, lasteaias, ülikoolides ja teistes kõrgkoolides, kutseharidus. Mõne õppeaine õpetajad (matemaatika, arvutiteadused, keeled) võivad leida töökoha ka haridussfäärist väljaspool (äriettevõtetes, meedias jm).</p> <p><i>Kasvatusteadused</i> Need programmid arendavad mõtlemis- ja tegutsemisoskusi, mida saab üle kanda väga erinevatesse valdkondadesse, mistõttu lõpetajad võivad edaspidi professionaliseeruda väga erinevatel aladel. Lõpetajad leiavad tööd muuseumides, kirjastustes (koostades ja hinnates kasvatust käsitlevaid tekste), võivad olla noorsootöötajad või edendada kasvatust/haridust kogukonnas, nad võivad olla nõustajad oma valdkonnas, haridusjuhid, osutada mitmesuguseid haridusteenuseid, õpetada ja toetada selliseid sihtrühmi nagu täiskasvanud, vanurid, immigrandid jm.</p>
Teine tsükkel	<p><i>Õpetajaharidus</i> Kooliõpetajad, haridusjuhid ja mänedžerid, juhendajad mitmesugustes õppeasutustes, uurijad, haridus- ja õpinõustajad, eripedagoogilise hariduse koordineerijad, pedagoogilise psühholoogia spetsialistid (Suurbritannias).</p> <p><i>Kasvatusteadused</i> Juurdepäas suuremaid kutseoskusi nõudvatele ametitele õpitud valdkonnas või ka mingis teises valdkonnas, mis vastab nende spetsialiteedile; uurijad.</p>
Kolmas tsükkel	<p><i>Õpetajaharidus ja kasvatusteadus(ed)</i> Ülikool, teiste kõrgkoolide õppejõud, uurijad, ministriumiametnikud ja õpetajate organisatsioonides töötavad professionaalid, paljud leiavad tööd sõltumatutes uurimis- ja arendusasutustes, R&D tööd haridusadministratsioonis nii rahvuslikul kui kohalikul tasandil, hariduse kvaliteedi kindlustamise agentuurid, õppekaarenduse kvalifitseeritud spetsialistid.</p>

Kasvatusteaduslikud ja õpetajahariduse programmid võivad sisalduda ka kraadihariduse teistes programmides:

- 1) aineõpetajad vajavad õpetatava aine teadmusbbaasi, mistõttu kõigil distsipliinidel koolide õppekavades on kokkupuude kasvatusteaduslike ja õpetajahariduse programmidega;
- 2) kasvatusteadused (*educational sciences*) võivad olla mingi teise kraadihariduse komponendiks (nt äri-, ajaloo-, muuseumitöö õppekavad);
- 3) paljudes Euroopa ülikoolides pakuvad õppekavad üliõpilastele nende endi valikul õpetatavaid aineid. Nii valivad sotsioloogia, psühholoogia, antropoloogia ja politoloogia üliõpilased teinekord kasvatusteaduslikke programme või ka õpetajakoolituse programme pärast erialase stuumiumi läbimist, et tagada endale võimalus töötada õpetajana;
- 4) mõnes kasvatusteaduste valdkonnas, näiteks pedagoogiline psühholoogia, omandatakse algul psühholoogiharidus, millele järgneb MA tasemel spetsialiseerumine pedagoogilisele psühholoogiale. Sageli on nõutav, et pedagoogilise psühholoogia eriala üliõpilased läbiks ka vastava praktika;
- 5) kasvatusteadused võivad olla paljude sotsiaal- ja humanitaarteaduslike õpingute komponendiks (Tuning ... 2005: 82).

Allpool esitatakse *tuning*-projekti õpiväljundite/kompetentsuste kirjeldused õppetsükli (sealsamas, lk 82–84). Autorid on öelnud, et kuigi esitatud loendid ei ole lõplikud ega ammendavad, saab neid siiski kasutada õppekavade väljatöötamisel.

Paljud üld- ja ainespetsiifilised pädevused on ühised nii õpetajaharidusele kui ka kasvatusteaduslikule stuudiumile, mõned on spetsiifilised õpetajaharidusele. Mitte kõiki pädevusi ei saa lõpuni välja kujundada esimese või ka teise ja kolmanda tsükli õpingute ajal, sest nende areng jätkub kogu kutsetegevuse vältel, ja kuigi ka täiendusõppes võidakse keskenduda mingi pädevuse arendamisele, ei pruugi pädevused kujuneda üksnes formaalhariduse raamides.

Tabel 4. Ainespetsiifilised ja üldised võtmepädevused esimeses õppetsükli

Ainespetsiifilised võtmepädevused	Üldised võtmepädevused
<p>Ühised kasvatusteaduslikule stuudiumile ja õpetajaharidusele Nii õpetajad kui ka kasvatusteadlased peavad olema võimelised töötama järgmistes omavahel põimunud töövaldkondades: 1) töötama informatsiooniga ja teadmusega oma õpitud erialal, haridusprobleemidega ning nende teoreetiliste lähtekohtadega; 2) töötama koos kaasinimestega: õpilaste-</p>	<p>Ühised kasvatusteaduslikule stuudiumile ja õpetajaharidusele: 1) õpivõime; 2) suhtlusoskused; 3) oskus töötada meeskonnas; 4) infotehnoloogilised oskused; 5) probleemide lahendamise võime; 6) autonoomia; 7) refleksioonivõime; 8) interpersonaalsed oskused;</p>

<p>ga/treenitavatega, kolleegidega ja teiste partneritega hariduses; nõuab võimekust analüüsida keerukaid situatsioone, mis on seotud inimese õppimise ja arenguga konkreetsetes kontekstides;</p> <p>3) töötama koos ühiskonnaga nii kohalikul, regionaalsel, rahvuslikul, Euroopa kui ka laiemal globaaltasandil, kaasa arvatud professionaalsed väärtused ning võimekus reflekteerida praktika ja hariduse erinevate kontekstide üle;</p> <p>4) refleksioonivõime tähendab suutlikkust reflekteerida omaenda ning teiste väärtussüsteemide, arengu ja praktika üle.</p> <p>Õpetajaharidus:</p> <p>1) kompetentsus arvukates õpetamise/õppimise küsimustes ja hindamisstrateegiatel, nende teoreetiliste aluste mõistmine;</p> <p>2) suutlikkus luua võrdset ja õiglast õppimist soodustavat atmosfääri kõigile õppijatele, sõltumata nende sotsiaalmajanduslikust tagapõhjast.</p>	<p>9) planeerimine ja aja juhtimine;</p> <p>10) otsustamine;</p> <p>11) erinevuste ja mitmekultuurilisuse tunnustamine;</p> <p>12) eetilised;</p> <p>13) kriitilised ja enesekriitilised võimed;</p> <p>14) suutlikkus täiustada omaenda õppimist ja töösooritust, hõlmab ka õppimise ja uurimisoskusi;</p> <p>15) suutlikkus analüüsida, sünteesida ja hinnanguid langetada, probleeme määratleda ning neid lahendada;</p> <p>16) väljakujunenud ja praktikasse rakenduv professionaalne teadvus.</p>
--	--

Tabel 5. Ainespetsiifilised ja üldised võtmepädevused teises õppetsükli

Ainespetsiifilised võtmepädevused	Üldised võtmepädevused
<p>Ühised kasvatusteaduslikule stuudiumile ja õpetajaharidusele:</p> <p>1) haridus-/kasvatuseprobleemide lahendamise koostöös ja erinevates kontekstides;</p> <p>2) suutlikkus kohandada praktikat, võttes arvesse konkreetset konteksti;</p> <p>3) teadmiste ja arusaamade süvendamine oma professionaalse spetsialiteedi raames hariduse/kasvatuse peamistes valdkondades;</p> <p>4) hariduse juhtimine ja administreerimine; õppekava õpingud, hariduspoliitika, täiskasvanute haridus, õpiraskused, lastekirjandus;</p> <p>5) suutlikkus kasutada adekvaatseid teadusuuringuid praktiliseks rakendamiseks;</p> <p>6) suutlikkus reflekteerida pedagoogilistes tegevustes sisalduvate väärtuste üle.</p>	<p>Ühised kasvatusteaduslikule stuudiumile ja õpetajaharidusele:</p> <p>1) uurimisoskused, juhtimisoskused;</p> <p>2) kommunikatsioonioskused, kaasa arvatud kõrgetasemeliste professionaalsete andmepankade kasutamise oskus;</p> <p>3) suutlikkus reflekteerida iseenda soorituste üle ja neid hinnata;</p> <p>4) kõrgemate kognitiivsete oskuste arendamine ning kujundamine.</p>

Tabel 6. Ainespetsiifilised ja üldised võtmepädevused kolmandas õppetsükklis (Tuning ... 2005: 85–86)

Ainespetsiifilised võtmepädevused	Üldised võtmepädevused
<p>1. Kindla teadmishariduskonna avangardis oleva olulise teadmiskorpuse omandamine ja selle mõistmine.</p> <p>2. Personaalne vastutus ning suurel määral autonoomne initsiatiiv komplekssetes ja ennustamatutes situatsioonides avaras professionaalses või sellega ekvivalentses hariduslikus kontekstis.</p> <p>3. Õppida analüüsima teadmise rakenduste laiemaid tagajärgi hariduslikus või professionaalses kontekstis.</p> <p>4. Analüüsida sotsiaalseid norme ja suhteid oma konkreetsetes haridusvaldkonnas, reflekteerida nende üle ning juhtida aktsioone nende muutmiseks.</p> <p>5. Suutlikkus juhtida (originaalset) uurimistööd, esitada iseseisev, originaalne ja lõpptulemusena publitseeritud uurimistöö kasvatusteaduste erinevates harudes ja/või koolipedagoogikas.</p>	<p>1. Uue teadmuse loomine ja interpreteerimine originaalse uurimistöö või mingi teistsuguse kõrgetasemelise õpetlasetöö tulemusena, millel on seesugune kvaliteet, mis pälvib kolleegide retsensioonides positiivse hinnangu nii rahvuslikul kui ka rahvusvahelisel tasandil.</p> <p>2. Suutlikkus demonstreerida, et vallatakse laias diapsoonis tähtsaid oskusi, tehnikaid, vahendeid, praktikaid ja/või materjale, mis on seotud kindla õpivaldkonnaga.</p> <p>3. Arendada uusi oskusi, tehnikaid, vahendeid, praktikaid ja/või materjale.</p> <p>4. Reageerida abstraktsetele probleemidele, mis laiendavad ja defineerivad uuesti olemasoleva protseduurilise teadmise.</p> <p>5. Tutvustada uurimuse tulemusi ja uuendusi kolleegidele.</p> <p>6. Astuda kriitilisse dialoogi, juhtida ja ellu kutsuda komplitseeritud sotsiaalseid protsesse oma professionaalsuse valdkonnas; kriitilisus, kriitika ja enesekriitika võime;</p> <p>7. Teaduslike tööde avalik esitamine ja kaitsmine.</p>

Alloleva pädevuste loendi on välja töötanud *tuning*-projekti töörühm ning sellele on hinnangu andnud õppejõud, endised üliõpilased ja tööandjad. Pole imestada, et selles on kattuvusi eespoolsete pädevustega, sellele vaatamata võib see loend olla abiks õpetajahariduse õppekavade koostamisel.

Kasvatusteadused

1. Suutlikkus süstemaatiliselt analüüsida kasvatusteaduslikke mõisteid, teooriaid ja hariduspoliitilisi probleeme.
2. Suutlikkus kindlaks teha seoseid ainespetsiifilise teadmuse ja selle rakendamise vahel hariduspoliitikas ning hariduse erinevates kontekstides.
3. Suutlikkus reflekteerida iseenda väärtussüsteemi üle.
4. Suutlikkus uurida ja lahendada kasvatusteaduslikke mõisteid ning teooriaid.

5. Suutlikkus ära tunda õppijate eripära ja õppe komplitseeritust.
6. Teadlikkus õppimise erinevatest kontekstidest.
7. Teadlikkus õppes osalejate erinevatest rollidest.
8. Arusaamine haridussüsteemide struktuuridest ja eesmärkidest.
9. Suutlikkus teha haridusuuringuid erinevates kontekstides.
10. Nõustamisoskused.
11. Suutlikkus juhtida kooli arendus-/parendusprojekte.
12. Suutlikkus juhtida haridusprogramme.
13. Suutlikkus hinnata haridusprogramme/-materjale.
14. Suutlikkus ette näha haridusvajadusi ja nõudlust.
15. Suutlikkus juhtida või koordineerida hariduse valdkonnas tegutsevaid multidistsiplinaarseid meeskondi.

Õpetajaharidus

1. Pühendumus (*commitment*) õppijate edenemisele ja nende õpiedule.
2. Kompetentsus õpetamise ja õppimise arvukates strateegiates.
3. Kompetentsus õppijate ja lastevanemate nõustamises.
4. Teadmised õpetatavast ainest.
5. Suutlikkus efektiivselt suhelda õppijate ja lastevanematega.
6. Suutlikkus luua õppimist soodustavat atmosfääri.
7. Suutlikkus otstarbekalt kasutada e-õpet ja oskus integreerida see õpikeskkondadesse.
8. Suutlikkus juhtida efektiivselt aega.
9. Suutlikkus reflekteerida oma sooritusi ja neid hinnata.
10. Teadlikkus professionaalse pidevarengu vajadusest.
11. Suutlikkus hinnata õpitulemusi ja õppijate õpiedu.
12. Suutlikkus lahendada probleeme koostöös.
13. Suutlikkus arvestada õppijate erinevaid vajadusi.
14. Suutlikkus parandada õpikeskkonda.
15. Suutlikkus kohandada õppekava konkreetsele hariduskontekstile.

Õpikoormus ja ECTSid (Tuning... 2005: 87–88). Esimese tsükli arvestuspunktideks pakutakse nii õpetajahariduses kui ka kasvatusteadustes 180–240, teises tsükliks 60–120 ja kolmandas tsükliks 120–180 ECTS.

Õppimine, õpetamine ja hindamine (sealsamas, lk 90–92). Nentides, et õpetajahariduses valitseb pikaajaline traditsioon demonstreerida kõige uudsemaid ja efektiivsemaid vaateid õppimisele, õpetamisele ning hindamisele, esitatakse üksnes kolm parima praktika (*best practice*) näidist, neist üks vaatlusoskuste arendamise kohta, teine õpimapi (*portfolio*) kui hindamisvahendi kohta ning kolmas uurimismeetodite tundmaõppimise ja uurimisplaani koostamise kohta.

Kvaliteedi parandamine (sealsamas, lk 92–93) eeldab koostööd üliõpilaste, tööandjate, professionaalsete organisatsioonide, praktikakohtade ning välispartneritega. Kasutatakse erinevaid töövorme ja -meetodeid: uuringuid, üliõpilaste rahulolu küsitlusi, üliõpilaste ja fookusrühmade diskussioone, akadeemilise personali arvamusi, kolleegide vastastikuseid vaatlusi, seda ka üliõpilaste osavõtul, mõnes riigis ka eksamineerijaid väljastpoolt.

Õppejõudude professionaalse arengu huvides praktiseeritakse Euroopas lühikursuste, konverentside ja seminaride korraldamist. Tavaks on saanud, et õpetajaharidust pakutakse ülikoolide õppejõududele. Mitmes riigis töötavad kvaliteedikindlustuse rahvuslikud agentuurid. *Tuning* soovib kasutada rohkem enesehindamist, sest välishindamise resultaadid kajastuvad tavaliselt finantside jaotamises, mis tekitab olukorra, et õppijate õppimise parandamise asemel keskendutakse liialt rahale ning teinekord allutakse poliitilisele survele.

Projektis on kirjeldatud Euroopa kõrghariduse suundi ja erisusi hariduse valdkonnas (sealsamas, lk 88–89), nagu need olid välja kujunenud projekti koostamise ajaks. Ilmsiks on tulnud järgmised üldised arengusuunad:

- 1) on suurenenud kasvatusteadlaste roll ülikooli õppejõudude ettevalmistamisel: pooltes riikides, mille kõrgkoolid on esindatud *tuning*-projektis, on sisse seatud õpetajaharidus ülikooli õppejõududele;
- 2) õpetamine kõrgkoolides on kujunenud omaette uurimisteemaks;
- 3) kuigi ELi liikmesmaade kõrgkoolide vahel on õpetajahariduses ja kasvatusteaduste õpetamises palju erinevusi, võib täheldada, et sügavamal asetsevates struktuurides on kõigest hoolimata palju sarnasusi, mis teeb võimalikuks Euroopa õpetajahariduse ühiste moodulite või kursuste avamise konkreetses valdkonnas; seda võib pidada kasvavaks suundumuseks;
- 4) kuigi õpetajaharidus baseerub traditsiooni kohaselt teoreetilisel ja praktilisel teadmusel, on mõnes riigis prioriteediks saanud kooliklassipõhised uurimused, mis teeb võimalikuks praktika tõenduspõhise arendamise ning annab uut teavet ka kasvatusfilosoofiale;
- 5) uurimuslik komponent on järjest enam lülitatud õpetaja esmaharidusse, õpetajahariduse teises tsükliks on see kõikjal esindatud;
- 6) järjest rohkem kasutatakse osalise õppeajaga stuudiumi (*part-time studies*), mille üks põhjusi on, et kõrghariduse teises tsükliks on oma õpinguid üha enam finantseerinud üliõpilased ise;
- 7) õpetajakandidaatide ring on laienenud, enamikul mittetraditsioonilistel juhtudel pürgivad õpetajaks inimesed, kel on mingi erialane kõrgharidus;
- 8) mõnes riigis (Suurbritannias, Iirimaa, Portugalis) on sisse seatud kutsealased doktoriõpingud (*professional doctorate*), mis on kooskõlas elukestva õppe ideestikuga ning paistab olevat kasvav suund;

- 9) doktoriõpingute õpiaega on lühendatud (põhjuseks enamasti õpingute maksumus);
- 10) kasvav suund on e-õppe kasutamine kõrghariduse teises tsüklis ning interneti ressursside integreerimine õpetamise ja õppimise strateegiatesse.

Kokkuvõtteks võib väita, et *tuning*-projekt on kõrgkoolide käsutusse andnud ühe võimaliku malli, kuidas mõelda, rääkida ja kirjutada õppekavadest ning kuidas neid koostada. See on tähtis samm ses mõttes, et just kõrghariduses on õppekavade koostamine seni olnud söötis valdkond, õppejõud on jätnud selle individuaalselt koostatud ja üksteisest lahus seisvate õppeprogrammide stiilia hoolde, kusjuures need programmid kujutasid enamasti õppeteemade ja kirjandusallikate pelka loendit.

Hariduse valdkonna pädevuste kirjeldamine on liialdamata ääretult tähtis, võimaldades kindlamal käel ja sihipärasemalt hakata kujundama kasvatusteaduste teadmuskorpust. Teatavasti on kasvatusteaduste akadeemiline staatus olnud ülikoolides enamasti madalam kui nn väljakujunenud teadustel, milleks on kooskõlas uusaja vaimuga olnud füüsika, bioloogia, laiema loodusteadused tervikuna, ka matemaatika, mis võimaldab teadmust formaliseerida. Kasvatusteaduste madala prestiiži põhjuseks tuleb lugeda iseseisva ja vajalikul määral piiritletud teadmiskorpuse puudumist, mistõttu on kasvatusteadused olnud enamasti mingi muu teaduse – filosoofia, (eelmisel sajandil kõige sagedamini) psühholoogia, sotsioloogia, sotsiaalpsühholoogia vm – tütarharuks või nn filiaaliks. See on teinud kasvatusteadlastest poolprofessionaalid, nagu seda võib sageli täheldada ka õpetajaameti puhul. Hea on, et *tuning*-projekti haridusvaldkonna töörühma liikmed on täiel määral tunnetanud kasvatusteaduste integratiivset ja multidistsiplinaarset iseloomu ning vajadust välja kujundada selle iseseisev ja piiritletud teadmiste baas, mis võimaldab õpetajal kujuneda professionaaliks. Kuigi *tuning*-projekt ei ole seni veel pakunud kasvatus-/haridusteaduste kontseptuaalset raamistikku, sisaldub selles siiski tähtis teave selle kohta, et enamikus ELi kõrgkoolides käsitatakse kasvatusteadusi väga avaralt ning et tavapärase pedagoogika on neis üksnes üks element. Näib, et kasvatusteadusliku teadmiskorpuse väljatöötamine, millel võiks rajaneda ka õppekavaarendus, on üks lähituleviku pakilisemaid ülesandeid. See kujutab endast pretsedenditult ülesannet teoreetikutele ning võib arvata, et ees seisavad põnevad otsingud ja diskussioonid.

Ent lahendamata probleeme on veel palju. Kuigi just haridusvaldkond oli üks *tuning*-projekti neid osiseid, kus selle ideestikku konkretiseeriti ja oodatavaid pädevusi sõnastati, ei antud veel vastust küsimusele, kuidas sealt minna edasi õppekavade sisu, pedagoogika ja hindamissüsteemi konstrueerimisele.

Oli vaja uusi initsiatiive. Aastal 2006 käidi välja idee luua Euroopa õpetajahariduse poliitikavõrgustik (*Teacher Education Policy in Europe, TEPE*) ning aas-

ta hiljem – s.o aastal **2007** – toimus Tallinnas juba TEPE esimene konverents. Sellele järgnes TEPE teine konverents **2008.** aastal, kolmas **2009.** ja neljas **2010.** aastal, seekord taas Tallinnas. Kõiki neid sündmusi tuleb käsitada seoses Bologna protsessiga ning ELi projektidega Erasmus, Tempus jt.

TEPE kuulutas oma missiooniks õpetajahariduse uue kvaliteedikultuuri kujundamise nii rahvusvahelisel kui ka rahvuslikul tasandil (Advancing ... 2010: 8). TEPE seadis eesmärgiks:

- 1) liikuda hariduse kvaliteedi mehhanistlikult käsitluselt holistlikule ja kultuurilisele;
- 2) võtta suund õpetajate kompetentsuspõhisele haridusele ja õpetaja uusprofessionalismile;
- 3) toetada väärtustel rajaneva organisatsioonikultuuri kujunemist.

TEPE tähelepanu keskmes on kogu aeg olnud õpetaja kui reflekteeriv, ennast arendav ja muutusi valitsev praktik (sealsamas, lk 9). Väga olulisele kohale on asetunud õpetajate õpetaja ehk õpetajakoolitajate professionaalsuse probleematika (Snoek, Swennen, Kink 2010).

2010. aasta konverentsi põhisuunad olid jäänud endiseks, ent rõhk pandi seekord kompetentsuse mõiste ümbermõtestamisele ja koostööle rahvusvaheliste õpetajaorganisatsioonidega (Conclusions 2010). Vajadus anda pädevuse mõistele avaram sisu on TEPE võrgustikus teadvustunud juba varem. Nii näiteks väitis Makedoonia esindaja O. Spasovski, et kompetentsuse valdavalt kitsas käsitlus tõrjub tagaplaanile teadmised, uskumused, hoiakud ja väärtused, mis on õpetajatöös ometigi esmatähtsad (Spasovski 2010: 90). Rootslane U. Lundström hoiatab: „Valitseb oht, et kompetentsuse kitsas, instrumentaalne mõistmine ning mõõdetavad tulemused inimeste tööle rakendatavuse (*employability*) huvides hakkavad defineerima teadmused ja hariduse kvaliteeti. See risk on veelgi suurem koolitusturu kontekstis, kus ägeneb konkurents“ (Lundström 2010: 193). Niisuguseid ohte silmas pidades on igati tervitatav, et selle konverentsi kokkuvõttes oli võetud ses küsimuses selge seisukoht: lükata otsustavalt tagasi kompetentsuse kitsad kontseptsioonid, mis lähtuvad positiivistlikust ja biheivioristlikust mõtlemisest, millega kaasneb „linnukeste“ tegemine kvaliteedikindlustamise protseduurides. Konverents aktsepteeris selle asemel liberaalsemat kontseptsiooni, mis seostab kompetentsuse omandamise hoiakute, uskumuste ja õpetaja personaalse kultuuriga (Conclusions 2010).

