



EESTI HARIDUSFOORUM 2014

Ettekannete ja artiklite kogumik

MTÜ Eesti Haridusfoorum
www.haridusfoorum.ee
haridusfoorum@haridusfoorum.ee

Sisukord

Haridus- ja teadusminister Jevgeni Ossinovski ettekanne „Elukestva õppe strateegia (EÕS 2020) rakendamisest“	1
Eesti Haridusfoorum 2014 „Haridusuuendajate kokkutulek“ - kokkuvõtte rühmatöödest Koostas Ene-Mall Vernik-Tuubel	4
Uuenev õpikäsitus ja sellega seotud väljakutsed koolile ja õpetajale Kristi Vinter	12
Mida räägivad OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu (TALIS) tulemused uuenevast õpikäsitusest Krista Loogma	16
Sünkroonõppe ja veebiseminaride rakendamisest koolis Astrid Sildnik	21
Muutunud õpikäsitus Viive-Riina Ruus	25
Kasvatuse viletsuse aasta Eesti Haridusfoorumi diskussioonilist 2014. aastal Raivo Juurak	31
Mida teha kutseõppest väljalangevusega Ene-Mall Vernik-Tuubel	51
Teadmise käsitlemise muutumine ajaloos Kaarel Haav	58
Eesti Haridusfoorum 2014 „Haridusuuendajate kokkutulek“ kava	67
Eesti Haridusfoorum 2014 „Haridusuuendajate kokkutulek“ osavõtjad	68

MTÜ Eesti Haridusfoorum ja Eesti Haridusfoorumi 2014 toimkond tänavad kogumiku toetajat: [Haridus- ja Teadusministeerium](#).

Eesti Haridusfoorum MTÜ tänab [TÜ Narva Kolledžit](#) ja [Tallinna 21. Kooli](#) abi eest 2014.a. Haridusfoorumi ja -seminari korraldamisel.

Toimetaja: Raina Vürmer

Koostaja: Reet Laja, Liis Turu

Fotod: Liis Turu

Haridus- ja teadusminister Jevgeni Ossinovski ettekanne „Elukestva õppe strateegia (EÕS 2020) rakendamisest“



Head Haridusfoorumil viibijad ja elukestva õppe strateegia kaasautorid!

EÕS on teie kõigi ühistöö. 5 aastat tõsist toimetamist, et jõuda valdkonnas, mis praktiliselt kõiki inimesi ja paljusid ametkondi huvitab ja puudutab, konsensusale kõige olulisemates probleemides, eesmärkides ja parimates võimalikes lahendustees, ei ole kerge ülesanne.

On teada, et haridusvaldkonnas pole kokkulepeteni lihtne jõuda, kuid teie laiapõhjaline koostöö on viinud selleni, et kolm järjestikust üsna eripalgelist ministrit – nende hulgas ka mina – ei ole 2011. a valminud „Eesti hariduse 5 väljakutset“ ega strateegia vahepealseid projekte sahtlisse peitu pannud.

Et 12. veebruaril kinnitatud EÕSi eesmärgid aastaks 2020 ellu jõuaksid, peame ühiselt tegema veel mitmeid asju.

Algatuseks tõlkima need eesmärgid igaühe jaoks arusaadavasse keelde, nende üle arutama, lahti mõtestama, ka vaidlema (1. muutunud õpikäsitus, 2. pädevad ja motiveeritud õpetajad ning koolijuhid, 3. elukestva õppe võimaluste ja töömaailma vajaduste vastavus, 4. digipööre, 5. võrdsed võimalused õppeks ja õppes osaluse kasv).

Neid eesmäärke saab lahti mõtestada erinevate hariduselu oluliste ja pakiliste küsimuste abil. Näiteks:

Mida teha, et igaühe võimeid ja huvisid saaks võimalikult palju arvestada ja arendada ning et inimesed omandaksid võtmepädevused, mis lubavad vajadusel täiend- ja ümberõpet, et tööd või tööala vahetada?

Kuidas saada kooli head õpetajad?

Kuidas jõuda selleni, et õpitaks seda, mida elus ja töös ennekõike tarvis läheb, et rahul oleks nii inimene kui riik?

Kuidas panna tiiger jälle hüppama, et digivahendid muutuksid õppetöö igapäevaseks osaks? Unikaalne võimalus pöördeks.

Mida teha, et keegi õppimisvõimalustest eemale ei jääks?

Neid eesmäärke saab lahti mõtestada ka teisiti, küsimusi, mis vastuseid vajavad, on palju. Ka sellel foorumil tegeleti kahe olulise eesmärgi – pädevad ja motiveeritud õpetajad ning koolijuhid ja muutunud õpikäsitus – mõtestamisega.

Eesmärkide realiseerimiseks on vaja ka tarka ja realistlikku (samas ambitsioonikat) tegevuskava. Haridus- ja Teadusministeerium on tänaseks rohkem või vähem arutlusvalmis saanud nende 9 programmi projektid, mis EÕSis kirjas: 5 horisontaalset, tasemeteülest EÕSi eesmärkidest otseselt tulenevat programmi (õpetajate ja koolijuhtide programm, digipöörde programm, õppe- ja karjäärinõustamise programm, tööturu ja õppe tihedama seostamise programm ning koolivõrgu programm) ning 4 haridustaseme programmi (üld-, kutse-, kõrg- ja täiskasvanuhariduse programm).