Kuna õppekavade ülesehitamine pädevuse mõistet ja sellega seonduvat väljundipõhisust kasutades on levinud terves maailmas ning et õpetaja professionaalsus on suurel määral sellele taandunud, siis lisan omapoolse kommentaari. Selle õpiväljundite palaviku ajendid on olnud:

- 1) perspektiivi muutus – õpetaja ja õpetamise asemel on tähelepanu keskmesse asetunud õppija, eeskätt tema õppimise tulemused (*outcomes*);
- 2) poliitikute propageeritav vajadus õpetust standardiseerida, et muuta see paremini juhitavaks, reguleeritavaks ja tulemuslikumaks ning suurendada sel teel riigi konkurentsivõimet.

Mulle teadaolevalt tegi kompetentsuse ehk eesti keeli pädevuse (*competence*) mõiste 60ndate keskel teaduskirjanduses populaarseks keeleteadlane Noam Chomsky (Chomsky 1965). Pedagoogi jaoks on tähtis tema küsimus: kuidas on võimalik, et laps, kelle keeleteadlus on ju üsna piiratud, suudab oma emakeeles öelda väga palju lauseid ja neist aru saada, kuigi ta pole neid kunagi varem öelnud ega kuulnud öeldavat. N. Chomsky seisukoht oli, et lapsel peab olema mingi sisemine seadeldis või masinavärk, mingid väljaütlemata reeglid, mis annavad talle (tegelikult inimesele üldse) valmisoleku genereerida lõputult erinevaid lauseid ning mõista neid, mida ta pole varem kuulnud. Säärast üldist abstraktset valmisolekut, mis on lahutatud konkreetsest kõnelejast ja kontekstist, nimetas N. Chomsky lingvistiliseks pädevuseks (*competence*), tegelikke kõneakte aga sooritusteks (*performances*). Seda teooriat on edasi arendanud Dell H. Hymes (Hymes 1977), tänu kellele on lingvistilise kompetentsuse asemele asetunud kommunikatiivse kompetentsuse mõiste, mis hõlmab mitte ainult grammatikat, vaid ka võimet kõnelda ja mõista kõnet erinevates sotsiaalsetes situatsioonides ning saavutada oma strateegilisi eesmärgi. Need arengusuunad keeleteaduses tõid kaasa revolutsiooni võõrkeeletõlkes, mille tulemusel asendus grammatika-tõlkemeetod umbes eelmise sajandi keskel kogu maailmas kommunikatiivse käsitlusega. Võõrkeeletõlkes on see kontseptsioon valitsev tänini ka Eestis (Oder 2007).

Õppekavade võtmemõisteks kujunes pädevus ligikaudu eelmise sajandi lõpukümnenditel. Poliitilisi motiive kõrvale jättes tuleb tunnistada, et see mõiste võimaldas paremini mõtestada hariduse fundamentaalset küsimust – kultuurimudelite (*resp.* kultuuritähenduste) ja personaalsete mudelite (*resp.* personaalsete tähenduste) omavahelist suhet, neid omavahel samastamata, ent ka lahutamata. See võimaldab aru saada sellest, et õppija, toetudes kultuurimudelitele, õppides neid tundma ja tehes enda omaks, on samas võimeline kohanema ootamatutes olukordades, genereerima uusi mudeleid ja kujundama olusid loovalt ümber. Õpetajal aitab selle mõiste kasutuselevõtt näha õpetuse kaugemaid ning sügavamaid eesmärgi, mis ei piirdu sellega, kui hästi õpilane tunnis vastas või mis hindu ta kontrolltöö eest sai.

Asja halb külg on selles, et meie turukeskses maailmas ja sellega kohastuvas hariduses asendati pädevuse mõiste klassikalise tehnokraatliku mudeli parimate traditsioonide järgi peagi selliste õpiväljundite ehk sooritustega, mis on standardiga ette kirjutatud (eriti tööandja huve silmas pidades), ning need

nõutavad õpiväljundid samastati omakorda testiülesannetega, mis mõõdaksid justkui objektiivselt pädevust. Kuigi selline kitsas käsitus, nagu nägime, pole erandlik, tuleb ikkagi alla kriipsutada, et niisugune mõtteviis avaldus Eesti kõrgkoolidele adresseeritud õppekavade arendamise juhendmaterjalis (Rutiku jt 2009), mis on väga suure kaaluga, kuna see on aluseks nn üleminekuhindamisele, mille tulemuseks võib olla mingite õppekavade sulgemine. On päevselge, et kõik see hakkab mõjutama ja juba mõjutabki ettekujutust sellest, milles seisneb kõrghariduse, sealhulgas õpetajahariduse missioon, ning tekitab uut moodi akadeemilist kultuuri.

Niinimetatud poliitikadokumentide (*policy papers*) kõrval on hakanud ilmuma akadeemilisi uurimusi, milles analüüsitakse Bologna protsessiga seotud poliitikat ja muutusi, mida need kõrgharidusse toovad (Creating... 2006; University dynamics ... 2007; Public policy ... 2010 jt). Nende tööde analüüs ei kuulu selle kirjutise ülesannete hulka. Siiski tuleb tähele panna, et paljud autorid on Bologna protsessi suhtes kriitilised ning kutsuvad üles selle põhimõtteid mitte pimesi järgima, vaid olema analüütilised ja kriitilised ning otsima alternatiive. On vaetud ka kvaliteedistandardite sisseseadmist mitte ainult ülikoolidele ja teistele kõrgkoolidele, vaid ka neile, kes kõrgkoole hindavad ning neid avalikest allikatest finantseerivad.

5. Õpetajaharidusest ja õpetaja esmaõppe õppekavadest Eestis

Õpetaja pädevus on viimasel ajal üsna terav küsimus ka Eesti hariduspoliitikas. Seda kirjeldavad Eestis praegu kolm dokumenti: „Õpetajate koolituse raamnõuded“ (2000), „Õpetaja kutsestandard“ (2005) ja „Eesti õpetajahariduse strateegia 2009–2013“.

„Õpetajate koolituse raamnõuetes“ (2000) on määratletud järgmised õpetajakoolituse koostisosad: 1) üldhariduslikud õpingud; 2) ainealased õpingud; 3) üldkasvatusteaduslikud, psühholoogilised ja ainedidaktilised õpingud ning praktika.

„Õpetaja kutsestandardis“ (2005) on kirjeldatud õpetaja kutseoskusi kaheksas valdkonnas: planeerimine ja juhtimine, õpikeskkonna kujundamine, õppimise juhendamine, õppija arengu analüüsimine ja hindamine, koostöö, suhtlemine, motiveerimine ja eneseanalüüs ning professionaalne areng.

„Eesti õpetajahariduse strateegias 2009–2013“ on rõhutatud, et:

- 1) õpetaja tunnetab oma rolli olulisust ühiskonnas ning on valmis kandma vastutust õppijate kujunemisel otsustus- ja vastutusvõimelisteks Eesti ja Euroopa kodanikeks. Õpetaja osaleb paikkonnakultuuri edendamisel ning on oma kutseala kultuuri kandja;

- 2) õpetaja tegutseb olukorda analüüsides ning lahendab probleeme teaduslikke meetodeid kasutades. Ta tunneb õppimise ja õpetamise uuemaid uurimistulemusi, toetub neile oma töös, suudab oma töömeetodite tõhusust hinnata ning osaleda uuringutes. Ta suudab hinnata ja kavandada oma koolitusvajadust;
- 3) õpetaja tegevuse tulemuslikkuse näitajaks on õppija areng. Õpetaja lähtub õppija individuaalsetest arenguvajadustest. Õpetaja analüüsib iga üksikut õpiolukorda, suudab õppijaid motiveerida, valib sobilikud õpitegevused ja meetodid ning suudab analüüsida nende mõju õppija arengule. Õpetaja tuleb edukalt toime mitmekultuurilises õpperühmas, märkab õppijate erivajadusi ning oskab neid arvestada;
- 4) õpetaja on teadmiste ja oskuste vahendamise kõrval üha rohkem juhendaja ning nõustaja, kes kujundab õppija arengut toetava õpikeskkonna ja suunab õpet. Õpetaja tunneb tänapäevaseid infoallikaid ning mitteformaalse õppimise võimalusi, kasutab oma töös tänapäevaseid info- ja kommunikatsioonitehnoloogia vahendeid ning toetab õppijat iseseisvate õpioskuste omandamisel, teabe valikul ja töötlemisel. Õpetaja suudab juhendada ka täiskasvanud õppijaid (lapsevanemaid, kolleege, praktikante);
- 5) õpetaja on oma ainevaldkonna asjatundja, mõistab selle arengusuundi ning valdkondadevahelisi seoseid, suudab eristada õppesisus olulist vähem olulisest, lõimida õppesisu teiste ainevaldkondade, ümbritseva keskkonna ja õppija kogemusega;
- 6) iga õpetaja on valmis osalema meeskonnatöös, andma ja saama tagasisidet ning tal on oskus algatada ja juhtida õppija arengut toetavaid rühmaprotsesse. Õpetaja kaasab õppijate arengu toetamisse lapsevanemaid, kolleege, kogukonna esindajaid ning erialaasjatundjaid.

Eestis nagu mujal maailmas on üks õpetaja esmaõppe õppekavade võtmeküsimusi õppe korraldus, kuna õpetajakoolitus peab mudeldama parimat õpetust ning võimaldama teadmiste rakendamist praktikas. Eesti õpetajakoolitajate seas on osutunud populaarseks Fred Korthageni ja tema kaastöötajate (Korthagen, Loughran, Russel 2006) seitse põhimõtet, millest lähtuda õpetajahariduse õppekavade kujundamisel:

- 1) õpetajaks õppimine eeldab kogemuse analüüsi ja pidevat sisemiste konfliktide lahendamist;
- 2) õpetajaks õppimine peab kujundama arusaama, et teadmise loob õppija, mitte ei omandata valmis teadmist;
- 3) õpetajaks õpitakse praktilise kogemuse, selle kogemuse analüüsi ja üldistamise kaudu;
- 4) õpetajaks õppimist tõhustatakse üliõpilaste arengu ja õppe uuringu kaudu. Lähtudes üliõpilase arengust ning individuaalsetest vajadus-

- test, peame õpet pidevalt analüüsima ja õpetust sellest lähtuvalt kujundama;
- 5) õpetajaks õppimisel luuakse üliõpilastele koostöövõimalusi oma eakaaslastega. Eakaaslastel kui arengult enam-vähem võrdsetel on koos kergem oma käitumismustreid analüüsida, üksteise vigadest õppida ning üksteisele tuge pakkuda;
 - 6) õpetajakoolituses on vaja sisulist koostööd koolide, ülikoolide ja üliõpilaste vahel;
 - 7) õpetajakoolituse õppejõud mudeldavad õpetamiselaseid teadmisi üliõpilastele.

Õpetajahariduse edendamise programmi Eduko raames on õpetajakoolituse õppekavade arendamisel üheks fookuseks seatud praktika kvaliteet. Omaks on tunnistanud põhimõtte, et praktika peab olema hajutatud kogu õpingute perioodile ning seda toetavad ja juhendavad nii õpetajakoolituse õppejõud kui ka tegevõpetajad. Seega eeldatakse, et tegevõpetajatel on selge arusaam õpetajakoolituse õppekava kui terviku eesmärkidest ning nad on valmis oma praktikat reflekteerima.

Arvestades kõrghariduse, sh õpetaja esmahariduse õppekavade disainimise keerukust, Euroopa ja Eesti hariduse sotsiaalpoliitilist konteksti ning ka seda, et isegi mitte *tuning*-projektis ei ole selgeid ettepanekuid selle kohta, kuidas kujundada õppekava arhitektuuri tervikuna, siis on selge, et Eestis on õpetajahariduse õppekavade arendamine tulevikku silmas pidades alles algusjärgus.

Mida peaks tegema, et see disainimine hoogustuks ja kulgeks positiivselt?

Esiteks tuleks püüda tõlgendada ja analüüsida kõrghariduse õppekavadega seotud poliitikat ja praktikat maailmas, Euroopa Liidus ning Eestis, kasutades nii poliitikadokumente kui ka akadeemilisi allikaid. On vaja seminare, konverentse, sümposioone, uuringuid, publitseerimist jmt tavapäraseid või uenduslikke töövorme. Seda tööd peaksid tegema ülikoolid.

Teiseks tuleb õpetaja esmahariduse õppekavade disainimiseks ellu kutsuda avatud, kuid **koordineeritud koostöö** asjaomaste organisatsioonide ning isikute vahel. Selle koostöö strateegiline juht ja korraldaja saab olla ainult **riik**, kellel on selleks olemas nii haldusaparaat kui ka raha. Koostöövormid võivad olla mitmekesised (komisjonid, töörühmad, nõukogud jm), kuid tähtsad on liikmete informeeritus ja piisav ajavaru selle komplitseeritud ülesande lahendamiseks.

Kolmandaks tuleb sisse seada kvaliteedikindlustus ja kvalifikatsioonistandardid õppekavade ning kõrgkoolide hindajatele. Seda peab korraldama riik.

Kasutatud allikad

- Advancing quality cultures for teacher education in Europe (2010). In B. Hudson, P. Zgaga, B. Astrand (eds.), *Tensions and opportunities*. Umea School of Education.
- Apple, M. (1979). *Ideology and curriculum*. Routledge.
- Bologna process*. In http://www.ehea.info/article_details.aspx?ArticleId=3, 15.11.2010.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Conclusions. TEPE Conference 2010*. 30th September – 2nd October. Tallinn University.
- Coulson, A. (1997). *Bruce (Leonard) Archer. Contemporary designers*. 3rd edition. Ed Sara Pendergast. St James Press, pp. 23–24.
- Creating the European area of higher education. Voices from the periphery* (2006). Edited by Voldemar Tomusk. Springer.
- Curriculum development centers (1994). In T. Husen, T. N. Postlethwaite (eds.), *The international encyclopedia of education* (pp. 1272–1283). Second ed., vol. 3. Pergamon.
- Durkheim, E. (1977). *The evolution of educational thought: Lectures on the formation and development of secondary education in France*. Routledge & Kegan Paul.
- Eesti õpetajahariduse strateegia 2009–2013* (2009). Haridus- ja teadusministri käskkirj nr 64. Aadressil www.hm.ee/index.php?popup=download&id=8782, 10.08.2010.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of oppressed*. Continuum.
- Gonzales, J., Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe: A pilot project for higher education institutions supported by the European Commission in the Framework of the Socrates Programme*.
- Hymes, D. (1977). *Foundations of sociolinguistics: An ethnographic approach*. London: Tavistock Press.
- Komisjoni teatis Nõukogule ja Euroopa Parlamendile* (2007). Õpetajahariduse kvaliteedi parandamine. Brüssel, 03.08.
- Korthagen, F., Loughran, J. Russel, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020–1041.
- Lundström, U. (2010). The construction of upper secondary teachers in current Swedish education policy, advancing quality cultures for teacher education in Europe. In B. Hudson, P. Zgaga, B. Astrand (eds.), *Tensions and opportunities* (pp. 183–208). Umea School of Education.
- Margolin, V. (2008). *Tehislikkuse poliitika: Artikleid disainist ja disainiuringutest*. Eesti Kunstiakadeemia.
- Nõukogu* (2007). 5. novembril kokku tulnud liikmesriikide valitsuste esindajate järeldused õpetajahariduse kvaliteedi parandamise kohta.
- Nõukogu* (2009) = Nõukogu 26. novembri 2009. aasta järeldused õpetajate ja koolijuh- tide erialase arengu kohta.
- Oder, T. (2007). *Võõrkeeleõpetaja professionaalsuse kaasaegne mudel*. TLÜ Kirjastus.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., Taubman, P. M. (2004). *Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. Peter Lang.

- Posner, G. (1994). Curriculum planning models. In T. Husen, T. N. Postlethwaite (eds.), *The international encyclopedia of education* (pp. 1272–1283). Second ed., vol. 3. Peragmon.
- Public policy for academic quality. Analyses of innovative policy instruments* (2010). Eds. D. D. Dill, M. Beerkens. Springer.
- Rutiku, S., Valk, A., Pilli, E., Vanari K. (2009). *Õppekava arendamise juhendmaterjal*. Archimedes.
- Ruus, V.-R. (2006). *Õpetaja professionaalsuse ning õpetajahariduse kaasaegsed arengusuundumused*. TLÜ Kirjastus.
- Schrag, F. (1992). Conceptions of knowledge. In P. W. Jackson (ed.), *Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association* (pp. 268–302). Macmillan Publishing Company.
- Schwab, J. J. (1964). Problem, topics and issues. In S. Elam (ed.), *Education, and the structure of knowledge*. Rand, McNall.
- Shore, B. (1996). *Culture in mind. Cognition, culture, and the problem of meaning*. With foreword from Jerome Bruner. Oxford University Press.
- Snoek, M., Swennen, A., Kink, M. van der (2010). The Teacher Educator: A neglected Factor in the Contemporary Debate on Teacher Education. Advancing Quality Cultures for Teacher Education in Europe. In B. Hudson, P. Zgaga, B. Astrand (eds.), *Tensions and opportunities* (pp. 33–48). Umea School of Education.
- Spasovski, O. (2010). Teacher competence as a basis for teacher education: Tuning teacher education curricula in five Western Balkan Countries. Advancing quality cultures for teacher education in Europe. In B. Hudson, P. Zgaga, B. Astrand (eds.), *Tensions and opportunities* (pp. 33–48). Umea School of Education.
- Sztompka, P. (1999). *Trust. A sociological theory*. Cambridge University Press.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt, Brace & World, Inc.
- Tuning educational structures in Europe: Universities' contribution to the Bologna Process* (2005). Julia Gonzales and Robert Wagenaar (eds.). University of Deusto and University of Groningen.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- University dynamics and European integration* (2007). Ed by Peter Maassen and Johan P. Olsen. Springer.
- Vallance, E. (1991). Hidden curriculum. In A. Lewy (ed.), *The international encyclopedia of curriculum* (pp. 40–42).
- Õpetaja V* (2005). Aadressil <http://www.kutsekoda.ee/default.aspx/1/content/135>, 10.08.2010.
- Õpetajate koolituse raamnõuded* (2000). Vabariigi valitsuse määrus nr 381. Aadressil http://estlex.ee/estlex/kehtivad/AktDisplay.jsp?id=38624&akt_id=38624, 10.08.2010.

LISAD

Ülevaade Tartu Ülikooli õpetajakoolituse õppekavadest¹³

Aivar Ots, Juta Jaani, Anu Seppa

Ülevaade Tartu Ülikooli õpetajakoolituse õppekavadest, millest tehtud väljavõte on esitatud allpool, on koostatud 2006. aasta kevadel tolleaegse haridus-teaduskonna dekaani Katri Raigi ülesandel. Siis oli ülevaate eesmärk määratleda arendustegevuse valdkonnad õpetajakoolituses. Selleks ajaks olid kõik õpetajakoolituse õppekavad juba ümber korraldatud kahetasemelise kõrgharidussüsteemi nõuete järgi. Samas puudus täpsem teave, milline on tehtud muudatuste mõju õpetajakoolituse korraldamisele. Esitatud seisukohtade puhul tuleb arvestada, et andmete kogumise perioodil olid õpetamise kogemused uue õppekava alusel väga piiratud, mitut magistriõppe õppekava ei olnud veel rakendatudki.

Ülevaate koostamisel kirjeldati õppekavadest lähtudes klassiõpetaja, mitme aine õpetaja ning aineõpetaja õppe ülesehitust ja kulgu, hinnati õpingute vastavust Vabariigi Valitsuse määrusele „Õpetajate koolituse raamnõuded“ ning koguti Tartu Ülikoolis õpetajakoolitust korraldavate isikute arvamusi õpetajakoolituse probleemide ja positiivse arengu kohta. Kolme eriala (klassiõpetaja, mitme aine õpetaja ja aineõpetaja) õpingute puhul keskenduti järgnevatele teemadele:

- 1) *õppe integreeritus* – õpetajakoolituses hõlmatud komponendid, nende vahelised seosed ja ajaline paigutus ning kutseoskuste harjutamine;
- 2) *pedagoogilise töö perspektiiv* – õpetuse sisu vm aspekti kohandamine, lähtudes õpetaja tööst, õpetajakoolituse üliõpilaste ettevalmistuse eripärast ja õpetajakoolituse seatud eesmärkidest;
- 3) *õppeprotsessi juhtimine ja koostöö* – õppekava pidaja tegevus õpetuse suunamisel, õppe koordineerimine ning koostöö õpet korraldavates üksustes ja nende vahel.

Ülevaadet koostades võeti kolmelt erialalt kokku 12 nn kolm pluss kaks süsteemis õppekava (üks klassiõpetaja õppekava, kolm mitme aine õpetaja bakalaureuse- ja kolm magistriõppekava ning viis põhikooli ja gümnaasiumi aineõpetaja õppekava). Lisaks andmetele, mis saadi õppekavadokumente analüüsid, peeti andmete kogumiseks intervjuud 16 õpetajakoolitust korraldava töötajaga. Nende hulka kuulusid:

¹³ http://www.ut.ee/curriculum/orb.aw/class=file/action=preview/id=209307/TU_op_koolit.pdf.

- 1) programmijuhid;
- 2) lektoraadi/keskuse juhatajad;
- 3) ainedidaktika õppejõud;
- 4) ainealaste õpingute õppejõud;
- 5) haridusteaduskonna dekanaadi töötajad;
- 6) üldkasvatusteaduslike ja psühholoogiliste õpingute õppejõud.

Mõni kaasatud töötaja esindas mitut nimetatud positsiooni. Kogutud andmeid käsitletakse ülevaates erialade kaupa.

1. Klassiõpetaja õppekava

1.1. Eriala ja õppekava

Klassiõpetaja erialal toimub õpe integreeritud õpetajakoolituse mudeli alusel. Vaadeldakse klassiõpetaja 5aastase õppeajaga bakalaureuse- ja magistriõppe integreeritud õppekava.

1.2. Õppekavade ülesehitus¹⁴ ja õppe korraldamine

1.2.1. Õppekava põhikomponendid

Klassiõpetaja õppekava koosneb:

- 1) *üldhariduslikest õpingutest*. Õppe eesmärk on pakkuda õppijatele mitmekülgseid õpetajatööd toetavaid üldhariduslike teadmisi. Mooduli maht on 16 AP;
- 2) *üldkasvatusteaduslikest ja psühholoogilistest õpingutest*. Õppe eesmärk on omandada pedagoogika- ja psühholoogiateadmisi ning -oskusi. Moodul hõlmab uurimismeetodite õpet. Õppe maht on 48 AP, millest 20 AP moodustab praktika hajutatult erinevatel õppeaastatel;
- 3) *ainealastest ja ainedidaktilistest õpingutest*, kus omandatakse süstemaatilisi teadmisi koolis õpetatavate ainete kohta ning ainete õpetamise teadmisi/oskusi. Ainete kaupa liigendatud õpetuse kogumaht on 64 AP, õppekava alusel moodustavad ainedidaktika õpingud sellest vähemalt 15 AP¹⁵;
- 4) *lisaeriala õppest*. Üliõpilasel tuleb valida lisaeriala moodul, mille läbimisel omandatakse oskus õpetada üht lisaainet II kooliastmes (õppekava näeb ette neli valitavat eriala). Lisaeriala õppe maht on 28 AP, sh

¹⁴ ÕISis esitatud kõige uuema versiooni alusel.