Horisontaalsed programmid hõlmavad ESFi meetmeid. See programmimaailm on kirju, seosed keerulised nagu eluski. Õnneks ei peagi igaüks neisse süvenema, tähtis on leida vastus küsimusele, kas nende meetmete ja tegevustega, mis programmides kavandatud, jõutakse EÕSi strateegiliste eesmärkide täitmiseni?

Uutes programmides keskendume me õppekava rakendamise poolele ja õpetaja kutsestandardites kirjeldatud pädevuste arendamisele. Märkimisväärne roll on kooli juhtimisel ja kooli arendamisel (eks kala mädaneb ikka peast!): kui kooli juhtimises ei ole kaasatud erinevaid osapooli (õpilasi, lapsevanemaid, õpetajaid, kogukonna esindajaid, vilistlasi jne) on

raske saavutada neid eesmärgi, mida ühiskond/avalikkus kaasaegselt koolilt ootab. Koolijuhil on koolikultuuri kujundamisel määrava tähtsusega, sest õpikeskkond sõltub ennekõike koolijuhist – kas ta väärtustab, motiveerib ja toetab õppijat ning võimaldab tema potentsiaalil välja areneda, kas õpetajate ning teiste koolitöötajate arengut toetatakse, kas kool teeb tulemuslikku koostööd pere ja kogukonnaga. Selleks et Eesti koole juhiksid pädevad ja motiveeritud koolijuhid, kes tahavad ja suudavad ellu viia elukestva õppe strateegias kirjeldatud eesmärgi, on ministeerium välja töötamas koolijuhtide hindamise süsteemi, mis tagaks kõrgetasemelise juhtkonna igale koolile.

Programmide ja meetmete ja tegevuste ehk lähiaastate tähtsate asjade elluviimiseks peavad kõik ühiskonna liikmed (nii institutsioonid kui ka inimesed) oma rolli läbi mõtlema ega saa oma ülesandeid teiste kaela veeretada. Igaüks peab tulema sammukese oma mugavustsoonist välja, tegema natuke rohkem või teisiti, kui on harjunud tegema. Olulised asjad ei tohiks taas kord kukkuda/kaduda eri ministeeriumide eelarveridade vahele ja sinna jääda. Siin on mõned näited, mis võib juhtuda, kui me kõik teeksime midagi rohkem või teisiti.

Laps saab taas rohkem lapsevanema kui riigi omaks, lapsevanemad võtavad oma laste kasvatuses suurema vastutuse.

Need inimesed, kes suudavad, võtavad vastutuse oma haridustee lõpetamise, aga ka täiendus- ja ümberõppe eest, kui tööturg seda nõuab. Kes ei suuda seda ise teha, neid tuleb aidata.

Iga töötaja teeb midagi selleks, et kutse omandaja saaks läbi praktilise kogemuse proovida, mis teda tegelikkuses töökohal ees ootab.

Riigi tasandil suudame prognoosida oma tööturu vajadusi ning sellest oma kodanikke arusaadaval moel ja õigel ajal teavitada.

Jah, pingutust nõudev on teha asju teisti. See nõuab mugavustsoonist välja tulekut, valmisolekut muutusi aktsepteerida ja nendega toime tulla. Õpetaja ja koolijuhil ametid on juba sellised ametid, mis nõuavad „värske olemist“ ja muutustele reageerimist iga päev. Siin saaks õpetajad ja ka koolijuhid üksteist rohkem toetada, näiteks julgelt jagada oma õnnestumisi ja ebaõnnestumisi, jagada üksteisega metoodilisi materjale ning küsida tagasisidet oma kolleegidelt. Parimate praktikate omavahel jagamine eeldab õpetajate omavahelist usalduslikku suhet.

Meie strateegia üritab kvalitatiivset hüpet asjades, mida me ammu paberil teame, aga miskipärast ikka ei tee. Täna peame leidma viisi, kuidas viia uuendused klassiruumi, et need seal rakenduksid nii praktikas kui mõtteviisis.

Jõudu meile kõigile selleks!

Eesti Haridusfoorum 2014

„Haridusuuendajate kokkutulek“ – kokkuvõte rühmatöödest

Koostas Ene-Mall Vernik-Tuubel

Rühmatöö lähtus arusaamast, et „Elukestva õppe strateegias“ kirjeldatud nn uuenev õpikäsitus on soovina kirjeldatud juba 1989. a. mõttetalgutel ja on kogu iseseisvusaja haridusideoloogias olemas olnud – nii PG Sis kui üldhariduse õppekavades. Kuid senini on põhilisi etteheiteid meie koolile, et õpetamine on ainekeskne, õppija arengule pööratakse tähelepanu tagasihoidlikult. Rühmatöö eesmärk oli tuua välja põhjused, miks see nii on, ja leida lahendusi/lähenemisviise, kuidas ikkagi õpikäsitus uuenema saada.