¹⁵ On kursusi, mis hõlmavad nii ainealast kui ka ainedidaktika õpet, mille tõttu ei saa ainedidaktika õpingute mahtu täpselt hinnata.

2–5 AP didaktika või metoodika õpet. Õppekava ainete loend osutab, et lisaeriala õppega liitub 4 AP mahus selle valikmoodul ning lisaeriala kogumaht on 32 AP;

- 5) *valikmoodulitest*, mis võimaldavad üliõpilasel süvendada teadmisi lisaerialal või didaktikas. Valikainete kogumaht on 12 AP;
- 6) *vabaaineist*. Kokku saab vabaaineid valida 12 AP ulatuses;
- 7) *uurimistööst*. Õppekava näeb ette 2 AP seminaritöö (osa pedagoogilis-psühholoogilistest õpingutest) ning 20 AP magistritöö tegemise eest.

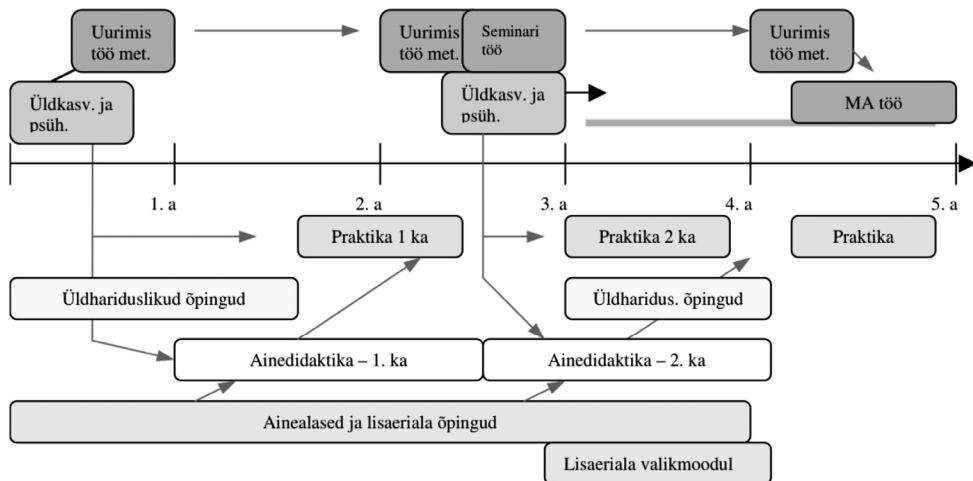
1.2.2. Õppekava ülesehituse ja sisu vastavus õpetajate koolituse raamnõuetele¹⁶

Õppekava koostamisel on lähtutud õpetajate koolitamise raamnõuetest. Õppekavas on kõik nõutud õpetajakoolituse koostisosad. Nende olemust ja mahtu võib pidada raamnõuetele vastavaks. Üldkasvatusteaduslike, psühholoogiliste ja ainedidaktiliste õpingute ning praktika maht ületab seatud miinimumnõudeid. Õppekava kogumaht on 200 AP ja vastab seega nõutule (õppekava aineloendist võib järeldada, et õpinguid on kokku 204 AP).

1.2.3. Õppe kulg

Kõiki õppe koostisosi käsitletakse paralleelselt kogu õppeaja vältel. Õppe koostisosad seostuvad omavahel: õppekava loob võimalused õpet lõimida ning seostada praktikaga koolis. Kuigi üliõpilane saab valida ainete läbimise aega, määravad õpingute kulgemist ainete vahel ettenähtud seosed. Õppekava ei näe ette võimalust valida mooduleid (16–32 AP) teistest õppekavadest. Ka ei ole selge, millised on võimalused õppida teisi haridusvaldkonna erialasid või nende osi. Üldist õpingute ülesehitust näitab joonis 1.

¹⁶ Vabariigi Valitsuse määruse „Õpetajate koolituse raamnõuded” § 5 lg 2 ning §-de 6–9 alusel.



Joonis 1. Klassiõpetaja õpingute ülesehitus: õppe koostisosade ligikaudne ajaline paiknemine

Üldhariduslikud õpingud toimuvad kahel perioodil: esimene hõlmab 1.–3. semestrit, teine 7.–8. semestrit. Järjestamine lähtub ainete sisulisest keerukusest ja koolikogemuse olemasolu vajalikkusest. Varem läbitakse ained, mis loovad eeldusi teiste moodulite ainete õppimiseks (nt võõrkeel). Osa kursusi seostavad intervjueeritavad põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava läbivate teemadega (keskkonnaharidus, IT).

Üldkasvatusteaduslikud ja psühholoogilised õpingud on samuti jaotatud kahele perioodile. 1. semestril toimuvad pedagoogika alusõpingud (3 kursust, õppe korraldajad taotlevad praegu nende hajutamist kolmele aastale). Alates 6. semestrilt algavad spetsiifilisemad ained, mis eeldavad koolikogemust (siis on läbitud vaatlus- ja koolipraktika I kooliastmes). Pedagoogilistele õpingutele peaks toetuma järgnevad didaktikaõpingud.

Ainealased õpingud toimuvad 1.–8. semestril. Õppekava järgi on õpetus liigendatud kooli õppeainete järgi. Õppes käsitletakse esmalt 1. kooliastme temaatikat, siis 2. kooliastme oma. Ainedidaktika õpingud algavad pärast vastava kooliastme ainekursuste läbimist (seega on 1. kooliastme didaktika 3.–5. semestril ja 2. kooliastme didaktika 6.–8. semestril). Didaktika õpe on seostatud ainealase õppega – sageli on õpetajaks sama õppejõud. Erandlikult ei ole kunstiõpetuse ja käsitööõpetuse ainedidaktika õpinguid kohustuslikuna ette nähtud. Üliõpilane saab neid õppida, valides vastava lisaeriala. Kohustuslikud ainealased õpingud on mõnel juhul vähemalt osaliselt ühitatud didaktika õppega (nt on samas õppekavas lõimitud ühiskonnaõpetuse alused ja didaktika ning inimeseõpetuse alused ja didaktika). Kirjeldatud liigendus on seostatud prakti-

kaga (vt allpool). Ainealaseid ja ainedidaktika õpinguid tuleb täiendada ühe *lisaeriala* õppimisega.

Kogu õppeaja vältel saab võtta kolm *valikaine* moodulit ning 7.–8. semestril *lisaeriala valikmoodulid*.

Praktika koosneb kuuest osast, mille sooritamine on jagatud kolmele perioodile (1. kooliastme praktika 4.–5. semestril, 2. kooliastme praktika 7.–8. semestril, praktika „Lapse esimene koolinädal“ ja diplomipraktika (nii 1. kui ka 2. kooliastmel) 9.–10. semestril). Praktika olemus ja paigutus on kooskõlas varem läbitud õpingutega.

Uurimistöö metoodika õpe on samuti jaotatud õppeaja erinevatele perioodidele ning seostatud uuringute tegemisega. Õpingute alguses tehakse temaatikasse sissejuhatus *pedagoogika aluste* kursusel. 5. semestril on *akadeemilise kirjutamise aluste* ning *uurimistöö kirjutamise* kursus. Sellele järgneb seminaritöö tegemine 6. semestril. 7.–8. semestril tehakse magistritöö pedagoogilises, pedagoogilis-psühholoogilises või ainedidaktilises valdkonnas. Magistritöö võib jätkata seminaritöö temaatikat. Töö kirjutamist toetatakse 9. semestril *pedagoogika uurimismeetodite* kursusega.

1.2.4. Õpingute koostisosade seosed

Õppe integratsioon ja õpitava seostamine koolipraktikaga

Õppe käigus taotletakse üldkasvatusteaduslike ja psühholoogiliste, ainealaste ja ainedidaktiliste õpingute ning koolipraktika omavahelist seotust. Õpingute vältel on kaks lõimitud tsükli: esimene on orienteeritud õpetaja tegevusele 1. kooliastmes ja teine tegevusele 2. kooliastmes. Neid kahte tsükli täiendab omakorda integreeriv õpingute osa õppeaja lõpus, kui on 1. ja 2. kooliastme õpetust hõlmav praktika. Koolipraktikad on sageli, mis loob eeldused õpitava seostamiseks tegevusega töökeskkonnas. Praktikad sisaldavad mitmekesiseid ülesandeid¹⁷, mis võimaldavad üliõpilasel tutvuda õpetajatöö erinevate tahkudega ning harjutada tööd eri vanuses õpilastega. Siiski – sellist võimalust ei pakuta üliõpilastele õppe esimese pooleteise aasta jooksul.

Uurimistööks valmistatakse ette järk-järgult üksteisele järgnevatel kursustel, kusjuures taotletakse kursuste seost edaspidi või samal ajal tehtava uurimis-

¹⁷ Nt õpetajate ja kaasüliõpilaste tundide vaatlemine ning analüüs, kooli töökorraldusega tutvumine, tegevus abiõpetajana, proovitunni andmine, individuaalse tegevuskava koostamine, klassijuhataja ülesannete täitmine, klassi- või koolivälise ürituse korraldamine, tutvumine koolipoolsete ettevalmistustega lapse õppima asumiseks, kooliküpsuse analüüs. Ülesanded on püstitatud nii, et liigutakse järk-järgult lihtsamatelt keerukamate ülesannete täitmisele. Tähelepanu pööratakse praktika kooli juhendaja ja üliõpilase ettevalmistamisele. Praktika ajal ja järel arutatakse saadud kogemusi.

tööga. Tööde juhendajad on sagedamini TÜ õpetajate seminari töötajad, vahel võtavad üliõpilased juhendajaid ka pedagoogika osakonnast.

Õppe eri osade vahel taotletakse ainealaste ja ainedidaktiliste õpingute vertikaalset integratsiooni, mis põhineb ositi sellel, et sama ainega seotud teemasid õpetab sama õppejõud. Ka erinevad õppejõud teevad koostööd, kooskõlastades oma tegevust (nt on uurimismeetodite kursuste puhul eri osakondade õppejõud kooskõlastanud õpetuse sisu). Nõrgemad seosed on teistel moodulitel üldkasvatusteaduslike ja psühholoogiliste õpingutega, sest need ei ole otseselt orienteeritud erialale (vt allpool).

Õpetaja kutseoskuste arendamine/harjutamine väljaspool praktikat

Õpetamisviiside valikuga püütakse õppijatele anda positiivset eeskuju õppe korraldamiseks koolis. Õppes luuakse õppijatele võimalusi harjutada praktilisi õpetamisoskusi. Näiteks saavad üliõpilased harjutada õppe korraldamist teiste üliõpilaste peal.

Õpingute kohandamine õpetajakoolituse üliõpilastele

Need ainealased kursused, mida õpetatakse TÜ õpetajate seminaris, on koostatud spetsiaalselt klassiõpetaja õppekava jaoks. Ained, mida loetakse väljastpoolt haridusteaduskonda, on samuti üliõpilaste jaoks kohandatud. Vahel korraldatakse suurematel kursustel klassiõpetaja eriala üliõpilastele eraldi seminare. Probleeme on pedagoogiliste ja psühholoogiliste ainete kohandamisega (aineid loetakse kõigile õpetajakoolituse erialadele, osalejate erialased teadmised ja õppimiskogemused varieeruvad suuresti). Nende ainete õppejõud on kursuste avamisest alates astunud samme, et kohandada õpetust eri erialade üliõpilastele¹⁸.

Õppesisu valikul juhendatakse kehtivast riiklikust põhikooli ja gümnaasiumi õppekavast – käsitletakse seal esinevaid teemasid, ühe aine käsitlemisel pööratakse tähelepanu teistele ainetele (nt inglise keele lisaerialal õpetatakse ka teiste ainete sõnavara, käsitletakse keskkonnateemasid jms) ja läbivatele teemadele (käsitletakse ka üldhariduslike õpingute raames).

1.3. Juhtimine ja koostöö

Õppe korraldamise aluseks olev strateegia, kesksed rõhuasetused õppes

¹⁸ Kasutusel on mitmed kohandamise võtted: moodustatakse seminarirühmi erialade ja õppetasemete kaupa, varieeritakse õpiülesandeid ning tulemusnõudeid. Loengud on kõigile üliõpilastele ühised. Lähtuvalt raskustest tunniplaanide kooskõlastamisel (peamiselt MA üliõpilased) ei õnnestu alati erialati seminarirühmi teha, samuti moodustuvad seetõttu liiga suured rühmad, kellega on keerukas vajalikke tegevusi korraldada.

Õppe korraldamises on rõhk õpetaja kutseoskuste saavutamisel (nii teadmised kui ka praktilised oskused). Konkreetsete ainete eesmärgid on seotud põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekavaga.

Õpingute seosed (järgnevus aastati) on määratud tunniplaanis, mis on üliõpilasele soovituslik. Tunniplaanis on kindlaks määratud eeldusained ja õpingute ajaline järjestus. Aastasiseid seoseid eri moodulite õpingute vahel on vähem järgitud. Vertikaalsed seosed on loodud ainealaste, didaktika ja uurimistööga seotud õpingute vahel. Aineid on püütud seostada lähtuvalt kooliõpilase vajadustest (nt on eesti keel seostatud loodusõpetuse tekstimõistmise ja matemaatika tekstülesannetega). Ainemetoodika käsitleb enamasti praktilisi võtteid, mis toetuvad omakorda pedagoogika ja psühholoogia põhiseisukohtadele.

Klassiõpetaja õppe aluseks olevatest seisukohtadest ja eesmärkidest otseselt õppe korraldajaid ei teavitata. Tegevuse eesmärgid on õppekavas.

Õppe koordineerimine

Tööd planeeritakse lisaks muule ka toimunud praktika aruteludes, lähtudes tagasisidest, mis saadi õpetusele õppijate koolis hakkamasaamise põhjal. Üks alalisi koostööformaate on igakuine ühine seminar. Siiski tehakse TÜ õpetajate seminaris koostööd enamasti isiklike kontaktide põhjal (lektoraatide piires, inimeste vahel, kes õpetavad sarnaseid aineid).

1.4. Kokkuvõte

Saab väita, et klassiõpetaja õppekava vastab integreeritud õpetajakoolituse mudelile ning on tugevalt orienteeritud õpetaja tööpildist lähtuvate kutseoskuste kujundamisele. Pedagoogilise töö perspektiiv on õpingutes läbivalt esindatud.

Klassiõpetaja õppekava vastab õpetajakoolituse raamnõuetele. Õpetus on üldiselt hästi integreeritud ja läbi mõeldud ning hajutatult toimuvad praktikad seostatud tööga koolis. Eristuvad töökeskkonnas harjutamisega seotud suured integratsioonitsükliid, samuti saab jälgida õpetajakoolituse koostisosade kaupa vertikaalseid seoseid (uurimistöö, aine- ja didaktikaõpingud). Paralleelselt toimuvate õpingute vahel tunduvad olevat vähem läbi mõeldud horisontaalsed seosed. Koostööd õppekava teostajate vahel (kursuste tasandil) võib pida-da heaks.

Praegusel kujul on õppekava disainitud personali ettevalmistamiseks kindlale ametikohale. Õppekava puhul ei ole selge, millised on üliõpilase võimalused jätkata õpinguid või vahetada haridusvaldkonnas spetsialiseerumisala (nt õpingute ajal minna haridusvaldkonna akadeemilise suunitlusega magistriõppesse).

2. Põhikooli mitme aine õpetaja õppekavad

2.1. Erialad ja õppekavad

Põhikooli mitme aine õpetaja eriala on kaheosaline: õppijal tuleb läbida bakalaureuseõpe ja seejärel magistriõpe. Õppeaega on kokku viis aastat. Õpe vastab vormilt 3+2 mudelile: bakalaureuseõppe järel tuleb üliõpilasel uuesti kandideerida magistriõppesse. Pärast bakalaureuseõpet saab üliõpilane kandideerida ka teiste erialade magistriõppesse.

Vaatleme kolme eriala õppekavasid. Iga eriala õpe koosneb kahe õppekava läbimisest (BA ja MA).

1. Põhikooli humanitaarainete õpetaja¹⁹
 - a. Haridusteadus (humanitaarained), bakalaureuseõpe
 - b. Põhikooli humanitaarainete õpetaja, magistriõpe
2. Põhikooli loodusainete õpetaja
 - a. Haridusteadus (loodusteaduslikud ained), bakalaureuseõpe
 - b. Põhikooli loodusteaduste õpetaja, magistriõpe
3. Põhikooli reaalinete õpetaja
 - a. Haridusteadus (reaalained)
 - b. Põhikooli reaalinete õpetaja, magistriõpe

2.2. Õppekavade ülesehitus²⁰ ja õppe korraldamine

2.2.1. Õppekavade põhikomponendid

Põhikooli mitme aine õpetaja õppekavad koosnevad:

- 1) *üldhariduslikest õpinguist*. Mooduli maht on 16 AP, see on samasugune ja kohustuslik kõigi vaadeldud bakalaureuseõppe õppekavade puhul. Mooduli ülesanne on pakkuda üliõpilastele vajalikke alusteadmisi/oskusi ning laiendada silmaringi oluliseks peetud valdkondades;
- 2) *ainealastest õpingutest*. Bakalaureuseõppes koosneb üldjuhul kahele õppeainele vastava distsipliini õpingutest. Magistriõppes tuleb lisaks läbida ühe distsipliini õpingud. Mõnel juhul näevad bakalaureuseõppe õppekavad moodulite puhul ette paarisvalikute tegemise (nt eesti keel ja kirjandus). Loodusainete õpetaja bakalaureuseõpingud sisaldavad tervikuna läbitavat keemia-bioloogia suunda. Üldjuhul on nii bakalaureuse- kui ka magistritaseme õppekavades ühe distsipliini õpingute maht 32 AP. *Erand on eelmainitud keemia-bioloogiasuund, mille maht*

¹⁹ Edaspidi kasutatakse teksti lihtsustamiseks õppekava nimetuste asemel *eriala nimetusi*. Kasutatud nimetused on valinud teksti koostajad.

²⁰ ÕISis esitatud kõige uuema versiooni alusel.

- on 80 AP, ning samas õppekavas *bioloogia moodul* (42 AP). Reaal- ja humanitaarainete õpetaja erialadel pakutakse ainealaste õpingute osana üliõpilastele kasvatusteaduste moodulit. Mooduli sisu on pedagoogiliseks tööks vajalik ja puudub otsene vastuolu õpetajate koolituse raamnõuetes esitatud ainealaste õpingute määratlusega²¹;
- 3) *üldkasvatusteaduslikest ja psühholoogilistest õpingutest*, mille maht on 16 AP. Mooduli kursusi õpetatakse bakalaureuseõppes kõigil erialadel. *Erandi moodustab loodusainete õpetaja eriala*, mille bakalaureuseta-seme õppes on see moodul ainult ühe ainealaste õpingute suuna kohustusliku osana (füüsika, keemia või geograafia suund);
 - 4) *valik- ja vabaaineist*. Valikaineid on bakalaureuseõppes 12 AP mahus. Õppekavades pakutakse valikainetena nii ainealaseid kui ka ainedidakti-lisi kursusi. Valikaineks on ka tutvumis- ja vaatluspraktika soorita-mine koolis – see on kohustuslik eeldus magistriõppesse kandideeri-misel. Vabaaineid on õpingute vältel kokku 12 AP (bakalaureuseõppes 8 AP ja magistriõppes 4 AP);
 - 5) *ainedidaktikast ja pedagoogilisest praktikast*. Ainedidaktika õpingud ning pedagoogiline praktika on magistriõppes. Üliõpilane valib magist-riõppes ainedidaktika õpingud enne läbitud ainealaste õpingute põhjal. Üldjuhul on ainedidaktika õpingute kogumaht 12 AP ning pedagoogili-se praktika maht samuti 12 AP. Ühe õppeaine kohta on tavaliselt ette nähtud 4 AP didaktika kursusi ja 4 AP praktikat. On erandeid: nt hu-manitaarainete õpetaja õppekavas nähakse kehalise kasvatuse puhul ette 8 AP ainedidaktika õpinguid, millele lisandub 4 AP praktikat koolis. Loodusainete õpetaja õpingutes tuleb nii geograafia kui ka bioloogia ainedidaktika kursuste järel läbida 14 AP pedagoogilist praktikat loodusõpetuses;
 - 6) *uurimistööd*. Üliõpilasel tuleb teha 4 AP mahus bakalaureusetöö ning 20 AP mahus magistriritöö (ainedidaktikas).

2.2.2. Õppekava ülesehituse ja sisu vastavus õpetajate koolituse raamnõuetele²²

Õppekava põhikomponentide sisu võib pidada kooskõlaliseks raamnõuete eesmärkidega. Raamnõuded näevad ette, et põhikooli aineõpetaja on võimeline õpetama vähemalt ühte õppeainet 5.–12. klassis²³. Seega peaks põhikooli

²¹ Sellel moodulil põhineb sotsiaalpedagoogika ainedidaktika moodul, sama moodul võiks toetada akadeemilisema suunitlusega haridusteaduslike õpingute jätkamist magistrantuuris.

²² Vabariigi Valitsuse määruse „Õpetajate koolituse raamnõuded” §-de 6–9 alusel.

²³ Väljavõte § 20 lg-st 3: „Põhikooli aineõpetaja on võimeline lisaks lõikes 1 sätestatud eripädevusnõuetele õpetama 5.–12. klassis ühte või mitut õppeainet vastavalt oma kvalifikatsioonile ja võib õpetada ühte või mitut õppeainet vastavalt oma kvalifikatsioonile ka 1.–6. klassini.“

aineõpetaja olema ette valmistatud tööks gümnaasiumiastmes²⁴. Põhikooli mitme aine õpetajate õppekavad niisugust eesmärki ei sea ning üliõpilane ei ole kohustatud gümnaasiumi aineõppeks vajalikke õpinguid läbima. Õppekavad pakuvad võimalusi omandada kvalifikatsioon gümnaasiumis õpetamiseks (nt humanitaarainete õpetaja erialal kehalise kasvatuse õpe, reaalarainete õpetaja erialal on võimalus jätkata bakalaureuseõppes läbitud ainealaseid õpinguid magistriõppes ja saada kvalifikatsioon aine õpetamiseks gümnaasiumis).

Raam nõuded näevad ette, et üldkasvatusteaduslikke, psühholoogilisi ja ainedidaktika õpinguid on kokku vähemalt 40 AP, millest vähemalt 10 AP hõlmab pedagoogiline praktika. Vaadeldud õppekavad sisaldavad üldkasvatusteaduslikke ja psühholoogilisi õpinguid 16 AP, üldjuhul ainedidaktika õpinguid kokku 12 AP (3 õppeaine korral) ning ainedidaktika õpingutega seotud pedagoogilist praktikat 12 AP. Seega on raam nõuetes seatud tingimused täidetud. Järelgi kerkib küsimus loodusainete õpetaja õppekavadest (kõik üliõpilased ei pea tingimata läbima üldkasvatusteaduslikke ja psühholoogilisi õpinguid). Kõigi erialade õpingute kogumaht vastab raam nõuetes toodule (200 AP).

2.2.3. Õppe kulg

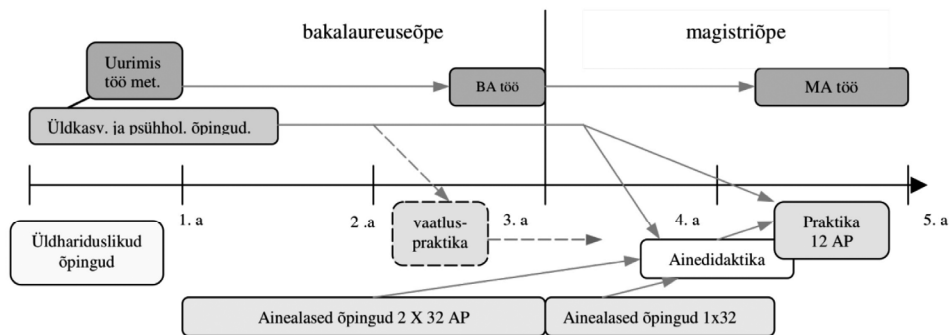
Kuigi vaadeldavate erialade õpingud on liigendatud 3+2 süsteemi järgi, moodustavad *bakalaureuse- ja magistriõppe õppekavad* üksteisega seotud terviku. Õpetajakoolituse komponendid on jaotatud eri taseme õpingute vahel järgmiselt:

- 1) bakalaureuseõpe – üldhariduslikud õpingud (16 AP), üldkasvatusteaduslikud ja psühholoogilised õpingud (16 AP) ning ühele või kahele õppeainele vastavad ainealased õpingud (kokku 64 AP);
- 2) magistriõpe – ühele õppeainele vastavad ainealased õpingud (32 AP), ainedidaktika õpingud ja pedagoogiline praktika (24 AP).

Bakalaureuseõppe läbimisel ei saa üliõpilane terviklikku ettevalmistust ühegi õppeaine õpetamiseks koolis. Et saada õpetajaks, on vältimatu magistriõpe.

Õppe kulg (millal ja mis kursusi pakutakse) ei ole täpselt fikseeritud. Ühelt poolt mõjutab seda ülikooli õppekorraldus, mis lubab üliõpilasel valida kursuste läbimise aega. Teiselt poolt avaldab mõju see, et õppekava järgi õpetavad eri teaduskonnad ning tunniplaanide kooskõlastamine on keeruline. Üliõpilaste valikuid mõjutab see, kuidas nad oma tunniplaani tehes saavad kursuseid kokku sobitada, mis on õppija valikuid piirav tegur. Siiski saab esile tuua üldise moodulite paigutuse (joonis 2) ja olulisemad seosed.

²⁴ Ülevaate koostajatel puudub teave, kuidas seda sätet on mõeldud rakendada.



Joonis 2. Põhikooli mitme aine õpetaja õpingute ülesehitus: õppe koostisosade ligikaudne ajaline paiknemine

Bakalaureuseõpe. Alguses läbitakse üldhariduslikud õpingud, samuti alustatakse varakult üldkasvatusteaduslikke ja psühholoogilisi õpinguid (esimesed kursused on pedagoogika alused ja pedagoogiline suhtlemine). Järgnevalt algavad kahe õppeaine ainealased õpingud, millega paralleelselt jätkuvad üldkasvatusteaduslikud ja psühholoogilised õpingud. Tutvumis- ja vaatluspraktika (2 AP) jääb pigem õpingute lõpuossa. Bakalaureusetöö tehakse viimasel õppeaastal.

Magistriõpe. Esimesel õppeaastal tuleb läbida lisaõppeaine ainealased õpingud²⁵. Neile järgnevad kolme õppeaine ainedidaktika õpingud, mille järel üliõpilased siirduvad praktikale. Magistritöö teema valikule püütakse üliõpilaste tähelepanu pöörata üldjuhul magistriõppe alguses. Töö kirjutamine jääb teise õppeaastasse ja pigem kevadsemestrisse. Üliõpilased kasutavad empiirilist uuringut sisaldava töö korral andmete kogumiseks sageli koolipraktikat.

2.2.4. Õpingute koostisosade seosed

Üldharidusõpingud pakuvad üldkasutatavaid teadmisi ja oskusi, mis moodustavad edasiste õpingute konteksti. Siiski ei ole need õpingud vahetult seotud teiste moodulitega.

Olulise osa bakalaureuseõppest moodustavad *ainealased õpingud* ning *üldkasvatusteaduslikud ja psühholoogilised õpingud*. Need moodulid ei ole seotud, vaid pakuvad üksteisest sõltumatult kahes valdkonnas vajalikke teadmisi. Ainealaste õpingute eri moodulite õpetamine on kohati omavahel seostatud (nt loodusainete õpetaja erialal on nõnda kujundatud üks õppesuund, sisukä-

²⁵ Reaalainete õpetaja erialal on nt võimalus süvendada juba õpitud ainet ning saada kvalifikatsioon selle gümnaasiumis õpetamiseks.

situse puhul on nt füüsika ja keemia õpetuses kooskõlastatud õppejõudude käsitusviise). Ainealaste õpingute omavahelist seostamist takistab ilmselt see, et üliõpilased võivad valida erinevaid mooduleid, mistõttu ühe mooduli õpetamisel ei saa eeldada, et üliõpilane oleks valinud mingi teise mooduli.

Õpingute eri koostisosade integreerimise võimalus tekib magistriõppes, kui üliõpilased hakkavad õppima ainedidaktikat ning lähevad kooli praktikale. Õpetajakoolituse koostisosade seostamine omavahel ja õpetajatöö ülesannete täitmisega jääb õpingute lõppu, magistriõppe III ja IV semestrisse.

Õppe integratsioon

Nagu eespool osutatud, ei paku õpingute struktuur kuigi häid võimalusi integratsiooniks (võimalus selleks avaneb õpingute lõpus). Õppesisu ja õpetuse korraldamist kooskõlastatakse üldjuhul sama õppetooli/lektoraadi õppejõudude vahel. Kohati on selleks välja kujunenud rutiinsed lahendused (nt õppeaasta alguses ja jooksul toimuvad nõupidamised vms).

Ainedidaktika õpetamisel on seoseid pigem ainealaste õpingute kui üldkasvatusteaduslike ja psühholoogiliste õpingutega. Seoste loomist võib osaliselt raskendada kursuste ajaline paigutus: nt pedagoogika valdkonna kursused, mis võiksid seostuda otsesemalt ainedidaktika õpingutega, võivad toimuda mitu aastat enne ainedidaktika kursusi.

Õpitava seostamine praktikaga töökeskkonnas

Pedagoogilist praktikat on õppekavades ette nähtud kokku 14 AP: 2 AP bakalaureuseastmes²⁶ ja 12 AP magistriõppes. Euroopa õpetajakoolituse roheline raamat²⁷ osutab, et Euroopa õpetajakoolituses ulatub õpetamispraktika maht „peaaegu mitte millestki“ kuni üle 50% õpingute kogumahust. Meie õppekavade puhul moodustab praktika 7% õpingute kogumahust. Praktika on bakalaureuseõppe lõpu poole ning magistriõppe keskosas või teises pooles. Seega on õpingute vältel üsna pikad perioodid (eriti õpingute esimeses pooles), mille vältel üliõpilasel puudub võimalus õpitavat tulevase tööga seostada.

Kasutatud pedagoogilise praktika ülesanded on mitmekesised, hõlmates erinevaid õpetajatöö tahke²⁸. Praktikaülesandeid seavad korruga pedagoogikaosakond ning õppeainele vastav õppetool/lektoraat. Üliõpilasi juhendavad juhendaja pedagoogikaosakonnast, juhendaja ainedidaktika õppejõudude hul-

²⁶ Tutvumis- ja vaatluspraktika, mis on eelduseks magistriõppesse kandideerimisel.

²⁷ Green paper on teacher education in Europe. Copyright © 2000 TNTEE and the Editors.

²⁸ Tavaliselt hõlmavad ülesanded õpetajate ja kaasüliõpilaste tundide vaatlemist, klassikollektiivi ja üksiku õpilase analüüsi, klassijuhataja ülesannete täitmist ning klassi- või koolivälise ürituse korraldamist.

gast ning kooli juhendaja. Mitme aine õpetajate puhul on uudne olukord, kus sama üliõpilase juhendamisega on seotud rohkem kui üks ainedidaktika õppe-
tool/lektoraat. Probleemiks on, et ülikooli õppejõududel on raske leida kooli-
des käimise aega eriti siis, kui praktikakoht on Tartust kaugemal. Üliõpilasele
tagasisidet võib anda individuaalselt (üliõpilase tegevust jälginud / praktika
aruannetega tutvunud õppejõud annab üliõpilasele tagasisidet) või seminari-
de vormis (nt bioloogiaõpetaja praktika vältel korraldatakse üliõpilastele
jooksvalt seminare, kus arutatakse ülesannete täitmist ja saadud kogemusi).

Et õppejõududel oleks võimalik keskenduda praktika juhendamisele, tuleks
selline tegevus määratleda nende töö (koormuse) osana.

Õpetaja kutseoskuste arendamine/harjutamine väljaspool praktikat

Mõni näide senistest kogemustest. Bioloogiaõpetajate ainedidaktika kursustel
antakse üliõpilastele ülesandeid, mida tuleb täita koolis. Pedagoogika aluste
kursusel tuleb koostada referaate, mille põhjal tehakse seminarides ettekan-
deid (esinemisoskuse harjutamine). Pedagoogilise suhtlemise kursusel harju-
tatakse suhtlusoskusi²⁹. Matemaatikaõpetajad saavad võtta kursuse, kus tuleb
teha suulisi ettekandeid, seminarid on ühtlasi videotreeningud. Seega on ole-
mas hulk kogemusi, kuidas õppe käigus kujundada ja harjutada õpetamisos-
kusi. Siiski puudub seni õpetajakoolituses n-õ meetoodiline poliitika, mis suu-
naks õppejõude säärast tüüpi lahendusi rohkem kasutama.

Ainealaste õpingute kohandamine õpetajakoolituse üliõpilastele

Ainealased õpingud toimuvad erinevates teaduskondades ning sageli koos
vastava valdkonna üliõpilastega. Juhul kui ainedidaktika õppejõud korralda-
vad ainealaseid õpinguid ise, on õpetust ka kohandatud. Näiteks käsitle-
takse distsipliinimaseid teadmisi, avades seoseid vastava õppeaine aine-
kava ning õpetamisviiside ja ainekäsitlemisega.

Õpetajate koolituse raamnõuetest lähtudes tuleks ainealaseid õpinguid
õpetajakoolituse üliõpilastele kohandada. Raamnõuded (§ 7 lg 1 p 2) näe-
vad ette, et ainealaste õpingute käigus tuleb „... omandada süsteemne ku-
jutlus inimesest, ümbritsevast keskkonnast ja ühiskonnast ning oskus neid
käsitleda oma õppeaine või eriala seisukohalt”. Seega peaksid kõik aine-
alaste õpingute moodulid sisaldama osa, mis hõlmab konkreetse distsipliini
käsitlemist koolis.

Uurimistööd

Kõigi vaadeldud erialade puhul tuleb üliõpilasel teha bakalaureuse- ja magist-
ritöö. Uurimistöö tegemiseks saadav ettevalmistus on väikesemahuline: baka-

²⁹ Harjutamisvõimalusi piiravad sellel kursusel suuresti tehnilised võimalused (nt teha videotreeninguid), ent osalt ka seminari-/praktikumirühmade suurus.

laureuseõppe esimesel aastal läbitav pedagoogika aluste kursus sisaldab ühe teemana „Uurimistööd pedagoogikas“ (4 loengut ja 6 seminari). Täiendavaid kohustuslikke kursusi, mis käsitlevad uuringute korraldamist, õppekavades ei ole³⁰. Seega tuleb üliõpilastel kaks aastat pärast üsna nappi sissejuhatust teha esimene uurimistöö ning ilma lisaõpetuseta aasta hiljem teine uuring. Võib oletada, et kohustuslike õpingute sisu ja ülesehitus ei anna küllaldast ettevalmistust uurimistööde kavandamiseks ja tegemiseks, soovitud tulemuse saavutamisel tähtsustub kvaliteetse juhendamise roll.

2.3. Juhtimine ja koostöö

Kuna vaadeldavad õppekavad viiakse ellu eri poolte koostöös, siis on oluline õppe koordineerimine ja õppe teostajate vaheline koostöö (vt ka ülalpool). Õpet koordineeritakse ja koostööd tehakse moodulite järgi õpetavates õppetoolides/lektoraatides ning ennekõike sama üksuse korraldatavas õppes. Näiteid on ka õppetoolide koostöö kohta (nt pedagoogilise suhtlemise kursusel eripedagoogika, psühholoogia ja pedagoogika osakonna töötajad). Siiski ei saa kõnelda õppekava ulatuses eri moodulite elluvijate vahelisest süstemaatilisest koostegevusest.

2.4. Üliõpilaste valikuvõimalused

Õppekavad pakuvad erinevas mahus valikuvõimalusi. Humanitaarainete õpetaja erialal saab üliõpilane bakalaureuseõppes valida kaks moodulit 15 mooduli hulgast (kahel juhul tuleb teha paarisvalik). Loodusainete õpetaja erialal on valikud jaotatud kolmeks suunaks, millest ühes saab valida kolmest moodulist kaks, teiste puhul lisavalikuid ette nähtud ei ole. Reaalainete õpetaja erialal tehakse samasugune valik seitsme mooduli hulgast.

Kuna valikud sõltuvad üliõpilasest, siis on mõnel erialal raske saada kokku küllalt suurt üliõpilaste rühma, kellele ainealaseid või ainedidaktika õpinguid korraldada. Üliõpilaste valikuid mõjutab ilmselt sama valdkonna õppesuundade erinev populaarsus ning õppe toimumisaegade sobivus. Mõnes õppekavas määratletakse kohustuslikult õpitavad ainealased moodulid või moodulid, millest üks tuleb kohustuslikult valida.

³⁰ Valikute kaudu saab osa üliõpilasi uurimismetoodikat bakalaureusetasemel täiendavalt õppida: kasvatusteaduste moodulis õpitakse uurimismeetodeid 4 AP mahus; loodusainete õpetaja erialal õppivad üliõpilased saavad valikainete raames osaleda magistriseminaril (kursuse annotatsioon: „Seminaril antakse ülevaade magistritöö temaga seonduvatest teoreetilistest ja meetodilistest probleemidest. Seminaridel osalemine ja esinemine kohustuslik“).

2.5. Kokkuvõte

Integratsioon ja õpitava seostamine töökeskkonnaga

Õpet põhikooli mitme aine õpetajate erialadel võib pidada paralleelseks õpetajakoolituseks: õppe esimeses osas toimuvad pikemat aega pedagoogika ja ainealased õpingud, mis omavahel ei seostu. Õpetuse eri koostisosade omavahe-line integratsioon ja töö harjutamine on nihutatud õpingute lõppu. Jälgitav on vertikaalne integratsioon õppe koostisosade kaupa (nt üldkasvatusteaduslike ja psühholoogiliste kursuste puhul; ainealaste õpingute sees; ka ainealaste ja ainedidaktiiliste õpingute vahel). Võimalusi korduvaks õpetajatöö harjutamiseks õppe kohustuslik osa ette ei näe.

Õppekava eeldab uurimistööde tegemist, kuid õpetus üliõpilasi selleks piisavalt ette ei valmista.

Vastavus õpetajate koolituse raamnõuetele

Üldjuhul vastab õppekavade struktuur ning õppe eri koostisosade maht nõuetele. Kõrvalekaldeid on põhikooli loodusainete õpetaja eriala bakalaureuseõppes (ainealaste õpingute suurem maht, võimalus õppekava läbida ilma üldkasvatusteaduslike ja psühholoogiliste õpinguteta).

Õpetuse kohandamine

Ainealastes õpingutes ei ole pedagoogilise töö perspektiivi arvestamine päris ilmne. Üldkasvatusteaduslikel ja psühholoogilistel kursustel kohanevad eriala üliõpilased õpetusega samadel põhimõtetel nagu klassiõpetaja õppe puhul. Üldkasvatusteaduslike ja psühholoogiliste õpingute mooduli õppe tõhusust pärssivaks võib pidada seda, et

- 1) õppeperioodil või vahetult selle järel ei saa üliõpilased õpitud töökeskkonnaga seostada;
- 2) edasine õppetöö ja praktika, mis seostub mooduli sisuga, toimub pikka aega hiljem (alles õpingute lõpus).

Juhtimine ja koostöö

Õppekava pidaja pole teadaolevalt andnud suuniseid õppe korraldamise, õpetuse rõhuasetuste või meetodiliste eelistuste kohta. Õppe koordineerimine ja õppejõudude koostöö leiab üldjuhul aset osakondades/lektoraatides/keskustes ning hõlmab vastava üksuse õpet. Seega toimub õpetuse kooskõlastamine ja ka arendustöö pigem moodulite tasemel. Mitmes üksuses on välja kujunenud koostöö formaadid, mida kasutatakse õpetuse kooskõlastamiseks ning arendustööks. On näiteid ka eri üksuste (üksuste õppejõudude) koostöö kohta, ent õppekava tasandil koostöö ja koordineerimine pigem puuduvad.

3. Põhikooli ja gümnaasiumi aineõpetaja õppekavad

3.1. Eriala ja õppekavad

Põhikooli ja gümnaasiumi aineõpetaja (edaspidi *gümnaasiumi aineõpetaja*³¹) erialadel on õpetajakoolitus järjestikuse õpetajakoolituse mudeli alusel. Õpingute kogumaht on 5 aastat, millest kaks viimast (magistriõpe, 80 AP) on õpetajakoolitusespetsiifilised. Enne seda läbitakse üldjuhul vastava eriala bakalaureuseõpe³². Vaadeldi alljärgnevat gümnaasiumi aineõpetaja magistriõppe õppekavasid:

- 1) füüsikaõpetaja õppekava;
- 2) matemaatikaõpetaja õppekava;
- 3) inglise keele õpetaja õppekava;
- 4) eesti keele ja kirjanduse õpetaja õppekava;
- 5) ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse õpetaja õppekava.

3.2. Õppekavade ülesehitus³³ ja õppe korraldamine

3.2.1. Õppekava põhikomponendid

Gümnaasiumi aineõpetaja õpe koosneb:

- 1) *ainealastest õpingutest bakalaureuseõppes*. Õpetajakoolituse magistriõppesse kandideerimiseks tuleb enne läbida nõutud mahus ainealaseid õpinguid. Tegu on ainetega, mida saab õppida õppeainele vastava eriala bakalaureuseõppes. Siiski ei ole eeldusõpingud seotud ainult kindla erialaga. Mõnele gümnaasiumiõpetaja erialale on võimalik õppima asuda põhikooli mitme aine õpetaja õppekavas läbitud ainealaste õpingute baasil. Kohati (nt ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse õpetajal) on vaja läbida lisakursusi. Eeldusõpingute hulgas on ka kursus (nt matemaatikaõpetaja õppekavas), mis kuulub kõigil gümnaasiumiõpetaja erialadel kohustuslike üldkasvatusteadeuslike ja psühholoogiliste õpingute moodulisse ning mille läbivad eelnevalt osana kohustuslikust õpest ainult põhikooli mitme aine õpetaja erialal õppijad;
- 2) *üldkasvatusteadeuslikest ja psühholoogilistest õpingutest*, mida oli vaadeldud õppekavades enamasti 12 AP, v.a füüsikaõpetaja õppekava, kus oli 16 AP;

³¹ Nimetus on lühendatud, et eriala lihtsamalt põhikooli mitme aine õpetaja erialast eristada.

³² On loodud võimalusi asuda õppima pärast põhikooli mitme aine õpetaja bakalaureuseõppe lõpetamist, samuti võivad nõuded täidetud olla, kui vastavat eriala õpiti kõrvalainena.

³³ ÕISis esitatud kõige uuema versiooni alusel.

- 3) *ainedidaktikaõpinguist*. Neid oli vaadeldud õppekavades 8 AP, v.a eesti keele ja kirjanduse õppekava (seal oli 4 AP);
- 4) *pedagoogilisest praktikast*, mida on kõigis õppekavades ette nähtud 10 AP mahus;
- 5) *ainealastest õpingutest*, mille maht on erinev: eesti keele ja kirjanduse ning inglise keele õpetaja õppekavas 26 AP, ajaloo- ja ühiskonnaõpetaja ning matemaatikaõpetaja õppekavas 20 AP ning füüsikaõpetaja õppekavas 22 AP. Seega varieerus ainealaste õpingute maht 6 AP ulatuses;
- 6) *valikaineist*. Matemaatika- ja füüsikaõpetaja õppekavas on vastavalt 20 ja 22 AP (viimane juhul, kui füüsika tasemeained on varasemate õpingute käigus sooritatud);
- 7) *vabaaineist*, mis on enamasti 4 AP ulatuses: ajaloo- ja ühiskonnaõpetaja õppekavas on neid 10–20 AP ulatuses sõltuvalt sellest, kas üliõpilane on valinud lõpetamiseks magistritöö või -eksami;
- 8) *uurimistööst*. Vaadeldud viiest õppekavast kolme puhul tuleb üliõpilasel teha magistritöö (20 AP). Ajaloo- ja ühiskonnaõpetaja õppekava võimaldab teha 20 AP mahus magistritöö või 10 AP mahus magistrieksami (mahu varieerumine seostub võimalike vabaainete mahuga (vt ülal). Matemaatikaõpetaja erialal tehakse uuringu asemel 10 AP mahus magistrieksam.

Õppekavade koostisosad on samad, ent nende maht varieerub: üldkasvatusteaduslike ja psühholoogiliste õpingute maht erineb ühe 4 AP kursuse ulatuses (12 AP või 16 AP), ainedidaktika kursusi on 4 AP või 8 AP, erineb ka ainealaste õpingute maht. Üliõpilase seisukohalt on probleemne üldkasvatusteaduslike ja psühholoogiliste õpingute varieerumine, sest mõnes õppekavas puuduv kursus on vähestes bakalaureuseõppe õppekavades.

3.2.2. Õppekava ülesehituse ja sisu vastavus õpetajate koolituse raam-nõuetele³⁴

Kõik vaadeldud õppekavad hõlmavad järgmisi õpetajakoolituse koostisosi: üldkasvatusteaduslikud ja psühholoogilised ning ainedidaktika õpingud, ainealased õpingud ja praktika. Magistriõppe õppekavad *ei sisalda üldhariduslikke õpinguid*. Vaadeldes vastavate erialade bakalaureuseõppe õppekavasid, saab osutada, et eesti keele ja soome-ugri keeleteaduse, inglise keele ja kirjanduse ning ajaloo bakalaureuseõppe osaks olev humanitaarteaduste alusmoodul vastab vähemalt osaliselt üldhariduslike õpingute nõuetele (moodulisse kuuluvad sissejuhatus filosoofiasse, usundilugu, eesti keele suulise ja kirjaliku väljenduse õpetus ning paar ainet õppekava järgi).

³⁴ Vabariigi Valitsuse määruse „Õpetajate koolituse raamnõuded” §-de 6–9 alusel.

Õpetajakoolitusele eelnevad *ainealased* õpingud vastava eriala bakalaureuseõppes ei hõlma distsipliiniteadmiste käsitlemist kooli õppetööst lähtuvalt. Samas on magistriõppe ainealaste õpingute osas selle kohta näited olemas – mõnel erialal on kursused, mille sisuks on ainekäsitus koolis või mille käigus seostatakse erialateavet näidetega selle õpetamise kohta koolis. Seega tuleks gümnaasiumiõpetaja eriala ainealaste õpingute vastavust raamnõuetele täpsemalt selgitada.