Lahenduste otsimisel osalesid huvigruppide (projektide, programmide, institutsioonide, liikumiste) esindajad; nimetame neid kooliuuenduslasteks. Need on institutsioonid, kes on selgelt väljendanud, et nende tegevus on suunatud kooli uuenemisele: „Noored kooli“, „Huvitav kool“, HITSA, „Ettevõtlik kool“, Tartu Ülikool, TÜ sotsiaal- ja haridusteaduskonna haridusteaduste instituut, Tallinna Ülikool, Haridusinnovatsiooni keskus, mõned üldhariduskoolid. Foorumil oli neil rühmatöö vormis võimalus pakkuda välja lahendusi, kuidas jõuda „Elukestva õppe strateegias“ kirjeldatud õpikäsitluse rakendumiseni koolis.

Rühmatööks oli sõnastatud kolm küsimust.

1. [Mis on see, mida mõistetakse uueneva ja oodatud õpikäsituse all ja millised väljakutsed sellega seotud on?](#)
2. [Takistused õpikäsituse uuenemisel: miks pole uuenev\(ad\) õpikäsitus\(ed\) jõudnud kooli ja õpetamise praktikasse?](#)
3. [Kuidas jõuda uueneva õpikäsituseni?](#)

Allpool on toodud rühmades räägitud kokkuvõtte küsimuste kaupa. Rühmatöös osalenute kasutatud märksõnad olen koondanud gruppidesse, klasterisse. Klasterite nimetuste sõnastused pärinevad osaliselt rühmatöös osalenutelt, osaliselt olen neid ümber sõnastanud.

Rühmatöodes räägitu detailsemaks edasiandmiseks olen kaldkirjas lisanud märksõnu rühmatööde kokkuvõtetest; enamasti on kaldkirjas toodu kirjaviis muutmata.

1. Mis on see, mida mõistetakse uueneva ja oodatud õpikäsituse all ja millised väljakutsed sellega seotud on?

Laias laastus langeb rühmatöodes osalenute arusaam kaasaegsest õpikäsitlusest hästi kokku „Elukestva õppe strateegias“ tooduga: „Eesmärk on iga õppija individuaalset ja sotsiaalset arengut toetava, õpioskusi, loovust ja ettevõtlikkust arendava õpikäsitluse rakendamine kõigil haridusastmetel ja -liikides“. Õpetaja on sellise eesmärgi poole püüdlemisel „seoste looja ja väärtushoiakute kujundaja, kelle ülesanne on arendada õppijas kriitilist ja loovat mõtlemist, analüüsioskust, ettevõtlikkust, meeskonnatöö ning kirjaliku ja suulise eneseväljenduse oskust. Õpetaja roll on toetada õppija kujunemist ennastjuhtivaks õppijaks, kes tuleb iseseisvalt toime muudatustega keskkonnas ning võtab vastutuse oma arengu ja õpivalikute eest. Õpetaja ja tugispetsialistide meeskonna individuaalne lähenemine annab nõrgematele võimaluse toime tulla ning pakub väljakutseid võimekamatele.“.

Holistlik, seoseid loov, keskkonnamuutustele tundlik õppekasvatuse protsess.

Õppimine on oma olemuselt mitmetähenduslik: õppimine kui mäng, õppimine kui nauding, õppimine kui valmisolek, õppimine kui ettevõtlikkus.

Õpetaja on õpikeskkonna looja. Muutunud õpikäsitus tähendab õpetaja oskust luua õppija arengut toetav keskkond ja oskust arvestada õppija eripäraga. *Õppimiselt õpetamisele ja koos õppimisele, s.o ainekesksuse taandumine, üldoskuste arendamine. Ainepõhise õppe asendumine lõimitud õppega. Pindmine õppimine toimub soorituse nimel, süvaõppimine toimub mõistmise ja enesemuutuse nimel. Õppija motiveeritus õppida ja õpilase vastutus. Õpetaja motiveeritus ja vastutus.*

Koostööoskus on muutunud õpikäsitluse lahutamatu osa. *Lootus on, et muutunud õpikäsitus suurendab koostööoskust inimeste vahel; et kogu ühiskonnas muutuks koostöö tihedaks ja normaalseks. Oluline on toetava õhkkonna loomine, igasugune ühisosa loomine inimeste vahel peaks väljenduma muutunud õpikäsitluse rakendamises. Märgitakse kõige erinevamate gruppide koostööd, näit. koolijuht-õpetaja, lapsevanem, laps; õppija-õpetaja partnerlus; Kool-kodu-KOV – õppimine ei toimu ainult koolis. Õppija ja õpetaja koostöö on dialoog, mis eeldab partnerlust, mõlemapoolset tahet, motivatsiooni, vastutust, aktiivsust, initsiatiivi, konstruktiivset kriitikat. Kui eesmärk on olemas, siis otsustame koos, kuidas kohale jõuame.*

Hindamine toetab aktiivse ellusuhtumise ja loovuse kujunemist. *Aktiivne ellusuhtumine, toimetulek, loomingulisus; aktiivsuse rakendamine õppimises. Õppija jt huvigruppide ootustele vastav. Praegu hindamise fetišeerimine.*

2. Takistused õpikäsituse uuenemisel: miks pole uuenev(ad) õpikäsitus(ed) jõudnud kooli ja õpetamise praktikasse?

2.1. Ühiskonna laiem mentaliteet tingib enesestmõistetavuse säilimise, takistades selliselt olemuslikke muutusi hariduses. Vastamata on rida ideoloogilisi küsimusi.