Ainedidaktika õpingute olemus varieerub. Kuna õpetajate koolituse raamnõuded käsitlevad üldkasvatusteaduslikke ja psühholoogilisi õpinguid koos ainedidaktika õppega, siis ei ole siinkohal võimalik nende moodulite nõuetekohasuse üle otsustada.

Õppe kogumaht, arvestades varem läbitud bakalaureuseõpet, vastab raamnõuetele (200 AP). Õppe koostisosade mahule seatud nõuetes on kõrvalekaldeid: üldkasvatusteaduslikke, psühholoogilisi ja ainedidaktika õpinguid koos praktikaga on nõutust (40 AP) vähem. Kolmel juhul oli vastava õppe maht 30 AP (ajalugu ja ühiskonnaõpetus, inglise keel, eesti keel ja kirjandus), kahel juhul 34 AP (füüsika, matemaatika). Toodud erinevus johtub asjaolust, et õppe korraldajad käsitlevad magistritööd 50% ulatuses (10 AP) ainedidaktilise õppena (töö tuleb teha üldpedagoogika või ainedidaktika valdkonnas). Mõnes õppekavas peetakse valikaineid ainedidaktiliste õpingute osaks (nt füüsika, matemaatika). Õpetajakoolituse raamnõuded ei välista sellist tõlgendust, kuigi õpingute lõpetamist käsitletakse õppe koostisosadest lahus. Niisugust tõlgendussuunda kaldub toetama TÜ õppekavade statuut³⁵ – selles nähakse vastavate õpingute kogumahuna ette 34 AP.

Raamnõuetes tooduga võrreldes ilmneva erinevuse kohta lisaselgitusi statuudis ei ole. Samast dokumendist lähtudes on osas õppekavades üldkasvatusteaduslikke ja psühholoogilisi õpinguid 12 AP nõutava 16 AP asemel, ainedidaktika kursusi on mõnel juhul 4 AP (statuut näeb ette 8 AP). Praktika maht vastab kõigi õppekavade puhul õpetajate koolituse raamnõuetele ning õppekavade statuudile.

Puuduvad täpsemad analüüsid, millises ulatuses vastab õpe raamnõuetes esitatud õpetajapädevustele (toetab nende kujunemist). Kindlate pädevuste omandamisega seotud õppesse suhtusid vastajad pigem ettevaatusega. Inglise keele õpetaja erialal lähtutakse ELi didaktikaprogrammidest.

Õppe raamnõuetele vastavuse seisukohalt on vaja kujundada seisukoht magistritöö arvestamise kohta üldkasvatusteaduslike, psühholoogiliste ja ainedidaktika õpingute osana.

³⁵ Vt http://www.ut.ee/livelink_files/1196936.htm.

3.2.3. Õppe kulg

Üldkasvatusteaduslikud ja psühholoogilised õpingud on üldjuhul esimesel aastal. Ainedidaktika on läbivalt või esimesel aastal (nt esimesel kahel semestril). Ainealased õpingud võivad toimuda õppes läbivalt. Võib ka olla, et kõik moodulid algavad esimesel aastal, v.a praktika (nt inglise keele õpetaja eriala). Praktika on teisel õppeaastal alates esimese semestri lõpust või teisel semestril. Magistritööd tehakse pigem õpingute viimasel aastal. On näiteid selle kohta, et üliõpilasi suunatakse magistriõppe alguses mõtlema oma uurimistöö teemale.

3.2.4. Õpingute koostisosade seosed ja õppe kohandamine

Ühtmoodi põhikooli mitme aine õpetaja erialadega on õpet integreerivad osad (ainedidaktika, praktika) pigem nihutatud õpingute viimasele aastale. Üldkasvatusteaduslikud ja psühholoogilised ning ainealased õpingud algavad/toimuvad esimesel aastal. Ühel juhul (inglise keele õpetaja) algab kõigi moodulite õpe korraga. Selline lahendus võib pakkuda häid integratsiooni-võimalusi. Sisus on jälgitavad järjestikused seosed ainealase õppe, ainedidaktika õppe ja praktika vahel. Enamasti eeldatakse, et ainedidaktika õpingud läbitakse enne praktikale asumist. Seostatavad on ka üldkasvatusteaduslikud ja psühholoogilised õpingud ning praktika (praktika ülesandeid esitavad ning juhendavad ainedidaktika ja pedagoogika osakonna õppejõud). Pedagoogilistes ainetes õpitud saabki rakendada alles praktilal, seal luuakse seosed aine-metoodikaga.

Õppekavad näevad õpingute lõpetamisel ette magistritöö tegemise üldpedagoogika või ainedidaktika valdkonnas. Samas ei sisalda vaadeldud õppekavad eraldi pedagoogika uurimismeetodite õpet. Inglise keele õpetaja erialal on ainealases õppes kaks uurimismeetodite kursust (teadustööde kirjutamine inglise keeles, teadustöö metodoloogia). Tegemist on erialaomase õppega, mis ei ole otseselt suunatud pedagoogika valdkonnas uurimust tegema, kuid eeldatavasti toetab seda. Eesti keele ja kirjanduse õpetaja erialal toimub nii kirjandus- kui ka keeleõppes 4 AP mahus magistriseminar, mille sisuks on nt tegelemine didaktika küsimustega, valmistumine väitekirjaks ning ettekanded magistritöödega seotud temaatikast. Teistes õppekavades piirdub uurimismeetodika õpe lühikese käsitlusega pedagoogika aluste kursusel. Seega põhineb üliõpilaste ettevalmistus uurimistööks suuresti nende varasematel õpingutel ning ei seostu tingimata haridusvaldkonnaga.

Õpingute seostamine praktikaga töökeskkonnas

Õppekavad näevad ette ühe praktika (10 nädalat) õpingute lõpuosas. Teist tüüpi õpetajakoolituse õppekavadega võrreldes on õppijatel vähem võimalusi töökeskkonda tundma õppida. Ajaliste intervallidega harjutamise võimalu-

sed³⁶ puuduvad. Sama praktika jooksul täidetakse ülesandeid, mis aitavad õpetaja tööd tundma õppida: õpetajate ja kaasüliõpilaste tundide vaatlemine, õppe korraldamine, õpilase ja klassikollektiivi analüüs, klassijuhataja tegevusega seotud ülesannete täitmine, klassi- või koolivälise ürituse korraldamine. Praktika esimene pool võib olla orienteeritud tööga tutvumisele ja vaatlustele, teine pool aga ülesannetele, mis eeldavad õpetaja tööülesannete täitmist. Praktikat jaotatakse ka kooliastmete järgi (nt eraldi harjutamine põhikoolis ja gümnaasiumis). Gümnaasiumiõpetaja eriala praktikanti juhendab kaks õppejõudu (pedagoogika ja ainedidaktika õppejõud) ning kooli juhendaja. Õppejõud võivad juhendada individuaalselt ning praktika ajal ja järel toimuvatel seminaridel. On näiteid, et praktikat püütakse juhendada õppejõudude koostöös, kuid on ka näiteid, et seda ei tehta.

Õppe kohandamine

Üldkasvatusteaduslikke ja psühholoogilisi õpinguid kohandatakse gümnaasiumiõpetajate jaoks samal viisil nagu teiste õpetajakoolituse õppekavade puhul: moodustatakse eraldi seminari-/praktikumirühmi, kohandatakse õpiülesandeid ja tulemuskriteeriume. Loengud on teiste erialade üliõpilastega koos. Mõnel juhul on magistriõppe üliõpilastel raske erinevaid kursusi tunniplaanis kokku sobitada ning seetõttu tuleb neil osaleda teistele erialadele mõeldud õpperühmades.

Ainealastes õpingutes on kursusi, mis on orienteeritud kooliõpetusele (nt matemaatika ja inglise keele õpetaja eriala). Samas on erialasid, kus vastava orientatsiooniga õpetust õppekava ette ei näe (nt ajalooõpetaja). Õpingute kohandamist piiravad tegurid on raha-, ruumi- ja inimeste puudus (vähe on didaktika õppejõude, kes võiksid ainealast õpet kohandatud kujul korraldada, üliõpilasi on nii väike arv, et eraldi kursusi pole võimalik pidada).

Õpetamisoskuste harjutamine väljaspool praktikat

Õpetamiseks vajalike praktiliste oskuste harjutamiseks luuakse võimalusi üldkasvatusteaduslike ja psühholoogiliste õpingute raames (nt ettekandega esinemine, suhtlemisharjutused). Samuti pakutakse erinevaid võimalusi harjutamiseks ainedidaktika õppes. Erandlikumad on juhtumid, kus käiakse õppeasutuses külas ja antakse proovitunde. Tundub, et kaasüliõpilaste peal õpetamise harjutamine (nt videotreeninguga mikroõpe) ei ole eriti levinud³⁷.

³⁶ Nt hajutatud praktikana (toim).

³⁷ Videotreeningut kasutatakse võimaluse korral suhtlusoskuste arendamiseks (pedagoogilise suhtlemise kursuses) ning esinemisoskuse harjutamiseks.

3.3. Koostöö ja juhtimine

Gümnaasiumi aineõpetaja õppekavad on eespool kirjeldatud õppekavadega võrreldes väiksema mahuga ning neid korraldama on kaasatud väiksem arv osalisi. Seega võiks eeldada, et koostööd ja tegevuse koordineerimist on lihtsam korraldada. Sama lektoraadi/osakonna/keskuse töötajad vahetavad teavet ning omavahel koordineeritakse õppetöö korraldamist. Pedagoogika osakonnas toimuvad pärast õppeaasta lõppu ja enne uue algust nõupidamised, kus täpsustatakse kursuste korraldamist ning eri õppejõudude tegevust (nt pedagoogika alused, pedagoogiline suhtlemine). Juhtivõppejõud jälgivad ja suunavad jooksvalt õpet, on toimunud ka juhtivõppejõudude nõupidamisi, kus on antud ülevaade erinevatest kursustest. Niisugune koostöö ja koordineerimine on kasutusel nt bioloogia-geograafiateaduskonna õpetajakoolituses. Haridusteaduskonnas tehakse koostööd praktika ja kutse aasta talitusega. Talitus korraldab ka koosolekuid, kus osalevad kõigi erialade (praktika)koordineerijad.

Oma erialal tegevust suunates ja arendades on mõned osakonnad/lektoraadid määratlenud alusdokumendid: eesti keele ja kirjanduse õpetaja õppekava puhul on aluseks õpetajakoolituse riiklik arengukava, inglise filoloogia õppetoolil on juhend „Pädevuste kirjeldused”, kus räägitakse õpetaja kutsealasest, ainealasest ja sotsiaalsest pädevusest (seda koostades lähtuti ka õpetajakoolituse raam nõuetest, aga seal on pädevused konkreetsemalt esitatud), ajaloo osakonnas on koostatud õpetajakoolituse eesmärgid.

3.4. Kokkuvõte

Gümnaasiumi aineõpetaja koolitus on korraldatud järjestikuste õpingutena. Õpetajakoolituse osa (magistriõpe) ei ole üldjuhul tugevalt integreeritud. Osutada saab üldkasvatuste aduslike ja psühholoogiliste õpingute nõrgale seostatusele teiste moodulitega. Kuna õppeaeg on teiste õpetajakoolituse lahendustega võrreldes lühem, siis joonistuvad selgemalt välja õppe vertikaalsed seosed. Töökeskkonnas praktiseerimine on nihutatud õpingute lõppu – otsese õpetajatöö harjutamiseks on nende õppekavade puhul keeruline teistsuguseid võimalusi pakkuda (enne on vaja läbida tööks ettevalmistavad pedagoogilised, ainedidaktika ja ainealased õpingud). Õpetajakoolituse tervikumodeli nõrkuseks võib pidada õpetajatööle orienteeritud õpetuse väikest osakaalu, nn pedagoogilise töö perspektiiv on esindatud ainult kahel viimasel õppeaastal.

Õppekavade struktuuris on mõningaid kõrvalkaldeid õpetajate koolituse raam nõuetest / TÜ õppekavade statuudist.

Gümnaasiumiõpetaja õppesse on seni üliõpilased tulnud üldjuhul pärast õppeainele vastava eriala bakalaureuseõppe lõpetamist. Võimalused on loodud õpetajakoolituse kandidideerida läbitud kõrvalaine põhjal. Gümnaasiumiõpetaja

ja koolitusse võiksid saada ka üliõpilased, kes õpivad põhikooli mitme aine õpetajateks. Mõne eriala puhul soodustatakse säärast üleminekut (nt matemaatika, kvalifikatsiooni saab omandada ka mitme aine õpetajate õppekava raames). Kohati takistab aga kandideerimise eelduseks määratud ainealaste õpingute maht (nt ajalugu).

Ülevaade Tallinna Ülikooli õpetajakoolituse õppekavadest

Leida Talts, Mai Normak

1. Klassiõpetaja õppekava

1.1. Eriala ja õppekava

Klassiõpetaja erialal õpitakse 5aastase integreeritud õppekava alusel, milles puudub bakalaureuse vaheaste. Akadeemiline kraad on haridusteaduste magister (klassiõpetaja). Õppekava koostamisel ja juurutamisel lähtuti mitmest õigusaktist: kõrgharidusstandardist (RTI 2002, 70, 426), mis määrab õppekavale esitatavad nõuded; õpetajate koolituse raamnõuetest (RTI 2000, 87, 575), mis sätestavad õpetajakoolituse mahuks 200 AP ning määravad klassiõpetaja õpetajakoolituse bakalaureuse- ja magistriõppe integreeritud õppekaval põhinevaks. Aluseks võeti ka ülikooliseadus (RTI 1995, 12, 119), Tallinna Ülikooli õppekorralduse eeskiri (TPÜ nõukogu 27.10.2003 määrus nr 6) ja TPÜ õppekava statuut (TPÜ valitsuse 10.09.2001 määrus) ning õpetaja kutsestandard.

Klassiõpetaja mõiste on üsna uus. See võeti Põhjamaade eeskujul kasutusele alles 1993. aastal, aluseks 15. septembril 1993. a Riigikogus vastu võetud põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, mis seadustas klassiõpetaja nimetuse. Seaduse ptk VI § 37 lõikes 1 on öeldud: „Klassiõpetaja õpetab 1.–6. klassis põhiliselt kõiki õppeaineid oma klassis. Lisaspetsialiseerumise korral võib ta õpetada mõnd ainet 7.–9. klassis.“

Seega tagab klassiõpetaja õppekava esmase ettevalmistuse õpetamiseks 1.–6. klassis, andes õiguse töötada kõigi põhiainetega õpetajana ning üliõpilase valikul ka kas tööõpetuse-, kunsti-, muusika- või kehalise kasvatusõpetajana esimeses kolmes klassis. Peale selle saab üliõpilane õiguse õpetada ühte õppeainet (nt inglise keelt, käsitööd ja kodundust vm) põhikooli lõpuni. Seega valmistab õppekava ette avara profiiliga õpetajaid, kes leiavad rakendust põhikooli ulatuses.

1.2. Klassiõpetaja õppekava eesmärgid ja õpiväljundid

Tänapäevase Tallinna Ülikooli (TLÜ) klassiõpetaja õppekava **eesmärgid** on:

- 1) luua eetilise ja aktiivse ellusuhtumisega õpetaja kujunemise võimalused;

- 2) kujundada erinevate vajaduste ja isiksuseomadustega õpilaste arendamise valmidust;
- 3) toetada pedagoogilis-psühholoogiliste ning aine- ja ainedidaktikaalaste pädevuste kujunemist;
- 4) kujundada õpilaste töö- ja käitumisharjumuste kujundamise valmidust;
- 5) toetada üliõpilaste valmidust säilitada ja arendada õpilaste õpimotivatsiooni;
- 6) kujundada valmisolekut koostööks kolleegide ja lapsevanematega;
- 7) kujundada valmisolekut pidevõppeks.

Õppekava **väljundid** on:

- 1) teadmised lapse arengust ja õppimisest;
- 2) suutlikkus kasutada neid teadmisi erinevate võimete ja isiksuseomadustega õpilaste toetamisel;
- 3) oskus kavandada õppetegevust ja analüüsida seda seatud eesmärkide põhjal;
- 4) teadmised 1. ja 2. kooliastme õpilaste õppetöösse suhtumist ning käitumist mõjutavatest teguritest;
- 5) oskus kujundada õpilasi motiveerivat õpikeskkonda;
- 6) suutlikkus teha koostööd kolleegide ja lapsevanematega.

1.3. Õppekava ülesehitus ja sisu

Õppekava on üles ehitatud moodulsüsteemina, mis koosneb terviklikest sisuplokkidest. Teoreetilised õpingud on seotud praktilise tegevusega koolis, mis saavutatakse nii hajutatud kui ka pikaajalise praktikasüsteemi rakendamiseega. Õppekavas on valik- ja vabaainetel suur osakaal. Oluline on moodulite omavaheline seostatus ning lähtumine õpetaja kutsestandardis esitatud pädevustest.

Õppekavas on järgmised moodulid.

Sissejuhatavate ainete moodul: 45 EAP, sh valikaineid 24 EAP (53%)

Erialaained: 174 EAP, sh valikaineid 21 EAP (12%)

Erialamoodul 1: pedagoogilised ja psühholoogilised õpingud, 51 EAP

Erialamoodul 2: aineõpingud, 36 EAP

Erialamoodul 3: ainedidaktilised õpingud, 37 EAP

Erialamoodul 4: pedagoogiline praktika, 28 EAP

Erialamoodul 5: andeaine koos didaktikaga, 22 EAP

Vabaained: 66 EAP

Magistritöö: 15 EAP

Õppekava läbimiseks on paindlikud valikuvõimalused. Erinevate moodulite puhul avalduvad need järgmiselt:

- 1) *sissejuhatavate ainete moodulist teeb üliõpilane valiku valikainete loetelust 24 EAP mahus;*
- 2) *erialamoodulist 1 teeb üliõpilane valiku valikainete loetelust 11 EAP mahus;*
- 3) *pärast erialaaine moodulis 5 kohustuslike ainete läbimist (12 EAP) valib üliõpilane samast moodulist valikainena a) kaks 5,0 EAP ainet (1.–3. klass) või b) muusika ja kunstõpetuse valiku korral jätkab süvendatud õpinguid 5,0 EAP ulatuses (4.–6. kl);*
- 4) *vabaainete mooduli puhul on üliõpilastel vaba valik. Ta võib valida a) kõrvalaine 54 EAP ja 12 EAP ulatuses õppeaineid vabal valikul või b) vabaainete eesmärkidele sätestatud tingimuste põhjal vabaainete mahu piires (66 EAP).*

Õppekava täitmiseks peab üliõpilane läbima õppekava ettenähtud mahus, sh sooritama kohustuslikud õppeained ning koostama ja kaitsma magistritöö. Õppekava sätestab lõpetamise tingimuseks ühe võõrkeele oskuse päevaõppe üliõpilastele Euroopa Keelemapi B2 tasemel ning kaugõppe üliõpilastele tõsta oma keeleoskuse taset ühe taseme võrra, ülikooliõpingutes vajaliku arvutioskuse taseme ning vene õppekeelega koolilõpetajatele eesti keele oskuse C1 tasemel.

Sissejuhatavate ainete eesmärgid on luua eeldused ühiskonnas ja haridussüsteemis toimuvate protsesside mõistmiseks ning identida ennast kui tulevast õpetajat kasvatusteaduste ja õpetajahariduse subjektina. Õpiväljundid on baasteadmised kasvatusteadustest ja haridussüsteemist; suutlikkus orienteeruda üld- ja sotsiaalpsühholoogia põhiküsimustes; oskus töötada iseseisvalt eesti- ja võõrkeelse õppekirjandusega. Need distsipliinid annavad baasteadmised, mis on vajalikud tulevase õpetaja maailmapildi kujunemisel ning mis loovad silla järgnevateks, õpetajakutsega vahetumalt seotud õpinguteks.

Kõige mahukama ploki moodustavad **erialaained**, mis omakorda jagunevad mitmeks alamooduliks. Esimene neist on **pedagoogiliste ja psühholoogiliste õpingute** moodul. Eesmärk on kujundada teoreetiline ja kogemuslik baas, et mõista lapse õppimise ja arengu seaduspärasusi ning omandada esmaseid teadmisi ja oskusi uurimistööks. Konkreetsete õpiväljundid on suutlikkus analüüsida lapse arengut ja seda mõjutavaid tegureid; teadmised didaktika üldpõhimõtetest; teadmised soodsa õpikeskkonna loomisest klassis; suutlikkus teha koostööd õpilaste, kolleegide ja lastevanematega; suutlikkus teha pedagoogilist uurimistööd; suutlikkus kriitiliselt hinnata oma võimekust lapse arengu toetamisel.

Pedagoogiliste ja psühholoogiliste õpingute mooduli läbimise eeldus on, et üliõpilane on enne läbinud sissejuhatavate ainete mooduli. Lisaks eelõeldule annab see õpinguplokk alused teaduslikuks uurimistööks, mis on üles ehitatud järgmisest loogikast lähtuvalt:

- 1) üliõpilased saavad ettekujutuse uurimistöö üldistest alustest ja peamistest uurimismeetoditest;
- 2) proseminaril rakendatakse saadud üldteadmisi konkreetsemate uurimisteemade mõtestamiseks, õpitakse suuliselt ja kirjalikult sõnastama uurimisprobleemi, eesmäärke ja hüpoteese ning harjutakse töötama teaduskirjandusega;
- 3) üliõpilased kirjutavad proseminaritöö, mis on esimene samm iseseisva uurimistöö koostamisel, ning kaitsevad seda õpperühma ees;
- 4) järgnevas uurimisseminaris avatakse põhjalikumalt tulevase magistritöö põhimõisted, tegeldakse teooriaga ning täiustatakse uurimismeetodikat;
- 5) seminaritöö kujutab kitsamat magistritöö varianti, mis sisaldab kõiki magistritööle vajalikke komponente, kuid jätab arenguruumi diskussiooniks ja järelduste tegemiseks.

Üks erialaainete mooduli osi on **aineõpingud**, mille eesmärk on kujundada ainealane pädevus emakeeles, ajaloos, matemaatikas ning loodusteadustes, et õpetada neid aineid kahes esimeses kooliastmes (1.–6. klass). Õpiväljunditena peetakse tähtsaks aineoskusi emakeeles, matemaatikas ja loodusteadustes ning suutlikkust siduda aineteadmisi riiklikus õppekavas kehtestatud nõuetega ja praktiliste tegevustega. Aineõpingud kulgevad paralleelselt pedagoogilispühholoogiliste ainete õpingutega.

Ainedidaktiliste õpingute ploki eesmärk on arendada tulevastes õpetajates kutseoskusi ning toetada eneseanalüüsivõimet. Õpiväljundites püüeldakse selle poole, et saavutataks teadmised erinevate ainete didaktikatest ja nende omavahelisest seotusest; oskus planeerida õppetundi ja koostada tunnikonsepti; oskus rakendada õpilasi motiveerivaid õpetamisviise ning suutlikkus siduda erinevate ainete õpetamise eesmäärke ja sisu üldhariduskooli õppekavaga.

Kõigil põhiainetel on õppekavas võrdväärne koht. Ehkki kaunite kunstide (muusika-, töö- ja kunstiõpetuse) ainetsükli läbimine annab õpetamisõiguse üksnes esimeses kolmes klassis, on nende ainete õppimisel oluline mõju kogu õppes, sest need mitmekesistavad õpetaja tegutsemisvõimalusi ning loovat vaatenurki erinevaid aineid õpetades.

Kuna klassiõpetaja erialal valmistatakse tulevase õpetajaid ette õpetama kõiki põhiaineid 1.–6. klassini, on ainealaste ja meetodiliste oskuste kõrval tähtis mõista ainetevahelisi seoseid ning õppida põhjalikult tundma õpilase võimeid, eeldusi ja isiksuseomadusi. Klassiõpetaja õppekavaga püütakse ette valmistada niisugust õpetajat, kes õpetab mitte üksikuid aineid, vaid eelkõige erineva tausta ja arengupotentsiaaliga õpilasi. Mõiste *klassiõpetaja* tähendab esmajoonel seda, et õpetaja on sama klassi juhataja esimesed kuus aastat. Asjaolu, et lapsed on olulise etapi oma koolipõlvest ühe klassijuhataja mõjuväljas, eeldab,

et õpetajal peab olema varuks tugev pedagoogiline baas ja head praktilised oskused kasutada neid teadmisi klassis. Kõik lapse isiksuse arengu aspektid on seotud tema väärtushinnangute ja iseloomu kujunemisega, mistõttu klassi-õpetaja ning õpilase koostegevus toimib eetiliste väärtuste prisma kaudu. Klassiõpetaja, tundes oma õpilaste eeldusi, potentsiaali ning sotsiaalset tausta, on võimeline kooliklassis loodava mikroklimega vähendada sotsiaalseid pingeid ja ebavõrdsust, väärtustades individuaalsust, sotsiaalset osavõtlikkust ning kõigi laste kaasatust.

Loovainete (andainete) õpetamise eesmärgid on kujundada oskusi loovainete rakendamiseks erinevate ainete õpetamisel ning õpilaste loovuse arendamisel; süvendatud õpingute korral saavutada pädevus kahe andaine õpetamiseks esimeses kooliastmes. Õpiväljundid on oskus kasutada kunsti-, käsitöö-, muusika- ja kehalise kasvatus elemente kõigi õppeainete rikastamiseks; suutlikkus kasutada loovainetes õpitud teadmisi õpilastega tehtavas tunnivälises tegevuses ning suutlikkus tulla toime süvendatult omandatud andainete õpetamisega esimeses kooliastmes.

Magistritöö on uurimuslik. Eriala profiiliga sobivad hästi ka arendusuuringud, kus pakutakse välja huvitav õppematerjal või õpetamismeetod ning põhjendatakse seda teoreetilistele kontseptsioonidele tuginedes. Magistritööde temaatika hõlmab nii kasvatusteadusliku kui ka didaktilise suunitlusega uurimusi. Levinumad on olnud õpetajauuringud, ainedidaktikate uuringud, riikliku õppekavaga seotud uuringud ning õpimotivatsiooni ja õpilase isiksust käsitlevad uuringud.

1.4. Pedagoogiline praktika

Tähtis roll klassiõpetajate ettevalmistuses on **pedagoogilisel praktikal**. Eesmärk on arendada üliõpilastes eneseanalüüsivõimet ning kutseoskusi, rakendades seejuures teadmisi lapse arengust ja õppimisest ning lähtudes kutsestandardis sätestatud kutseoskustest. Õpiväljunditena peetakse oluliseks suutlikkust kujundada õpikeskkonda klassis; oskust motiveerida erineva õpitaseme ja käitumisviisiga õpilasi; analüüsida õppeprotsessi ja õpilaste arengut; kriitiliselt analüüsida oma tegevust ning suutlikkust teha meeskonnatööd.

Pedagoogiline praktika on hajutatud ja jaguneb eelpraktikaks, 1. põhipraktikaks (1.–3. klass) ning 2. põhipraktikaks (4.–6. klass). Lisandub kõrvalaine praktika, mis on sõltuvalt kõrvalaine valikust üliõpilasiti erinev. Kõigile üliõpilastele on kohustuslik loodusteaduste välipraktikum.

Klassiõpetaja eriala üliõpilaste koolipraktika üldeesmärgid on omandada praktilised kutseoskused ja -teadmised kooli keskkonnas ning reflekteerida neid. Alameesmärgid on tunnetada kooli õpet ja kasvatust kui terviksüsteemi, tajuda pedagoogilisi ja ainedidaktikaalaseid oskusi ning kujundada neid, ku-

jundada enesehindamisoskusi, väärtustada õpilaste kooli- ja klassivälist tegevust ning koostööoskusi.

Koolipraktika kulgeb spiraalselt kogu stuudiumi vältel, olles seotud teoreetiliste õpingute läbimise ja kutseoskuste täienemisega lihtsamalt keerulisemale. Praktika algab 2. õppeaastal eelpraktikaga ning lõpeb viimasel õppeaastal kõrvalaine praktikaga. Eelpraktika põhimeetod on vaatlus. Jälgitakse kooli kui arengukeskkonda, tutvutakse hariduskorraldusdokumentidega ning katsetatakse üksikute tunniosade andmist. Järgmisel õppeaastal toimub I kooliastme praktika (1.–3. klass), jagunedes kaheks:

- 1) 1. klassi abiõpetajana tutvutakse õpetaja ja kooliuisiku kohanemise ning koostööoskuste kujunemisega;
- 2) õpetajapraktika, mis sisaldab tundide andmist ning klassijuhatamist.

4. õppeaasta sügissemestril on II kooliastme õpetajapraktika (4.–6. klass) – tundide andmine ning klassijuhatajatöö. Viimasel õppeaastal sooritatakse kõrvalaine praktika III kooliastmes (7.–9. klass). Niisugust korraldust võimaldab väga hästi integreeritud magistriõppekava, milles etapiline praktika läbimine tagab omandatud teoreetiliste teadmiste rakendamise kohe praktikasse.

Erinevaid etappe seob püüd arendada õpetaja kutsestandardis oluliseks peetud kutseoskuste valdkondi: õppimise planeerimist ja juhtimist, koostööd, õpikeskkonna kujundamist, motiveerimist, õppimise juhendamist, suhtlemist, õppija arengu ja õppe analüüsimist, hindamist ning eneseanalüüsi ja kutsealast arengut.

Ülikooli tasandil juhib üliõpilaste pedagoogilist praktikat TLÜ praktikakeskus ning õppetooli tasandil eriala peamethodik. Peale selle pakuvad üliõpilastele sisulist ja motiveerivat tuge nii ülikoolipoolsed metoodikud kui ka koolipoolne mentor-juhendaja. Iga üliõpilast juhendav õppejõud käib praktika vältel üliõpilaste antud tundides ning analüüsib neid koos üliõpilase ja koolipoolse juhendajaga. Kõik osalised saavad tugimaterjalid, milles on täpselt kirjeldatud praktika eesmärgid, tööülesanded ning tagasisidestamise viisid. Üliõpilased saadetakse praktikale ja tehakse pärast kokkuvõtted koolide esindajate osavõtul. Mitme arengupsühholoogia, üldpedagoogilise ja didaktilise kursuse läbimine õpingute ajal tagab hea pedagoogilis-psühholoogilise toimetuleku praktilal, loob tugeva aluse õpetaja kutseoskuste kujunemisele ning suhtlemis- ja koostööoskuste omandamisele õpilaste, kolleegide ning lastevanematega. Kuna praktika on stuudiumi vältel mitmel korral, erinevatel õppeperioodidel ja erinevates kooliastmetes ning selle saavutuseesmärgid on erinevad, on üliõpilastele väga tähtis õppejõudude-metoodikute igakülgne julgustamine ja nõustamine.

Kokkuvõtvalt on võimalik esile tuua klassiõpetaja eriala praktika tugevusi ja nõrkusi. Tugevused on kindlad praktikakoolid ja hea koostöö koolidega; prak-

tikaülesannete tihe seotus teoreetiliste õpingutega; üliõpilaste hea didaktikaalane ettevalmistus; meetodikute hea koostöö; põhjalikult ette valmistatud praktikamaterjalid; üliõpilaste motiveeritus; hästi läbi mõeldud tagasisides-tamise süsteem. Nõrkused: puudub kindel praktika harjutuskool, kus üliõpilane saaks sooritada kõik praktikad; kõik koolipoolsed juhendajad ei ole läbinud mentorkoolitust; mõne kooli õpikeskkond ei vasta tänapäeva nõuetele; üliõpilaste koormus on kohati liiga suur.

1.5. Klassiõpetaja õppekava realiseerimine

Klassiõpetaja õppekava realiseeritakse kooskõlas Tallinna Ülikooli õppekorralduse eeskirjaga. Auditooriumis kasutatavatest õppemeetoditest on levinumad loengud, seminarid, praktilised tööd, rühmatööd, ettekanded õpperühma ees ja nende arutelu. Ainedidaktikaid õpetades mängitakse läbi tunde ning valmistatakse didaktilisi õppevahendeid. Taotluslik on üliõpilaste arutlusoskuse arendamine, oma mõtete selge avaldamine ning koostööoskuste kujundamine. Eraldi meetodina tuleks märkida uurimusliku sisuga ülesannete täitmist, mida tehakse varem läbiarutatud kirjaliku juhendi alusel ning mille tulemusi analüüsitakse õpperühmas. Näiteks võtavad üliõpilased pedagoogilispühholoogiliste ainete raames intervjuusid õpilastelt ja õpetajatelt ning ainedidaktikate raames vaatlevad tunde kindla ülesandega.

Iseseisva töö ülesanded on seotud erialakirjanduse lugemisega, ettekannete koostamise ning uurimuslikku laadi ülesannete täitmisega. Kuna iseseisva töö osakaal ühe ainepunkti mahust on suur, siis püüavad õppejõud hoolitseda selle eest, et üliõpilastele materjali jaguks. Emakeelse õppekirjanduse hulk on aasta-aastalt kasvanud tänu mitme tõlkeraamatu ilmumisele ning heale kättesaadavusele. Infotehnoloogia ja muud nüüdisaegsed vahendid on võimaldanud õppematerjale panna veebi ning IVA keskkonda, õppejõud jagavad üliõpilastele PowerPointis koostatud slaide ja muid õppematerjale. Mõnes õppeaines on IVA baasil kujunenud ulatuslik õppematerjalide raamaturiik, mis sisaldab ka eelmiste kursuste üliõpilaste koostatud uurimuslikke projekte, videoloenguid ja õpiobjekte (nt aine „Sissejuhatus kasvatusteadusesse“).

Hindamiskriteeriume on õppejõud kohustatud selgitama ja põhjendama kohe õppe alguses, arvestades üliõpilaste ettepanekuid. Enamikus ainetes, eriti erialaainetes, hinnatakse protsessina, mis tähendab, et hinne kujuneb semestri jooksul tehtud iseseisva töö ülesannetest ning auditoorse õppe tulemustest (rühmatööd, ettekanded jms). Eksamisessioonil on kokkuvõtlik suuline või kirjalik eksam. Lõplik hinne kujuneb semestri jooksul tehtud töö kõigist komponentidest. Säärane hindamissüsteem püüab arvestada klassiõpetaja eriala praktilist suunitlust, võimaldades üliõpilastel õppes erinevaid tegevusi harjutada. Kasutusel on teisedki eksami- ja hindamisvormid, nt mapieksam ja rubriikhindamine.

Õppekorralduse tugevad küljed on nüüdisaegsete tehniliste võimaluste olemasolu, korralikud õppeauditooriumid, raamatukogud, söögikohad jm ning hästi toimiv üliõpilaste nõustamissüsteem.

1.6. Kokkuvõte

Resümeerides klassiõpetaja õppekava erinevaid aspekte, on võimalik arengut tõhustada järgmistes suundades:

- 1) õppekava arendamine suurema väljundipõhisuse poole;
- 2) efektiivsem koostöö üliõpilaste ja õppekava teenindavate õppejõudude vahel;
- 3) praktikakoolide juhendajate jätkukoolitused ning praktikakogukondade ühised seminarid;
- 4) üliõpilaste uurimistööde tutvustamine praktikakoolides.

2. Põhikooli ja gümnaasiumi aineõpetaja õppekavad

Õpetajakoolituse eesmärk on toetada õpetajaks kujunemist kolme tasandi – esmaõppe, kutseaasta ja täiendusõppe – kaudu, kuna õpetajakoolitust seostatakse elukestva õppega, mille vältel analüüsib õpetaja pidevalt oma teadmisi ja praktilist tegevust.

Õpetajakoolituse õppekava on üles ehitatud viisil, mis juhhib üliõpilast pidevalt oma tegevust analüüsima ja oma valikuid põhjendama. Rühmatöid tehes arendab üliõpilane oma sotsiaalseid oskusi ja meeskonnatööd. Õppekava on üles ehitatud õpetaja kutsestandardi pädevustest lähtuvalt, võimaldades tulevasel õpetajal praktiseerida vajalikke oskusi juba esmaõppes ning kujundades valmisolekut edasiseks professionaalseks arenguks.

2.1. Eriala ja õppekavad

Põhikooli ja gümnaasiumi aineõpetaja (edaspidi *aineõpetaja*) erialadel on õpetajakoolitus kokku 5 aastat, koosnedes 3aastasest bakalaureuseõppes ja 2aastasest magistriõppes. Magistriõppe keskendub rohkem üldkasvatusteaduslikele ja psühholoogilistele ainetele, ainedidaktikatele ning praktikale. Vastav erialaaine läbitakse bakalaureuseõppes, kust saadakse baas edasisteks õpinguteks.

Tallinna Ülikoolis on avatud järgmised aineõpetaja magistriõppekavad:

- 1) ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse õpetaja;
- 2) bioloogiaõpetaja;
- 3) eesti keele ja kirjanduse õpetaja;
- 4) eesti keele kui võõrkeele õpetaja;

- 5) füüsikaõpetaja;
- 6) geograafiaõpetaja;
- 7) informaatikaõpetaja, kooli infojuht;
- 8) inglise keele õpetaja;
- 9) kehakultuuriõpetaja;
- 10) kunstiõpetaja;
- 11) käsitöö ja kodunduse õpetaja;
- 12) matemaatikaõpetaja;
- 13) mitme aine õpetaja;
- 14) muusikaõpetaja;
- 15) prantsuse keele õpetaja;
- 16) saksa keele õpetaja;
- 17) tööõpetuse õpetaja;
- 18) vene keele ja kirjanduse õpetaja;
- 19) vene keele kui võõrkeele õpetaja.

2.2. Õppekavade ülesehitus ja õppe korraldamine

2.2.1. Õppekava põhikomponendid

Aineõpetaja õppekava koosneb järgmistest ainetest:

- 1) *aineõpingud* bakalaureuseastmel. Aineõpetaja magistriõppesse sisseastumiseks peab üliõpilaskandidaadil olema enne läbitud vastava aine bakalaureuseõpe või olemas olema sellele vastav ettevalmistuse tase;
- 2) *üldkasvatusteaduslikud ja psühholoogilised õpingud* on kõigil õppekavadel 24 EAP mahus;
- 3) *ainedidaktilisi õpinguid* on õppekavades 15 EAP mahus ning nendes õppekavades, kus üliõpilasel on võimalus õppida kõrvalainet, lisandub 6 EAP mahus kõrvalaine didaktika;
- 4) *pedagoogilist praktikat* on õppekavades 15 EAP mahus ning kõrvalaine korral lisandub 3 EAP;
- 5) *ainealased õpingud* koosnevad keskmiselt 30 EAP, erandlikult on mõnel üksikul õppekaval see maht 28 (bioloogiaõpetaja, kehakultuuriõpetaja), 29 (ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse õpetaja), 33 (füüsikaõpetaja) ja 45 EAP (mitme aine õpetaja);
- 6) *valikained* on sageli aineõpingutega koos ja nende maht on erinev, kuid keskmiselt jääb see 15–22 EAP piiresse;
- 7) *vabaaineid* on enamasti 12 EAP, erandlikult aga 15 EAP (eesti keele ja kirjanduse õpetaja, eesti keele kui võõrkeele õpetaja, informaatikaõpetaja, kunstiõpetaja, muusikaõpetaja);
- 8) *uurimistöö* on üldpedagoogika- või ainedidaktikaalane magistritöö 15 EAP mahus.

Kõik õppekavad koosnevad samadest osadest, kuid mahud on mõningal määral erinevad – kõige enam on varieeruvusi ainealaste õpingute ja valikainete mahus.

2.2.2. Õppekava ülesehitus

Aineõpetaja õppekavad sisaldavad järgmisi õpetajakoolituse osi: üldkasvatusteaduslikud ja psühholoogilised ained, ainedidaktilised õpingud, ainealased õpingud ning praktika. Otseselt magistriastmel üldharidusõpinguid pole, kuid enamiku õppekavade bakalaureuseõppes läbitud aineid vastavad üldharidusõpingute nõuetele.

Õpetajakoolitusele eelnevad ainealased õpingud vastava eriala bakalaureuseõppes ei lähtu sageli kooli kontekstist ega kooli õppetööst. Magistriõppes on ainealaste õpingute hulgas osaliselt käsitletud teemasid, mis lähtuvad üldhariduskooli õppekavast. Õppekavu edasi arendades tuleb seda osa muuta, lähtudes uuest 2011. aastal kehtima hakkavast riiklikust õppekavast.

Ainedidaktilised õpingud on erialati mahult samad, kuid nende sisu varieerub erinevate ainete spetsiifika alusel.

Pedagoogilist praktikat koordineerib pedagoogilise praktika keskus, mis korraldab üliõpilaste praktikat üldhariduskoolides. Praktikakeskuse eestvedamisel toimub ka praktikaalane arendustöö ülikoolis.

Õpingute kogumaht koos bakalaureuseõppega on 300 EAP. Üldkasvatusteaduslikud, psühholoogilised ja ainedidaktilised ained koos praktikaga hõlmavad 60 EAP.

2.2.3. Õppe kulg

Üldkasvatusteaduslikud ja psühholoogilised ained on suuremalt jaolt magistriõppe esimesel aastal, teisele aastale jääb ainult üks kasvatusteaduslik aine – *kasvatusteadus ja kasvatusfilosoofia*. Ainedidaktika ning ainealased õpingud võivad toimuda läbivalt, kuid peamiselt on ainedidaktika jätkuks ainealastele õpingutele. Praktika algab kohe magistritaseme alguses hajutatud eelpraktikaga. Üliõpilased käivad I semestril üldhariduskoolides viiel päeval ja täidavad üldkasvatusteaduslike ainete õppejõudude antud vaatlusülesandeid, mille tulemusi analüüsitakse nende ainete seminarides. Kevadsemestril viibivad üliõpilased eelpraktikal ühe nädala üldhariduskoolis ning vaatlevad tunde etteantud ülesannetest lähtuvalt. Põhipraktika on teisel aastal sügis- ja kevadsemestril. Magistritöö kirjutamine on planeeritud põhiliselt viimasele õppeaastale.

2.2.4. Õpingute koostisosade seosed

Üldkasvatusteaduslikud ja psühholoogilised ained algavad esimesel aastal ning on jaotatud võrdselt esimese aasta mõlema semestri peale. Esimese aasta üldkasvatusteaduslike ainete juurde on integreeritud hajutatud eelpraktika,

mis lõimub toimuvate ainetega. Samal ajal (esimesel aastal) algavad aineõpingud, millele järgneb ainedidaktika ning viimasele omakorda praktika. Keskseks on paigas üldkasvatusteaduslikud ja psühholoogilised õpingud, mis korraldatakse kõigile samal ajal. Ainealased ja ainedidaktilised õpingud sõltuvad konkreetsest erialast.

Õppekavad näevad õpingute lõpetamisel ette magistritöö üldpedagoogika või ainedidaktika valdkonnas. Uurimisseminar toetab magistritöö kirjutamist.

Õpingute seostamine praktikaga töökeskkonnas

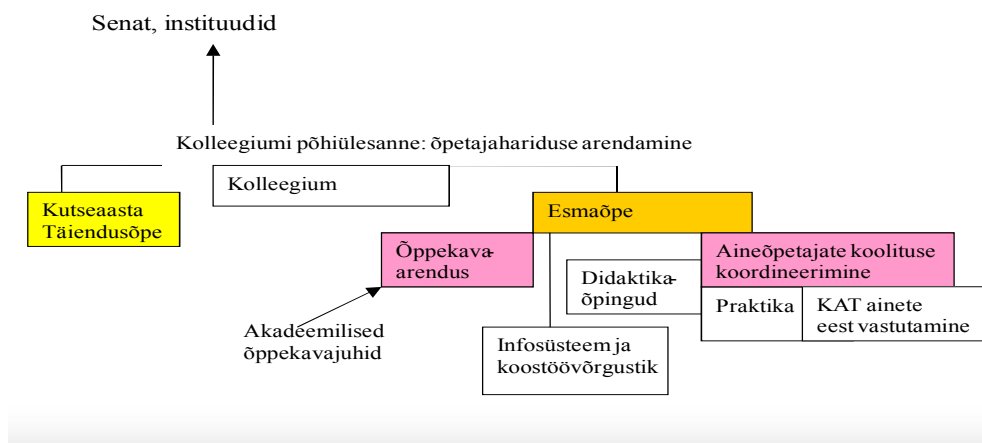
Õppekavades on ette nähtud praktika, mis koosneb kolmest osast ning mis korraldatakse jooksvalt terve magistriõpingu raames. Hajutatud eelpraktika on integreeritud üldkasvatusteaduslike ja psühholoogiliste ainete sisse esimesel aastal mõlemal semestril, mille kaudu üliõpilastel avaneb võimalus siduda teoorias õpitud praktikaga ning analüüsida seda mitme vaatluspäeva jooksul. Üliõpilased käivad koolides õpetajate tunde vaatlemas, et hiljem nähtut analüüsida. Praktika kaks viimast osa on jäetud teise õppeaastasse, kus üliõpilased saavad töötada õpetajana, seda hiljem analüüsides ja juhendava(te)lt õpetajou(dude)lt tagasisidet saades praktikale järgnevatel seminaridel.

Õppe kohandamine

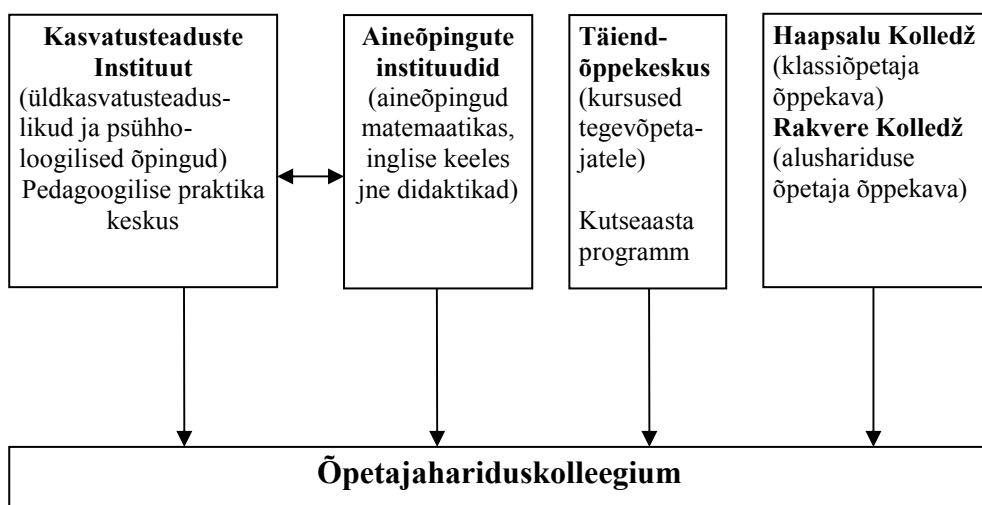
Üldkasvatusteaduslikud ja psühholoogilised õpingud toimuvad loengute ja seminaridena koos teiste aineõpetajate erialade üliõpilastega. Samas on rühmad jaotatud voorudesse aine kuuluvuse järgi (humanitaaralad, keeled, loodusteadused jne), et õpe oleks väiksemates rühmades ja individuaalsem. Õpetamiseks vajalikke praktilisi oskusi saab harjutada üldkasvatusteaduslike ja psühholoogiliste õpingute raames, näiteks ettekandega esinemise näol.