2.1.1. Majandusliku liberalismi liigne domineerimine riigi tasandil, isiksuse tagaplaanile jäämine. *Et ühiskonnas oleks eesmärgiks inimene, mitte SKP.*

2.1.2. Filosoofilise lähenemise alahindamine, ideoloogia puudumine, tähenduste kriis hariduses. *Koolid tühjenevad tähendustest, mis on ka üks kooli vastumeelsuse põhjusi; orientatsioon välisele sooritusele.*

2.1.3. Vaimsuse mõiste tõrjumine nii teaduses kui elus. Kasvatuse alahindamine, *kasvatuse vertikaalse dimensiooni puudumine, mis jätab vaimselt nälga noored inimesed murdeas, kui nad on otsimas elule tähendust. Kasvatuse alavääristamine, piirduakse primitiivse toimetuleku-ideoloogiaga, aga inimene ei ela vaid primitiivse toimetuleku, argiasjadega toimetuleku pärast. Fookus peaks olema suunatud argiteadvuse muutmisele.*

2.2. Eeltöö muudatuste juhtimiseks on tegemata.

2.2.1. Vastamata on küsimus, miks seda muutust tarvis on.

2.2.2. Haridust ei käsitleta tervikuna, alusharidusest alates kõrghariduseni välja (sh ka vaba- ja huviharidus, täiendusharidus jm mitteformaalne haridus).

2.2.3. Ei tunta piisavalt uue põlvkonna eripära. Napib teadusuuringuid, mis vastaksid küsimusele: mis toimub koolis?

2.2.4. Läbi mõtlemata on, kuidas finantseerida uue paradigma rakendamist. *Praegune kooli infrastruktuur, tööaja arvestamine (jm koolikorralduslik), kooli finantseerimine lähtuvad vananenud kooli kui institutsiooni kontseptsioonist.*

2.3. Koolijuhtimise- ja õpetajakriis

2.3.1. Koolijuhtimise nõrkus. *Organisatsiooni juhtimisstruktuur võimaldab ebakompetentseid otsuseid. Koolide suletus. Koolikorraldus peaks olema paindlik. Kui ettevõtteid juhitaks nii, nagu koole, siis oleks pankrotilaine. Reformi tegemiseks on vaja väga täpselt sõnastada, mida me tahame; ülesande järgi palgata inimesi. Ülesande täitmiseks on vaja kindlaid kompetentse – sõnastada koolijuhi kompetentsid ja palgata koolijuhid tööle kompetentse arvestavalt.*

2.3.2. Meeskondliku töö alarakendamine õppe-kasvatustsentsis. *Jõuda sinnani, et kool töötaks meeskonnana ühise eesmärgi nimel. Ühise aja nappus kooli meeskonnas; puudulikud suhtlemis-ja meeskonnatöö oskused; vähene õpetajate koostöö; õpilastelt tagasiside praktiliselt puudub. Vajalik on õpetaja-õpilase terviktoimimine, mitte kaks eri leeri. Tund ei tohi seada barjääre õpetaja ja õpilase vahele.*

2.3.3. Õpetajakriis – õpetajad saavad otsa.

Väärtustamatus igas mõttes – *vaid räägitakse, tegelikult on õpetaja väärtuste hierarhias viimasel kohal. Vaja kardinaalseid muutusi: õpetaja roll, palk, staatus, vähene tunnustus. Õpetajatöö on täna liiga rutiinne selleks, et tal oleks jõudu ümberõppeks. Õpetaja ümberprofileerumiseks on vaja erinevaid ressursse: aega, raha, vaimujõudu. Kui ressursse ei ole, siis ümberõpet ette ei võeta. See on hukule määratud asi, mis tekitab tunde, et me jälle ei saanud hakkama. Õpetajaharidus ei saa olla jätkusuutlik, kui õpetajakutse staatus on selline, nagu ta meil praegu on.*

Vähemotiveeritud õpetaja. *Õpetajate valmisolek uuenenud õpikäsitluse rakendamiseks on tagasihoidlik. Vaja on julgust, praegu takistab mugavus.*

Vanad õpetajad. Igavad, väheatraktiivsed, üksluised tunnid, vähene õpilaste juhendamine. Tegelik takistus enamasti ongi, et tunnid on väga üksluised; sellepärast võiksid õpetajad olla nooremeelsemalt meelestatud. Tänapäeva õpetajad küsiks, mida sooviksite tunnis teha, ja samas nad ka juhendaksid. Muuta õpetajate suhtumist natukenegi.

Õpetaja ei ole täna õppija vaimne juhataja, ta on aineõpetaja.

2.3.4. Õpetajaharidus ei ole jätkusuutlik. *Õpetajaks õppida soovijaid on kriitiliselt vähe. Õpetajad on liiga kitsalt spetsialiseerunud. Ja see pole nende süü, et nad on saanud sellise koolituse. Õpetajahariduse õppekavad ei kujunda piisavalt arusaama õppijate mitmekülgsest arengust ega piisavalt tugevat hoiakut õppijate tervisliku arengu (sh vaimse tervise) toetamise suhtes. Suhtlemis- ja meeskonnatööoskused õpetajahariduse õppekavadesse.*

2.4. Aineõpetus ei arvesta õppekava üldosaga

2.4.1. *Õppekava üldosas kirjas olev ei ole rakendunud aineõpetuses. Üldosa peaks ära näitama aluspõhja, millest kõik muu hakkab arenema – maailmapildi nurgakivid (s.o filosoofiline haridus). Ainekavad ja õppematerjalid ei soosi uuenemist. Ainekavad liiga raamides ja eraldiseisvad.*

Üldhariduse ainekavad ja õppematerjalid on liiga ainekesksed, ei seostu õppijate tunnetuste ja tegevustega, aktiivsete meetoditega, tegevustega, digitaalsete õppevahenditega. Õppematerjalide nappus. Ajapuudus lõimimiseks.

2.4.2. Pädevused – praegu loend, vaja oleks mudelit. Ülekantavate (võtme)pädevuste arendamine nõrk, õppeainete sidusus vähene või puudub hoopiski.

2.4.3. Isiksuse areng on uut tehnoloogilist keskkonda arvestavalt tunnetus-teoreetiliselt läbi mõtlemata. Õppeprotsessi ülesehitus peaks lähtuma kogemusest, mille tänane laps saab virtuaalmaailmaga suhtlemisel.

2.4.4. Puudub kasvatusteaduslik ajakiri.

2.5. Hindamise fetišeerimine. Ainus, millega mõõdetakse koolide tulemusi, on hinded; tulemuseks on spikerdamine, pettused, plagiaadid, eksamidrill. Hinded on ainuke mõõdupuu, millega tahetakse mõõta kooli tulemit; see elab oma elu ja mõjutab praeguse kooli toimimist, ta on põhimõjutaja. Drillitakse eksamiks; selline hindamine piirab vabadust, on banaalne.

3. Kuidas jõuda uueneva õpikäsituseni?

3.1. Vabariigi tasemel on vajalik ideoloogiline murrang. Riigi uus ideoloogia! Hariduse kui valdkonna väärtustamine, hariduselu toetumine rahvuslikule kasvatusfilosoofiale. Võrdsed võimalused ellu; praegu küll deklareeritakse võrdseid võimalusi, aga võimaluste võrdsusest puudub ülevaade.

3.2. Ühiskonna teadvustamine uuest õpikäsitlusest. Kokkulepe uueks ootuseks. Haridusteemad päevalehtedesse. Valgustustöö: uus õpikäsitus teha mõistetavaks kõigile. Lapsevanemate ja kogukonna õppekava-alane informeeritus. Ühiskonna kultuuriavalikkuse ja arvamussliidrite kaasamine, näit. Kivirähk raamatut kirjutama!

3.3. Kasutada ära juba olemasolev õppija arengut toetava õppe-kasvatustöö kogemus ja koolide potentsiaal uueneva õpikäsitluse rakendamiseks. Üldistada ja „panna kasvama“ nende koolide kogemus, kus on piisavalt koolirõõmu ja kus on ka õpitulemused head/väga head (vt näit. PISA tulemusi, koolide enesehindamise kogemusi, uuringuid). 3–5 koolile anda võimalus võtta õppekava pulkadeks lahti ja rakendada soovitud õpikäsitlust koostöös. Katsetada erinevaid mudeleid, et oleks, mida omavahel võrrelda ja millise mudeli kasuks otsustada. Ühe võimaliku mudelina on käsitletav gümnaasiumi rahvusvaheline õppekava.

3.4. Viia nii konkreetse õppuri kui õppeasutuse hindamine vastavusse uue õpikäsitluse rakendamisega seotud ootustega. Kujundava ja kokkuvõtva hindamise tasakaalustatud kasutamine.

3.5. Õpetajate ettevalmistust reformida, nii et see toetaks uueneva õpikäsitluse rakendamist võimaldavate kutseoskuste kujunemist.

Leida lahendus, kuidas saada välja seisust, kus õpetajaks õppima ei tulda. Soovitada tuleks õpetajaks õppimist teise kõrgharidusena (st teistkordne kõrghariduse omandamine, näit. inseneriametist õpetajakoolitusse). Lihtsalt kursustest on vähe. Vaja magistriõppe tüüpi koolitust, mis on toetatud riikliku stipendiumiga.

Õpetaja ettevalmistusse sisse viia õppija arengu suunamise oskused. *Enesekohaseid oskusi, õpioskusi, sotsiaalseid oskusi, ettevõtlikkust jm. Õpetaja ettevalmistus vähem ainekeskseks ja rohkem praktiliseks.*

Õpetada õpetajaid tegema oma tööd ökonoomsemalt. *Jookseme kogu aeg kinni mõttega, et koolis on koormus niigi suur. Näited vene keele õpetamisest eesti koolis ja eesti keele õpetamisest vene koolis. Kui teha neid asju teist moodi, ehk kuluks kõige peale vähem energiat ja jõuaksime rohkem.*

3.6. Õppija arengu toetamisel õppija eripära arvestamiseks:

- ❖ väärtustada õpetaja sellealane töö! *Väärtustada õpetaja töö selles plaanis, kuidas ta suunab õppija arengut;*
- ❖ õpilaste valikuvõimalused laiemaks! *Kastist-välja-mõtlemine, nt tundide läbiviimine väljaspool klassiruumi, nt võimalus omandada mooduleid mujal: teises koolis, uurimisasutuses, ettevõttes jne – e-õpe ju võimaldab seda!*
- ❖ õppekasvatuseprotsessi ülesehituses lähtuda lapse kogemusest, mille ta on saanud arvutiga suhtlemisel, virtuaalmaailmaga suhtlemisel;
- ❖ koolimiljöo teadlik disainimine: *koolimiljöo õppijasõbralikuks, loovust ja motivatsiooni toetavaks. Teadvustada emotsioonide roll õppimises! Tarkus ja headus (vene k. mudrost) koolielu lahutamatuks osaks. Rohkem ühisarutelusid koos õppuritega, sh ka lapsevanematega, et aru saada, millised on õppurite/lapsevanemate ootused ja vajadused, kuidas nemad mõistavad mõistet „uuenev õpikäsitlus“. Sihiks võiks olla õppiva organisatsiooni kultuuri teadlik loomine koolis;*
- ❖ õpilase, lapsevanema vastutus õppe-kasvatuseprotsessis, *et need oleksid mõlemale arusaadavad.*

3.7. Kooli muutmine avatumaks.

- ❖ Mõelda läbi kooli kui institutsiooni töökorraldus, arvestades elukestva õppe strateegia väljakutsetega. *Koolile uuendusvajadusest tulenevad konkreetsete juhtimisülesanded.*
- ❖ Koolijuhtide vastutus viia vastavusse uueneva õppekava rakendamise vajadusega. *Rääkida selgeks koolijuhtimise eripära, spetsiifika. Koolijuhi valimine mitte ainult*

kohalike omavalitsuste kätte, koolijuhi valimise komisjon laiapõhjaliseks, kuhu võiksid kuuluda koolijuhtide ühenduse esindaja, haridusministeeriumi esindaja jt.

- ❖ Eri sektorite koostöö. Koostöö ettevõtjatega: hea ettevõtluse osa on hea haridus. Rakendada tandemõpet – koos üksteiselt õppimist; õppimine koos huvigruppidega ja huvigruppidele. Lapsevanemate koolid: kui me lapsevanemaid ei kaasa, siis me uuenevat õpikäsitlust kooli ei saa.
- ❖ Kogukonna roll koolielus. Mida kogukond ise saaks teha – siin kasutati sellist võtmesõna nagu võimestamine: kogukond otsib võimalusi, kuidas aidata neid, kellel on koolis raske. Hoolekogu roll.

3.8. Vaadata üle kooli finantseerimise põhimõtted. Kujundada õpetaja tööaja struktuur, mis vastab uue õpikäsitluse rakendamise vajadustele, ja anda selleks ka vajalik palgafond.

3.9. Vaadata kriitiliselt üle riiklik õppekava eesmärgiga hinnata, mil määral praegune õppekava vastab elukestva õppe strateegia meelsusele ja on aluseks strateegia väljakutsete teostegemisele. Kitsendada ainete mahtu. Gümnaasiumis ei pea kõiki aineid ühtlaselt suures mahus õppima, soovitatav keskenduda teatud teemadele. Õppekava ülesehitamisel lähtuda õppija profiilist, hea õppija mudelist. Pädevuste loetelu asemel pädevuste toimimise mudel. Viia õppekavas hindamine vastavusse ootustega. Suhtuda õppekavasse loovalt, pole vaja riigi raha pidevalt uute õppekavade koostamise peale kulutada; tõeline õpetaja lõimib oma ainet teiste õpetajatega, lapsevanemate soovidega, teiste institutsioonide tegevusega.

3.10. Kavandada uuringud, mis toetavad uueneva õpikäsitluse rakendamist õppeasutustes. Luua ülevaade olemasolevatest teadusuuringutest eesmärgiga hinnata, kuivõrd uuringud annavad informatsiooni uueneva õpikäsitluse rakendamise võimaluste kohta. Kasvatusteadusliku sisuga ajakirja väljaandmise taastamine.

Lõpetuseks

Rühmatöodes osalenute arusaam uuenevast õpikäsitlusest langeb kokku „Elukestva õppe strateegias“ toodud õpikäsitlusega. Ka selle rakendamiseks pakutavad meetmed on vastavusse viidavad „Elukestva õppe strateegias“ kirjeldatud strateegiliste meetmetega kahe esimese väljakutse – „Muutunud õpikäsitlus“ ning „Pädevad ja motiveeritud õpetajad ning koolijuhid“ – teostegemiseks.

On aga üks oluline erinevus. Rühmatöodes on jõuliselt väljendatud ühiskondliku mõõtme tähtsust hariduse reformimisel. Juba esimese küsimuse vastustes väljutakse haridussüsteemi piirest ja räägitakse hariduses toimuva mõjust ühiskonnale: „Lootus on, et muutunud õpikäsitlus suurendab koostööoskust inimeste vahel; et kogu ühiskonnas muutuks koostöö tihedaks ja normaalseks“.

Küsimusele „miks pole uuenevad õpikäsitlused jõudnud kooli ja õpetamise praktikasse“ vastamisel tõin esikohale ühiskonnas valitseva mentaliteedi, mis pigem soosib vanaviisi jätkamist, kui kiiresti muutuvale olukorrale uute lahenduste otsimist. Domineerib liigne majanduslik liberalism, filosoofilise lähenemise alahindamine on viinud tähenduse kriisini koolis ja kooli muutumise õppijale ebameeldivaks, vaimsus on tõrjutud nii elus kui teaduses, kasvatus mõiste on devalveerunud.