2.3. Koostöö ja juhtimine

Aineõpetajatel on kõigil ühtsed üldkasvatusteaduslikud ja psühholoogilised õpingud, mida arendab õpetajahariduse kolleegium, s.o otsustuskogu, kes arendab õpetajahariduse valdkonda ning kureerib selle toimimist. Aine- ja didaktikaõpingute lõimimine on toetatud seeläbi, et õpetajahariduse kolleegiumisse kuuluvad kõikide instituutide esindajad, kolledžite esindajad, praktika-keskuse esindaja ning täiendusõppekeskuse esindaja (vt joonised 1, 2). Seega on instituutide vahel tagatud infovahetus õpetajahariduse valdkonnas toimuva kohta. Samaaegu tuleb järjepidevalt arendada ja täiendada koostööd.



Joonis 1. Õpetajahariduse juhtimine Tallinna Ülikoolis



Joonis 2. Õpetajahariduskollegium Tallinna Ülikoolis

2.4. Kokkuvõtte

Aineõpetajate koolituses on seotud üldkasvatusteaduslikud ja psühholoogilised õpingud ainealaste ja -didaktiliste õpingute ning praktikaga. Tugevalt on tunda üldpedagoogiliste ning psühholoogiliste õpingute kaalu aineõpetaja magistriõpingus. Praktiline koolikogemus (vaatluste näol) saadakse esimesel õppeaastal, valmistades üliõpilasi ette õpetajatööks klassiruumis teisel aastal põhipraktikas.

Kindlasti saab edasi arendada infovahetust ja info liikumist aineõpingute instituutide ning õpetajahariduse valdkonna vahel, mis muudaks koostöö ja õpingud ühtsemaks ning lõimivamaks. Õpingute käigus teavitatakse üliõpilasi kutse-aasta programmist ja selles osalemise tähtsusest. Üliõpilastele, kes on õpingute ajal asunud tööle õpetajana, soovitatakse liituda juba õpingute ajal kutse-aasta tugiprogrammiga, mis aitab toetada algaja õpetaja kohanemist kooli kui organisatsiooniga.

3. Pedagoogika ja mitme aine õpetaja õppekavad

3.1. Erialad ja õppekavad

Pedagoogika ja *mitme aine õpetaja* õppekava avati 2002/2003. õppeaastal, mil võeti vastu ainult kaugõpperühm. 2003/2004. õppeaastal võeti vastu juba nii päeva- kui ka kaugõpperühmadesse. Rohkem kaugõpperühmi enam ei avatud, kuna sellesse õppevormi ei olnud soovijaid. 2005/2006. õppeaastal lahutati pedagoogika, edaspidi ka mitme aine õpetaja kaheks suunaks: humanitaar- ja loodusteaduslike ainete suunaks, enne seda oli vastuvõtt ainult humanitaarsuunale. Samal õppeaastal oli esimene vastuvõtt loodusteaduslike ainete suunale. 2008/2009. õppeaastal said mitme aine õpetaja õppekavale astuda ka need üliõpilased, kes olid bakalaureuseõppes õppinud ainult üht üldhariduskoolis õpetatavat ainet, ning lisandusid soome keele kõrvalaine õppijad, kelle õppekavad jagunesid omakorda kaheks – algajate ja edasijõudnute omaks. 2009/2010. õppeaastal lubati humanitaarsuuna pedagoogika bakalaureuseõppe lõpetanutel valida kolmandaks aineks parandusõpe.

Pedagoogika ja mitme aine õpetaja eriala on kaheosaline õppekava. Õppijal tuleb läbida *pedagoogika* bakalaureuseõpe ning *mitme aine õpetaja* magistriõpe. Õppeaeg kokku on viis aastat ja vastab vormilt 3+2 mudelile: bakalaureuseõppe järel tuleb üliõpilasel uuesti kandideerida magistriõppesse. Bakalaureuseõppe järel saab üliõpilane kandideerida Tallinna Ülikooli või Tartu Ülikooli magistriõppesse või teistele avatud magistriõppe erialadele.

3.2. Õppekavade ülesehitus ja õppe korraldamine

3.2.1. Õppekavade põhikomponendid

Õppekavade moodulid

Pedagoogika õppekava koosneb alljärgnevatest moodulitest:

- 1) sissejuhatavad ained (30 EAP), mille eesmärk on luua arusaamine inimesest kui biopsühhosotsiaalsest tervikust;

- 2) kasvatusteaduslikud õpingud, ühtlasi erialamoodul (17 EAP), mille eesmärk on kujundada tulevasel õpetajal valmisolekut integreerida kasvatusteaduslikku diskursust õppija arengu mõistmiseks.

Need moodulid on kohustuslikud pedagoogika õppekava mõlemale suunale. Edaspidi lähevad õpingud lahku.

Erialaained humanitaarainete suunal jagunevad:

- 1) pedagoogilisteks õpinguteks (21 EAP) ja
- 2) kohustusliku kõrvalaine – inimeseõpetuse – õpinguteks (45 EAP).

Pedagoogiliste õpingute eesmärk on juhtida üliõpilast mõistma kõlbelisi norme ja väärtusi kui õpilase käitumist mõjutavaid tegureid ning analüüsima neid hariduse ajaloolises ja kultuurilises kontekstis.

Inimeseõpetuse eesmärk on luua võimalused teadmiste omandamiseks inimese psüühilisest, füüsilisest ja sotsiaalsest arengust ning valmistada ette spetsialiste, kes on pärast õpetajakoolituse läbimist valmis üldhariduskoolis õpetama inimeseõpetust. Kohustuslikuks aineks valiti inimeseõpetus seepärast, et algul oli õppekava nimetus põhikooli mitme aine õpetaja ning inimeseõpetus on põhikooli aine, mille ainetundide arv koolis on väike ja ainult inimeseõpetust õpetades ei saaks õpetaja koormust täis. Samas annab ka selle aine läbimine tulevasele õpetajale vajalikke teadmisi, et põhikooli õpilasi paremini mõista ning probleeme ära hoida.

Erialaained loodusteaduslike ainete suunal jagunevad:

- 1) loodusteaduslikeks õpinguteks (27 EAP) ja
- 2) kohustusliku kõrvalaine keemia õpinguteks (45 EAP).

Loodusteaduslike õpingute eesmärk on luua eeldused ülevaate täpsustamiseks loodusteaduste valdkonnast ja toetada sellega erinevate loodusteaduslike distsipliinide seostamist ning toetada kompleksse arusaamise kujunemist Eesti looduslikest tingimustest, siinsest elustikust ja inimese tegevusvaldkondadest.

Keemia on looduseaduste oluline komponent, mis selgitab ja põhjendab loodusnähtusi. Keemia eesmärk on luua eeldused looduse ainelise aspekti teadvustamiseks. Seetõttu on keemia loodusteaduste suunal õppivatele üliõpilastele esimene kohustuslik kõrvalaine, kuna sellele tugineb teiste loodusteaduslike ainete mõistmine.

Vabaaineid on humanitaarainete suunal 61 EAP. Siia kuulub teine üliõpilase vabalt valitav üldhariduskoolis õpetatav aine TLÜ humanitaar- ja oskusainete kõrvalainete hulgast 45 EAP mahus ning vabalt valitavaid aineid 16 EAP ulatuses.

Vabaaineid on **loodusteaduslike ainete suunal** 55 EAP, mille hulka kuulub teine valitav kõrvalaine bioloogia, füüsika või geograafia, mille maht on 45 EAP, ning vabalt valitavaid aineid 10 EAP ulatuses.

Vabaainete eesmärk on luua võimalused individuaalsete arenguvajaduste ja intellektuaalse huvi realiseerimiseks. Sellesse plokki kuuluvaid aineid võib kasutada ka võõrkeelte ja arvutioskuse taseme parandamiseks. Erialaspetsiifikast lähtudes on vabaainete plokki eesmärk toetada üliõpilase valitud teise kõrvalaine pädevuste kujunemist.

Bakalaureusetöö maht on 6 EAP, selle eesmärk on kujundada üliõpilase teaduslikku mõtteviisi, et üliõpilane omandaks kasvatus- või loodusteaduslike küsimuste analüütilise käsitlemise ning saadud tulemuste vormistamise ja esitlemise oskused, ning toetada uurimistöö tegemise ja akadeemilise teksti kirjutamise oskuste kujunemist.

Mitme aine õpetaja (magistritase) õppekava koosneb alljärgnevatest moodulitest:

- 1) *õpetaja kutseõpingud*, mille maht kolme kõrvalaine õppijatele on 59 EAP ja kahe kõrvalaine õppijatele 56 EAP. Siia hulka kuuluvad üldkasvatusteaduslikud ja psühholoogiaained (27 EAP), mille eesmärk on toetada kasvatusteadusliku, psühholoogilise ja uurimusliku vaate kujunemist õpetajatöös, valmisoleku kujunemist pidevaks professionaalseks enesearenguks ning kutsealase identiteedi kujunemist. Kahe kõrvalaine õppijatele on kohustuslik kasvatusteaduslike ja psühholoogiaainete bloki valikaine 3 EAP mahus;
- 2) *ainedidaktikaid* on 18 EAP kolme kõrvalaine õppijatele ning 12 EAP kahe kõrvalaine õppijatele. Üliõpilane läbib magistriõppes nii bakalaureuseõppes kui ka magistriõppes läbitud kõrvalainete didaktikad ja sooritab ka vastavad praktikad. Ainedidaktikate eesmärk on siduda didaktikateadmised koolitegelikkusega ning arendada oskust integreerida nii ainealaseid kui ka üldkasvatusteaduslikke teoreetilisi teadmisi reaalses koolielus;
- 3) *praktikat* on 14 EAP mahus. Magistriõppes lisandub kõigile üliõpilastele kohustuslik kompleks- ja kassijuhatajatöö praktika ning eelpraktika neile, kes pole seda bakalaureuseõppes sooritanud;
- 4) *aineõpinguid* on magistritasandil 45 EAP mahus. Üliõpilane valib TLÜ õppekavades pakutud üldhariduskoolis õpetatavate ainete hulgast 45 EAP mahus kõrvalaine;
- 5) *vabaaineid* on 1 EAP kolme kõrvalaine õppijaile või 4 EAP kahe kõrvalaine õppijaile.

Magistritöö on üldpedagoogika- või ainedidaktikaalane töö (15 EAP), mille eesmärk on toetada üliõpilase kujunemist uurivaks õpetajaks.

3.2.2. Õppe kulg

Kuigi *pedagoogika* ja *mitme aine õpetaja* õpingud on liigendatud 3+2 süsteemi järgi, moodustavad bakalaureuse- ja magistriõppe õppekavad üksteisega seotud terviku.

Bakalaureuseõppes läbitakse sissejuhatavad ained (30 EAP) ning kasvatus- teaduslikud õpingud (17 EAP). Pedagoogika humanitaarainete suund läbib pedagoogilised õpingud 21 EAP mahus ja loodusteaduste suund loodusteadus- likud õpingud 27 EAP mahus. Vabaained läbitakse kolme õppeaasta jooksul. Humanitaarainete suunal algab kohustuslik kõrvalaine kohe esimese kursuse sügisel ning lõpeb teise õppeaasta kevadel. Teine valitav kõrvalaine on teisel ja kolmandal kursusel. Üliõpilased läbivad II õppeaasta kevadsemestris *eel- praktika* (3 EAP), mis tähendab erinevate vaatlusülesannete täitmist kahel nädalal koolis. Pedagoogika õppekava õpingud lõpevad komisjoni ees kaitsta- va bakalaureusetöoga.

Magistriõppes omandatakse pooleteise aasta jooksul üldkasvatusteaduslikud ja psühholoogilised ained. Bakalaureuseõppes õpitud kõrvalainete didaktikad läbitakse esimese õppeaasta jooksul, nende praktikale minnakse teise õppe- aasta sügissemestril. Magistritasandil õpitavat kõrvalainet õpitakse kahe õp- peaasta jooksul ning selle aine didaktika on teise õppeaasta kevadsemestril, millele järgneb praktika koos kompleks- ja klassijuhatajatöö praktikaga.

Mitme aine õpetaja õppekava õpingud lõpevad magistritöoga. Magistritöö teema valikule püütakse üldjuhul üliõpilaste tähelepanu juhtida juba bakalau- reusetöö teemat valides, et sama teemat magistritööks edasi arendada. Kui üliõpilane soovib teemat vahetada, siis valitakse uus teema kohe magistrita- seme sügissemestril. Magistritöö kirjutamist toetatakse uurimisseminarides. Töö kirjutamine jääb enamasti teise õppeaastasse ja pigem kevadsemestrisse. Üliõpilased kasutavad empiirilist uuringut sisaldava töö korral sageli kooli- praktikat andmete kogumiseks.

Bakalaureuseõppe läbimisel ei saa üliõpilane terviklikku ettevalmistust ühegi õppeaine õpetamiseks koolis, samas peaks bakalaureuseõppes õpitu võimal- dama lõpetanul toetada põhikooli õpilast kahe aine õppimisel. Terve klassi õpetamiseks on vältimatu õpetajakoolituse läbimine magistriõppes.

Õppe kulg (millal ja mis kursusi pakutakse) ei ole täpselt fikseeritud. Ühelt poolt mõjutab seda ülikooli õppekorraldus, mis lubab üliõpilasel valida kur- suste läbimise aega. Teiselt poolt avaldab mõju see, et õppekava korraldavad instituudid ning tunniplaani kooskõlastamine on senini keeruline. Pedagoo- gika õppekava humanitaarsuunal ei ole tunniplaani nii võimalik koostada, et ainete toimumisajad ei kattuks. Kõrvalaineid õpetavad erinevad üksused läh- tuvad eelkõige oma huvidest ning õppejõudude õpetamisvõimalustest. Kuna üliõpilaste valitavaid kõrvalaineid on palju, siis ei toimu need kunagi ühel ja samal ajal. Pedagoogika loodusteaduste suunal seda probleemi ei ole, sest

loodusteaduslike ainete tunniplaan koostatakse loodusteaduste osakonnas ning kooskõlastatakse õpetajahariduse osakonnaga.

Üliõpilaste valikuid mõjutab eeldatavalt see, kuidas nad saavad oma tunniplaani tehes kursusi kokku sobitada.

3.3. Juhtimine ja koostöö

Pedagoogika ja *mitme aine õpetaja* õppekavad kuuluvad Kasvatusteaduste Instituudi õpetajahariduse osakonna alla ning õppekavasid juhib õppekava juht. *Pedagoogika* ja *mitme aine õpetaja* õppekava nõukogu analüüsib pidevalt õppekava sisu vastavust eesmärkidele, õpitulemustele ja hariduspoliitilistele otsustele ning teeb vajaduse korral ettepanekuid akadeemilisele üksusele või ülikooli otsustuskogule, kuidas õppekava edasi arendada.

Õppekava juhtimine ja õppe koordineerimine on väga tihedalt seotud ülikooli teiste allüksustega, kuna õpetajahariduse osakonna õppejõudude loetavaid aineid on vähe. Kõige tihedam ja pikemaajalisem koostöö on Psühholoogia Instituudiga, kes õpetab pedagoogika humanitaarainete suunale kohustuslikku inimeseõpetuse kõrvalainet. Tihe koostöö on ka loodusteaduste osakonnaga, kes õpetab pedagoogika loodusteaduslike ainete suunale kohustuslikku keemia kõrvalainet ning sobitab oskuslikult selle kõrvale nii bioloogia, füüsika kui ka geograafia kõrvalaine.

Eriti tihedat koostööd nõuab üliõpilaste pedagoogiliste praktikate juhendamine, kuna mõlemal praktikaperioodil peavad üliõpilased andma kahe või kolme õppeaine tunde. Välja on kujunenud ainedidaktikute rühmad, kes teevad omavahel tihedat koostööd, ühtlustades üliõpilastele esitatavaid nõudeid ning jagades omavahel praktikaülesandeid. Praktika ajal on välja kujunenud tihe koostöö koolidega, kes on pikemat aega võtnud vastu üliõpilasi ning on panustanud õppekava arendamisse.

Kuna pedagoogika humanitaarsuuna üliõpilased saavad bakalaureusetasemel vabalt valida teise kõrvalaine ja magistritasemel kolmanda kõrvalaine üldhariduskoolis õpetatavate humanitaarainete hulgast, siis muutub üliõpilaste valikute põhjal pidevalt aineid õpetavate üksuste hulk, kellega tuleb tihedamat koostööd teha. Kasvatusteaduste Instituudis on kõige tihedam koostöö kasvatusteaduste osakonnaga, sest väga palju õppeaineid õpetavad selle osakonna õppejõud.

3.4. Kokkuvõtte

Tegemist on väga perspektiivika õppekavaga, sest pärast lõpetamist on tulevasel lõpetajal võimalik koolis õpetada kas kahte või kolme ainet. See on eelkõige hädavajalik maakoolides, kus ühe aine õpetamine ei taga õpetajale täiskoormust. Vajaduse korral on hea puuduoleva aine õpetajat asendada kord

ühes, kord teises aines. Õppekava nimetusest jäeti ära sõna *põhikooli* seetõttu, et nii humanitaar- kui ka loodusainete suunal on üliõpilasel võimalik omandada mõne aine õpetamise õigus ka gümnaasiumis. Seepärast on tegemist õppekavaga, mis annab üliõpilasele võimaluse õppida just niisuguseid üldhariduskooli õppeaineid, mis vastavad kõige paremini tema võimetele ja huvidele.

„Minu Eesti“ mõttetalgud õpetajast

Ene-Silvia Sarv, Jüri Ginter

Sissejuhatus

Inimesed – õppija, pedagoogi, lapsevanemana või mõnes muus elurollis – elavad ja tegutsevad n-ö rohujuuretasandil. Organisatsioonide ja kogukonna uuringud on näidanud, et rohujuure- ehk alt-üles-initsiatiivid ning osalus on tõhusaimad elukeskkonna, eriti sotsiaalsfääri parandajad, muudatuste tekitajad ja elluviijad nii organisatsioonis eneses kui ka laiemas kogukonnas (Senge 1990; Wenger 1998; Choo 2002; Yang, Watkins, Marsick 2004). Inimese, eriti õpetaja ja õpilase kui aktiivsete subjektide rolli hariduses on rõhutanud Paulo Freire, kelle kriitilises, vabastavas pedagoogikas on subjekt võimeline vaatama ümbritsevat reaalsust kriitiliselt, tundma oma seotust sellega, reflekteerima selle üle ning vajaduse korral astuma samme selle muutmiseks (Au 2006). Peale nende võib kasutada kümneid teisi vaateviise ning uuringutulemusi, mis toetavad üht ja sama alusvaadet: inimene on väärtuslikem enesele, oma organisatsioonile ja kogukonnale ning ühiskonnale, kui tal on võimalus ja põhjus osaleda tema ja kaaskodanike elu käsitlevate asjade arutamises ning nende üle otsustamises.

2009. aasta 1. mail osales umbes 11 000 inimest „Minu Eesti“ (ME) mõttetalgute 2524 mõttekojas, peale nende kümned materjale analüüsinud ja kommenteerinud asjatundjad (eksperdid, PRAXISE analüütikud jt) ning hiljem jätkutegevustega ühinenud. ME mõttekodades ja järeleüritustel kõneldu on rohujuuretasandi vaate ja tahte väljendus. Mõttekodades käsitleti nii kohaliku tähtsusega kui ka üleriigilisi probleeme ning pakuti lahendusi. Mitmest mõttekojast kasvasid välja tegusad algatusrühmad ja juba 2009. aasta sügiseks oli Eesti külades ning linnades üht-teist ühisjõul tehtud, nt Tartu Tamme kooli initsiatiiv, Raasiku valla noorte tuumik, Kaerajaan Euroopasse!, Talgukool, Aruküla noortepark, Projekt Isata Laste Heaks jmt. Tekkis ka Minu Eesti Fond, Kodanikuühiskonna Sihtkapitali toetusmeede, mentorluse programm, programm „Tööotsad“ jmt, et alanut toetada. Ettevõtmiste kohta leiab infot „Minu Eesti“ koduleheküljel (vt Minu Eesti 2009).

Haridussüsteemi suletus või avatus, konservatiivsus või uuenduslikkus ja loovus, õpetajate meisterlikkus ning meelsus on küllap kõneaineks ka ilma „Minu Eesti“ mõttetalguteta, ent siin oli see konkreetsete inimeste ja kogukondade mure, millele otsiti sageli lahendust.

Analüüsikeskus PRAXIS koostas 2009. aasta sügisel ME probleeme ja ettepanekuid analüüsides 26 teemast koosneva märksõnastiku, kus on omal kohal

haridust käsitlev. Analüüsis otsiti vastust mitmele küsimusele. Mida inimesed omavahel arutasid? Kuidas olid talguliste aruteludes erinevad teemad omavahel seotud? Mis tasandi probleemina üht või teist küsimust talgulised käsitlesid? Keda nägid aruteludes osalejad lahendajatena? Milliseid ressursse peeti vajalikuks, et aruteludes kerkinud lahendusi ellu viia? Praxise koostatud statistiline analüüs näitas, et elukestev- ja alternatiivõpe tuli 2524 aruteluringist kõneks 170s (7%), haridussüsteemi teemat käsitleti kokku 165s (7%), noortega seonduvat arutati 164s (6%) ning hariduse väärtustamisest räägiti 66s (3%).

Niisiis oli hariduse ja noortega seonduv teiste teemade seas üsna märgataval kohal. Millest täpsemalt mõttekodades kõneldi, millisena paistis haridus sel rohujuuretasandil, seda PRAXISE analüüs esile ei toonud.

Tallinna Ülikooli magistrandid süstematiseerisid haridusvaldkonna probleeme ja lahendusi. Kokku süstematiseeriti üle 300 küsimuse-lahenduse, mis moodustas üsna suure osa mõttekodades käsitletust. Üliõpilaste kokkuvõtteid lugedes ja ME ekspertidena algmaterjalist ülevaadet vallates näib tõepärane oletus, et tegelikult saavutati haridusteemade kaupa n-ö andmete küllastumise tase, st küsimuste-lahenduste-tegevuste lisamisel andmepangast ilmnis, et need on juba mõnes mõttekojas käsitletud ja kuuluvad üldnimekirja. Võttes aluseks PRAXISE ning üliõpilaste analüüsid, ME eksperthinnangud (mõlemad autorid olid ka ME eksperdid haridusvaldkonnas) ja kommentaarid ning 2009.–2010. aasta jooksul toimunud arutelud, on püütud materjale restruktureerida, et kajastada eelkõige õpetajaga seonduvat.

Kajastuse mõte on näidata, millisena nähakse ja tahetakse näha õpetajat formaalhariduses ning hariduses laiemalt. Mõiste *haridus* (nagu ka kool, haridussüsteem, õppekava jmt) on seejuures üsna hajus, nagu see oli ka mõttekodades. Nii osutus näiteks haridussüsteem kitsaskohtade loetelus sisuliselt sünonüümiks koolikorraldusele, hindamisjuhendile jne.

Allpool on vaatluse all õpetaja ja hariduse väärtustamine, õpetaja koolis ning õpetaja koolitus ja areng. Kuna tegu on metatasandi vaatega, pole tekstis üldjuhul konkreetsetele üliõpilastöödele viidatud, küll on need toodud allika loendis. Viide „Minu Eesti 2009“ tähendab tsiteeringut ME koduleheküljelt. Nagu ME materjalides ja PRAXISE analüüsis on ühelt poolt vaadeldud inimese/õpetaja, kooli ja omavalitsuse ning riigi tasandit, teiselt poolt aga probleeme, lahendusi ja tegijaid.

1. Õpetaja ning hariduse väärtustamine

Mure hariduse väärtustamise pärast läbis peagu kõiki haridusteema mõttekodasid. Hariduse väärtustamise juures on ühiskonna ja meedia ees keskne roll õpetajatel. Talgulisi pani muretsema nii see, kuidas õpetaja tegevuse kaudu

väärtustada haridust ja õppimist nende kõige erinevates tähendustes, kui ka see, kuidas väärtustada õpetajaid.

Talguliste arvates on väga tähtsal kohal õpetaja ning tema töö tunnustamine. Mitmes mõttekojas, eriti aga kõigis üliõpilasuuringuis oldi seisukohal, et õpetajad peavad ise enesesse uskuma, ise olema uhked oma ameti üle ning toetama ja tunnustama üksteist, sest muidu ei tee seda ka teised. Õpetaja motiveerimine ning tunnustamine tähendaks tänutunde kultiveerimist nii koolis kui ka ühiskonnas.

Riik võiks õpetaja koolitusse, õpetajate hariduse ja kutseoskuste nüüdisajastamise panustada rohkem ning õpetajate palk peaks olema üle keskmise. Õpetaja töökoormus peaks võimaldama lapsele kvaliteetset õpet ja isikupärast kohtlemist (st koormust ei tohi suurendada).

Riigilt oodatakse ausat avalikustamist, milline on tõde koolide olukorra ja koolides toimuva, õpilaste-õpetajate omavaheliste suhete, loovuse, avatuse ning uuendusmeelsuse arenguvõimaluste ja piirangute kohta, et vältida pidevat õpetajate ja koolide ringkaitset ning muutusi. Muuta saab süsteemi üksnes siis, kui haridusasutused sellega kaasa tulevad ning kui tegeldakse tegelike põhjustega, seega seatakse ausse tõde (Minu Eesti 2009).

Nii hariduse väärtustamise kui ka õppe mitmekesistamise seisukohalt peeti oluliseks laiendada õpetavate inimeste nomenklatuuri – iga teadjat-oskajat saaks ja tuleks näha ning kasutada õpetajana. Otstarbeks oleks teha andmebaas kohalikest inimestest ja nende erioskustest, et neilt saaks küsida nõuandeid ja infot ning paluda neil jagada kogemusi.

2. Õpetaja kui väärtuste kandja

Ühelt poolt on õpetaja väärtuste kandja ja eeskujustaja nii isiklikult kui ka õpetajaskonna kujundatava koolikultuuri kaudu. Teiselt poolt on õpetaja väärtuste vahendaja, tehes teoks õppekavasse kirjapandut. Rõhutatakse mõlema rolli inimlikku ja ajalist tähendust. Õpetaja professionaalset tegevust peab juhtima tugev väärtusalus, milles on oluline inimväärikuse, aususe ja õiguspärasuse edendamine (Niemi 2009: 34–35). Õpetajad peavad täna andma edasi neid väärtusi, mille nad omandasid eile, homme ellu astuvatele noortele. See tõttu ei tohiks õpetaja suruda õpilastele peale oma väärtusi, vaid peaks toetama nende moraalset kasvamist, aidates neil oma väärtustes selgusele jõuda (Sutrop 2009: 53).

Ülaltooduga haakub ME mõttetalgutel kõneldu ja ettepandu. Peetakse äärmiselt tähtsaks anda noorele inimesele tunne, et ta on väärtuslik ühiskonnale ka juhul, kui ta pole eriti edukas. Puudega ja nõrga intellektuaalse arenguga lapsed peaksid nägema eesmärki ning võimalust leida tulevikus tööd riigi sot-

siaalarengu programmi kaudu (Minu Eesti 2009). Erinevate mõttekodade probleemistiku põhjal võib tõdeda, et pigem nähakse õpetajat ning kooli instrumentaalsete väärtuste kui seesmiste, üldinimlike väärtuste edastajate ja kultiveerijatena (eriti hindeskultuse tõttu motiveerimis- ja karistusvahendina).

ME talguliste meelest on väärtuste kasvatamine eelkõige minatasandi küsimus. See tähendab õpetaja toetavat ja lapse tulevikku suunatud tegevust ning väärtuste võimendamist, väärtuste olulisuse mõistmist, nendega töötamise oskusi ning oma palgatöö aja, ent ka vaba aja panustamist. Õpetaja on võtmefiguur, kes meelitab kõiki lapsi koolipinki ning väärtustab laste silmis haridust.

3. Õpetaja ning kool

Kooli nägu ja koolikliima olenevad eelkõige koolis töötavatest õpetajatest. Õpetajad peaksid looma lapsedõbraliku koolikeskkonna ning lapsevanemaid kaasava töökultuuri (Minu Eesti 2009). Õpetajale, tema tegevusele ja mentaalsetele mudelitele on suunatud enamik koolile ja haridussüsteemile adresseeritud probleeme ning ettepanekuid. Seejuures on ME väljendatud otsesed ja kaudsed ootused, mida õpetajalt loodetakse, jaotatavad laias laastus selleks, mida oodatakse koostööst ja suhtlusest, õppe olemusest ja kvaliteedist (sh tunnivälises tegevuses), hindamisest jm.

Meeldiva kooli loomise ettepanekud sisaldavad otseselt õpetaja(te) ning õpetajatele suunatud ootusi: muuta koolisüsteem (st ka õppekeskkond) praktilisemaks; kool hirmuvabaks, s.o rohkem füüsilist vabadust, õuesõpe, kaotada hinne kui karistusvahend; õpetada sotsiaalseid oskusi; minimaalselt kodutöid, rohkem õpilase enese valitud uuringuid jmt; rohkem nalja ning rõõmu; väärtustada kõike head, mis koolis olemas on; praktiseerida koolis otsedemokraatiat, rakendada õppimises avatud ruumi põhimõtet; kaasata õpilased õppe kavandamisse ning tunni korraldamisse; hindamisel arvestada iga lapse eripära kooskõlas arenguestlusega; rakendada koolis erivajadustega lastele õpitu-ge (parandusõpe, individuaalõpe jm põhikoolis); tuleks õpetada käitumist, mitte seda hinnata; koolitada lapsevanemaid ja vanavanemaid, et nad lastega paremini toime tuleksid, see vähendaks oskamatuses tulenevat ükskõiksust ja arusaamatusi (Minu Eesti 2009).

Koolivägivallaga ühenduses peeti oluliseks muuta kooliaeg lastele meeldivaks, sest kui lapsel läheb koolis hästi, ta saab piisavalt tähelepanu ja temasse suhtutakse hästi, on tal vähem motivatsiooni kedagi kiusata. Õpetajalt oodatakse rahu ja kindlat meelt, et ta ise ei oleks vägivaldne (sõnaline, emotsionaalne ahistamine ja hinnetega karistamine) ning et ta märkaks iga vägivaldailmingut ja reageeriks sellele kohe. Samaaegu oodatakse õpetajalt iga lapse enesevääriskuse austamist.

ME kommentaarides toetati mõtet, et mõistlik oleks alustada lokaalseid kooli-uuringuid. Mis lastele selles koolis meeldib, mis või kes mitte? Selles võiksid kaasa lüüa ka lapsevanemad. Kuidas saame veel suurendada lastevanemate huvi kooli vastu, kus õpib nende laps? Tuleks leida ühistegevuste võimalusi, riiklikult võiks olla sätestatud, et vanemad peaksid osalema mõningates tundides ja tegevustes. Selleks on eelkõige vaja, et tund oleks avatud.

Üks oodatav suhtumise muutuse valdkond on seoses õppe enesega. Tähtsaks peeti (ja mitmes mõttekojas) vähendada tunnis istumise ja suurte ettekirjutatud kodutööde mahtu. Kasutada tuleks rohkem avatud, meie aja võimalustel põhinevaid õppematerjale, luua neid ise, koos kolleegidega ja koos õpilastega. Enamasti on õpetaja töö üles ehitatud mahukatele kodutöödele. Nende mahtu ja laua taga klassitoas õppimist tuleks minimeerida ning anda valikuvõimalusi, kus vähegi võimalik (nt lemmikspordiala kehalise kasvatuses tunnis või selle asemel).

Mõttekodades märgiti, et lapsed on tegelikult loovad, aga kui nad on läbinud koolikadalipu, siis pole neil enam eriti palju loovust. See kammitsetus ilmneb ka ülikoolis, sealjuures õpetajate koolitamisel. Õpetaja käe all õppides läheb loovus kaotsi! Kooli aspektist peaksid õpetajad olema loovad, julgema õppida õpilastelt ning söandama tunnistada, et nad ei tea lahendusi. Õppimine peaks olema elulähedane ja isiklikult tähenduslik nii lastele kui ka õpetajatele. Sageli õpetajad ei märka, et õpilase tegemised on huvitavad ja omapärased; nad soovivad rõhutada ainult seda, mis on õppekavas.

ME talgulised tegid hulga ettepanekuid muuta huvitavamaks algklassides ja mitme õppeaine (sh kehalise kasvatuses, kunstiõpetuses) õppimine.

Kooli kontekstis leiti peagu igas haridusprobleeme arutanud mõttekojas, et õppekavakohane ja huviharidus võiksid olla koondunud kooli ning vastastikku teineteist toetada. Eriti tähtsaks peeti seda väikekoolides ja maakohtades. See tähendab taas ootust, et õpetaja oleks kui kese.

Toome allpool veel (valdavalt õpilaste) ettepanekuid hariduselu rikastamiseks ME ideepangast, mis näitavad õpetajaga seotud ootuste (mida ja kuidas teha) avarust. Mõni ettepanek on realiseeritav omavalitsuse või riiklikul tasandil ning eeldab teatavaid seaduse muudatusi, aga kõik nõuavad õpetaja valmisolekut.

1. Soovitav on teha eriti head õpetajad liikuvateks (nagu raamatukogubussid), kes käivad koolist kooli ning annavad igas koolis iga nädal mõne tunni (Turovski ratastele).
2. Luua aineõpetajate ja külaliste võrgustik, mis aitaks tuua kooli külalisõpetajaid, huviäratajaid väljastpoolt.
3. Panna käima (füüsika, keemia) laboribussid, kus saaks ise katseid teha ja vaadata, kuidas üliõpilased neid teevad.
4. Võimaldada laialdasem individuaalsete õppekavade tegemine.

5. On vaja seadustada abiõpetajad.
6. Rohkem tunde pidada looduses, eriti kevadel.
7. Koolis valitseb liigne autoritaarsus. Siiani oli õpetus õpetajakeskne. Õpetaja oli see, kes ütles, mida, millal ja kuidas teha. Nüüd on tulnud aeg ka lapsi kuulata. Tuleb leida kuldne kesktee õpilastele ja õpetajatele.
8. Õpetaja püsigu tunniteema juures, et teeksime tunnis rohkem tööd. Õppida tuleks eelkõige kontrolltöödeks, mitte teha aina töövihikuharjutusi. Siis saaks asju arutada jmt.
9. Õpetajale tuleks rohkem õigusi anda, et muuta tunnikorda ja teha tunnid huvitavamaks. Kontaktid teistsuguse eluga: ekskursioonid ettevõtetesse/organisatsioonidesse, huvialade tutvustused koolides, õpilaste uurimistööd mõne vilistlase töökohal.
10. Karjäärinõustamine ka Youtube'i, Orkuti jms kaudu.
11. Luua keskkond (kodulehekülj), kus tekib informatsioon huvitavate isiksuste kohta.
12. Luua õppematerjalide baas vabaks kasutamiseks ja iseõppimiseks Internetis. (Minu Eesti 2009.)

Õpetajale suunatud ootuste-lahenduste hulgas eristus üks suur rühm probleemidele pakutud lahendusi, mille sai koondada rubriiki „Kuidas toetada õpetajat tema töös?“. Siin soovitati õpetajavahetust teiste riikide koolidega, et õpetaja näeks, kuidas saab teha teistmoodi, ning tajuks meie kooli, oma töö tugevusi-nõrkusi. Teise rühma ettepanekud olid keskendunud ühiskondliku arvamuse ning avalikkuses ringlevate hoiakute muutmisele. Eriti oluliseks peeti, et õpetajad ise avaldaksid aktiivsemalt oma mõtteid ja tähelepanekuid nt maakonnalehtedes, algataksid avatud vestlusringe ning osaleksid seal, looksid nt internetis õpetaja nipiraamatu abiks noorematele kolleegidele.

Õpetaja suhtumine laste tegevusse peaks ühelt poolt tunnustama loovust ja isikupära ning toetama arengut, teiselt poolt tuleks aga otsustavalt sekkuda laste ennast kahjustavasse tegevusse, märgiti mitmes mõttekojas. Õpilase tahetega peab positiivselt manipuleerima. Kahjuks tuli mitmes mõttekojas esile, et õpetaja lubab enesele last halvustada (kanaaju, loll jne), mis viitab veel kord sellele, et juba õpetajakoolituses peaks saama selgeks, kus on lubatu ja lubamatu piirid, ning õpetajate vastastikune kontroll peaks niisugused juhud välistama igas koolis.

Lapsevanematega koostöö ootused sisaldasid palju konkreetseid ettepanekuid. Nii pandi ette korraldada õpetajate, laste ning lapsevanemate kohtumisi laste kodudes. Niisugused koduviisidid tekitaksid märksa personaalsema kontakti ning võimaldaksid mõlemal poolel üksteist paremini tundma õppida, usaldada ning mõista.

4. Õpetaja koolitus ja enesearendus

„Minu Eesti“ talgulised, kelle hulgas oli ka koolijuhte, õpilasi ja üliõpilasi, nägid paljude õpetaja ja kooli probleemide taga õpetajakoolituse ning täienduskoolituse asjaolusid. Kõige üldisemalt jaotusid need sisuliseks ja vormiliseks.

Vormilise poole pealt võib probleemide ja ettepanekute kildudest kokku panna vajaduse mingilgi määral süstematiseeritud õpetaja elukestva õppe järele. Seda nõuavad esiletoodud probleemid. Nenditi, et paljud vanemad õpetajad ei oska ..., nooremad õpetajad pole valmis ..., mis tähendab ea või pedagoogilise staažiga seotud spetsiifilise täiendusõppe vajalikkust. Teiselt poolt on kiiresti muutuvad sotsiaalne, tehnoloogiline ja eriti meediakeskkond loonud laste õppimise ning arengu uued võimalused ja ohud. Praegune täienduskoolitus on ses suhtes reageeriv, mitte ennetav, märgiti ühes mõttekojas. Vormiline mitmekesisus külalisõppe ja õpetajate vahetuse jmt näol peale tavapärase kursuste on ju olemas, ometi oodati hoopis rikkalikumaid võimalusi.

Sisuline aspekt jaguneb samuti mitmeks. Üks suund on seotud õpetaja isiksusega – nii noore inimese kujundamisega õpetajaks õpetajakoolituses kui ka arengu toetamisega tööaastatel. Ebakohad töös, suhetes ja suhtluses õpilaste, kolleegide ning lapsevanematega, mida märgiti ligi pooltes hariduse ja kooliga seonduvates mõttekodades, on enim seotud just õpetaja isiksusega. Teine suund on õpetajakoolituse sisu. On selge, et peagu kõigi õpetajate töös ja koolielus soovitakse nähtavate ning tajutavate probleemide puhul parandada õpetajakoolitust, lisades sinna uusi valdkondi. Mõned üldisemad ja korduvad näited sellest on allpool.

1. Ülikoolis võiks olla valikaine, mis käsitleks pereväärtusi. Seda, kuidas lapsi toetavalt kasvatada, ei õpetata kõigile ning vajalik informatsioon on paljuski kättesaamatu.
2. Põhikooliõpetajate haridus ja arendus peaks olema spetsiifilisem põhikooli jaoks, nt mitme aine õpetamine, loovmetoodikad, murdeaalsetega suhtlemine, nende arenguprobleemid.
3. Õpetajatele tuleb märksa rohkem õpetada (ülikoolis jm) juhtimist, seadusi ja koolikorraldust.

ME mõttekodades oli kaalukas eneseusu ja positiivsuse teema, sattudes nii PRAXISe märksõnastikku kui ka ekspertide ning üliõpilastööde vaatevälja. See tähendab positiivsuse ja eneseusu nägemist/tajumist ühe tähtsa valupunktina meie ühiskonnas. Mitmel juhul oli positiivsuse ja eneseusu teema seotud just kooli ning õpetajaga. Üksnes ennast austav ning positiivse mentaalsusega õpetaja saab „arvestada lapse arvamust, mille läbi annab talle eneseväärikuse ja vastutuse võimaluse“ ning saab „õpetada lapsele väärtushinnanguid, mis seavad esikohale armastuse, koostöö ja teiste arvestamise, hoolivuse“ (Minu Eesti 2009).

Õpetajate töö ja professionaalse arengu toetamiseks võiks korraldada juhendamise, arvati MEs. Parim oleks see, kus igat individuaalset probleemi saaks käsitleda viisil, mis oleks vastuvõetav ja aitaks tööl edasi areneda.

Kokkuvõte

Nähes „Minu Eesti“ mõttekodasid ühiskonna arvamuste, ootuste ja tegutsemisvalmiduse indikaatorina, tuleb tõdeda, et peamiselt oodatakse õpetajatelt, et nad avaksid oma tegevuse (õppetunni) lapsevanematele ja kolleegidele, osaleksid avatud ja üldkasutatavate õppematerjalide baasi loomises ning täiendamises, tunnustaksid loovust ja garanteeriks eduelamusi, kujundaksid aktiivselt käitumist ning oleksid uurimuslikud, mitmekülgsed ja eetilised. On selge, et suur hulk esiletoodud probleeme, ootusi ja lahendusi pole kasvatus- teadlastele, õpetajakoolitajatele, haridusametnikele ega ka poliitikutele kuigi uued. Samas näitavad need selgesti, et „teadaolev“ pole tegelikus elus igapäevane ning et paljud väidetavalt õpetajakoolituses ja täienduskoolituses pakutavad teadmised- oskused ei realiseeru tegelikus koolielus. Õpetaja isiksusele ja professionaalsusele esitatavad formaalsed nõuded, mis on ka õpetajate ettevalmistuse aluseks, ei taga huvitavaid, õpilasi kaasavaid ja väärtustavaid koolitunde ning õppe- ja kasvukeskkonda.

Kui Paulo Freire pedagoogika keerleb ümber dialoogi ning keskse praktilise (teadliku tegevuse) idee, kus õpilased ja õpetajad muutuvad subjektideks, kes suudavad vaadelda reaalsust, selle üle kriitiliselt reflekteerida ja teha seda muutvaid tegevusi, mis johtuvad eelnenud kriitilisest analüüsist (Au 2006), siis kannab sedasama paatost ka „Minu Eestis“ väljenduse leidnud komplekt Eesti inimeste arusaamu heast haridusest, õppekeskkonnast ning sellest, mida oodatakse õpetajalt ja mida ootab õpetaja hariduselt. Enamgi veel – palju on neid, kes on valmis panustama paremasse haridusse ja õppesse kogukonna ning ühiskonna tasandil. Selleks on neil vaja võimalust, et tegusalt osaleda.

Juba kümme aastat on püütud näha Eestit õppiva teadmistepõhise ühiskonnana ning Eesti kooli õppiva ja teadmustloova organisatsioonina. „Minu Eesti“ mõttetalgute vältel ning nende järel toimunu näitab, et mingil määral on need püüded ka vilja kandnud. Et osa mõttekodasid toimus koolides, osales neis õpetajaidki, enamasti on aga ideed ja lahendused pärit mittepedagoogidelt. Seda rohkem on need väärt uurimist ja läbiarutamist eriti õpetajaid koolitavates asutustes ning koolides, sest need on paigad, kus saab teha üsna kiireid muutusi.

Peamine probleem Eestis on inimarengule sobimatu haridus- ning perepoliitika (probleemide ennetamise puudumine), nagu tõdesid mõttekodades esile toodud analüüsinud üliõpilased. Sellega saab üksnes nõustuda. „Minu Eesti“ mõttetalgud algatasid ühiskonnas diskussiooni hariduselu väärtuste üle. Kas

see diskussioon pädib tegudega kohtadel? Näib, et jah. „Minu Eesti“ kodulehel on kirjas hulk algatatud tegevusi. Kindlasti pole seal loetletud kõike. Kas see diskussioon jätkub omavalitsustes, erakondades, ministeeriumides, valitsuses ja Riigikogus? Tahaks loota.

Ometi on demokraatlikus ühiskonnas võimalik oma õiget asja ajada ka rohujuuretasandil (ja seda „Minu Eesti“ ettevõtmised on). Nii õpetajate koolituses kui ka igas õpetajate kogukonnas on vaja „Minu Eestis“ väljendatud muresidootusi-lahendusettepanekuid arutada.

Kasutatud allikad

- Au, W. (2006). *Fighting with the text. Contextualizing and recontextualizing Freire's critical pedagogy*. Routledge: The Routledge Critical Companion to Critical Education.
- Choo, C. W. (2002). Sensemaking, knowledge creation, and decision making: Organizational knowing as emergent strategy. In C. W. Choo, N. Bontis (eds.), *The strategic management of intellectual capital and organizational knowledge*. Oxford: Oxford University Press.
- Minu Eesti (2009). Aadressil www.minueesti.ee, 31.08.2009.
- Mõttetalgud (2009). Aadressil www.minueesti.ee, 31.08.2009.
- Niemi, H. (2009). Õpetaja, väärtuste kandja ja vahendaja. Rmt M. Sutrop, P. Valk, K. Velbaum (koost), *Väärtused ja väärtuskasvatus. Valikud ja võimalused 21. sajandi Eesti ja Soome koolis* (lk 27–49). Tartu: Eesti Keele Sihtasutus.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Sutrop, M. (2009). Väärtused ja haridus ühiskondlikus kontekstis. Rmt M. Sutrop, P. Valk, K. Velbaum (koost), *Väärtused ja väärtuskasvatus. Valikud ja võimalused 21. sajandi Eesti ja Soome koolis* (lk 50–67). Tartu: Eesti Keele Sihtasutus.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yang, B., Watkins, K. E., Marsick, V. J. (2004). The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation. *Human Resource Development Quarterly*, vol. 15, no 1, Spring, 31–56.

Üliõpilastööd

- Ross, L., Mägi, K., Mägi, K., Seljamaa, M., Saar, M., Terep, M. (2009). *Inimene õpib kogu elu*. TLÜ KTI.
- Jürs, A., Lobjakas, M., Oskar, K-T., Päll, I., Raudsepp, H., Rezanova, J., Vesi, I. (2009). *Elukestev õpe „Minu Eesti“ portaali põhjal*. TLÜ KTI.
- Kaur, S., Hussar, D., Kaskmaa, S., Juursoo, R., Viira, E. (2009). *Haridus kui põhiväärtus*. TLÜ KTI.
- Bergmann, E-B., Einulo, M., Hallik, P., Käesel, K., Madisson, A., Mätlik, A., Raudver, T., Uustal, H. (2009). *Haridus „Minu Eesti“ põhjal*. TLÜ KTI.