Tähelepanuväärne on ka rühmatöodes kirjeldatud takistus, mille käesolevas kokkuvõttes sõnastasin: „Eeltöö muudatuste juhtimiseks on tegemata“. Selleski punktis kirjeldatu – *miks seda muudatust tarvis on; hariduse terviklik käsitlus alusharidusest kõrghariduseni koostoimes mitteformaalse haridusega; süüvimine kasvava põlvkonna eripärasse; soovitud haridusparadigma finantseerimine* – vajab ühiskonna laia osalust ja ei saa olla vaid haridusinstituutide vastutusalal.

Kuidas siis jõuda uueneva õpikäsitluseni? Muidugi on rühmatöodeski käsitletud koolijuhtimist, õpetaja staatust, õpetajakoolitust, muutusi koolijuhtimises. Aga siingi tõstaksin esile ettepanekuid, mille teokstegemine vajab ühiskonna kui terviku osalust.

Ideoloogiline murrang ühiskonnas, hariduse väärtustamine ja toetumine rahvuslikule kasvatusfilosoofiale. Soovitud õpikäsitluse mõistmine ja omaksvõtmine kogu ühiskonnas. Teoks võiks see saada kõige erinevamate huvigruppide – nii ühiskonna kultuuriavalikkuse ja arvamusiidrite kui mitmesuguste seltside – kaasamise kaudu. Pöördugem tagasi haridusfoorumi algusaegadesse. Lisagem jääkeldri kogemus. Koostöökogu kogemus. Ehk on võimalik neid kogemusi lõimides jõuda hariduse tegeliku väärtustamiseni ühiskonnas. Ja siis on õpetaja väärtustamine, kooli väärtustamine jm hariduse jaoks olulised väärtustamised paljuski iseenesestmõistetavad.

Huvitav on õppekava käsitlus rühmatöodes. Soovitud õpikäsitus on olnud sisse kirjutatud kõigisse üldhariduse õppekavades 1996. aastast alates. Ja ometi öeldakse rühmatöodes, et praegune õppekava ei soodusta soovitud õpikäsitluse rakendumist koolis. Riiklik õppekava tuleks üle vaadata pilguga, kuidas praegune õppekava vastab elukestva õppe strateegia meelsusele. Milles võiks seisneda praeguse riikliku õppekava takistav iseloom? On need põhjused õppekavas kui dokumendis või õppekava rakendamise seotud asjaoludes?

Kavandada uuringuid, mis toetavad soovitud õpikäsituse rakendumist nii formaalses haridussüsteemis kui mitteformaalses hariduses (vabahariduses, huvihariduses, täiendõppes, informaalsetes hariduses).

Loodetavasti leidub üldtoodud midagi väärtuslikku ka „Elukestva õppe strateegia“ rakenduskavasse lisamiseks.

Uuenev õpikäsitlus ja sellega seotud väljakutsed koolile ja õpetajale

Kristi Vinter



Eesti kooli seisab silmitsi paljude väljakutsetega, mis sunnivad kriitilise, kuid konstruktiivse pilguga otsa vaatama sellele, mis üldhariduses täna toimumas. Haridus- ja Teadusministeeriumi algatus Huvitav Kool toob välja terve rea õpilastega seotud ja tähelepanu vajavaid valdkondi, mida tänasele Eesti koolile ja üldharidusele ette heidetakse. Nende hulka kuuluvad **õpilaste** tagasihoidlik aja kasutamise ja planeerimise oskus, halb keskendumisvõime, vilets suhtlusolukordade tajumine, nõrgad probleemide lahendamise oskused, pinnapealsed faktiteadmised, vähene kohusetunne, madal õpimotivatsioon, materiaalsete väärtuste esiletõus, vastutusvõime vähesus, halvad tööharjumused, kasinad õppimisoskused, vähene oskus ennast esitleda ja esineda, õpitud abitus. Eesti elukestva õppe strateegia 2020 kirjeldab probleeme **kooli** poolt vaadatuna ning rõhutab, et õppijate eri tüüpi andekusi ei väärtustata, erivajadusi ei märgata piisavalt, kõrge koolist väljalangevus (eriti poisid), soolise segregatsiooni

soosimine, stereotüüpsed sugupoolest lähtuvad erialavalikud, vähene sidusus kooli ja tööturu vahel – õppeasutused ja töömaailm ei tee piisavalt koostööd, vähene harjumuse kujundamine elukestvaks õppeks, puudulik ja ebaühtlane ligipääs digitaristule ja digitaalsele õppevarale, 1/3 inimestest puuduvad minimaalsed digioskused, ebapiisavad tööks vajalikud IKT oskused, hariduse ja koolide kvaliteet on pandud sõltuma riigieksamite tulemustest.

Käesolev õppeaasta on olnud huvitav ja vastuoluline. Huvitav seetõttu, et üsna igapäevaselt tuleb väga erinevate Eesti kooli või õpetajaharidusega seotud inimestega Eesti elukestva õppe strateegias kirjeldatud muutunud õpikäsitluse üle mõtteid vahetada. Vastuoluline põhjusel, et iga lahendus tekitab uusi lahendamist vajavaid küsimusi ja probleeme hoolimata sellest, et uuenev õpikäsitus on soovina kirjeldatud Eesti kooli silmas pidades juba aastakümneid tagasi ning sel on suur ühisosa reformpedagoogiliste suundumustega, mille juured peituvad veelgi varasemas ajas. Millised aga on need põhjused, miks kaua oodatud ja palju räägitud õppimise muutumine kuidagi praktikasse ei rakendu või siis teeb seda väga vaevaliselt? Need küsimused on olnud põhjuseks, miks väga erinevaid õpikäsitusega tegelevaid töörühmi ja arutelusid juhtides on minu tähelepanu köitnud probleemid, mida koolijuhid ja õpetajad välja toovad, kui osundavad sellele, et teeks küll, aga takistuste ületamine ei sõltu alati meist.

Takistused, millele õpetajad ja koolijuhid kõige enam osundavad, on:

- ❖ Õpetajate töökoormus ja ajapuudus;
- ❖ Ainekeskne õpe ja ära õpetamine vs projektõpe ja ainete lõimimine;
- ❖ Hindamine ja pingereastamine.

Töökoormus ja ajapuudus paistavad olema õpetajate vaatenurgast Eesti kooli suurimad mured. Õpetajate tööpäev ei lõpe, kui viimane õpilane lahkub ja klassiuks sulgub, vaid jätkub õhtutundidel kodus. Eelmisel aastal TLÜ Psühholoogia Instituudis prof. Mati Heidmetsa juhtimisel läbi viidud koolide uuring näitab seda, et õpetaja tegelik tööpäev kipub olema sageli isegi 10-tunnine! ([Kooliuuring 2014](#)).

Koormustest ja ajapuudusest rääkides seostub ühe probleemina **ülepaisutatud õppekava**, mis paneb õpetajad muretsema eelkõige selle üle, mis kõik tuleb õpilastele ära õpetada. “Ära õpetamise” surve tapab juba vaikimisi suure osa loovusest ja paindlikkusest, mida huvitav õpetamine eeldab ning surub õppeprotsessi mehaaniliseks, rõõmutuks drillimiseks, mis varem või hiljem päädib õpimotivatsiooni langemisega.

Vähem problemaatiline ei ole seejuures koolide mure, et **õpetajate palgafond** kujuneb tunni andmisest. “Selleks, et näiteks uusi õppematerjale välja töötada, ei ole ei aega ega ressursi, ehkki ideid ja oskusi õpetajatel jagub” kirjutavad õpetajad. Olulise probleemina toovad koolijuhid ja õpetajad välja **kujundava hindamise** ja tasemetöodes õnnestumise jaoks

intensiivse, aga lühiajaliste järeilmõjudega **ära õppimise** vahelise suure vastuolu. Tugev surve tulemustele, mis võtab arvesse vaid keskmist õppijat, on demotiveeriv nii õpetajale, kui suurele osale õppijatele. Probleemina on õpetajad korduvalt osundanud sellele, et tasemetööd ei vasta sageli õppekava õpitulemustele. **Koolide avalik pingereastamine** valmistab koolirahvale palju muret kohe, kui jutuks tuleb ainekeskse õpetamise vähendamine ja õppija individuaalsus. Võitlus “koha” pärast pingeridades ei luba asu anda ei õppijale ega õpetajale, mis sellest, et teadmised püsivad vaid heal juhul esimese koolivaheajani ega ole igapäevaelu probleemide lahendamisel ja veel vähem tulevases töömaailmas rakendatavad. Koolimeeskond kirjutab: *“Kuniks eksamite pingeridasid aga koostatakse, pole mõtet sellest (suurtest sisulistest muutustest) tegelikult rääkida. Mida me saame muuta, kui on hinded, eksamitulemused jne (mis suruvad tegevuse kindlatesse raamidesse)? Gümnaasiumiastmes vanemate vastuseisu ei ole. Takistuseks on gümnaasiumite järjestamine, riigieksamid.”*

Õpetajad kirjeldavad: *“lapsevanemad on hädas, väsinud ja ülekoormatud lastega, kellel on õpimotivatsiooni langus lõputute töövihikute täitmise, faktiteadmiste tuupimise jms tõttu juba esimeses kooliastmes”*. Lapsevanemaid tuleb õpetada mõistma, milline on uueneva õpikäsitluse kasu ja eelis olukorra ees, mis on täna paljude kodude paratamatus. Ühiskonna inertsust muudavad arusaadavad ja põhjendatud selgitused muutuse vajadusest. Siin ei piisa vaid eestkõnelejatest, vaid hädavajalik on **õpetajate ja koolijuhtide aktiivsus ja julgus avalikkuses enam teavitustööd teha**.

Probleemid on kahtlemata kompleksed ning üks muudatus kutsub kaasa paratamatult järgmised. Näiteks projektõpet ei saa sisukalt rakendada, kui koolipäev laguneb 45 minuti pikkusteks tundideks ning õpetajate tööpäevas puudub ühine planeerimise aeg; ennastjuhtivat ja motiveeritud õppijat ei kujune, kui ainekavad ei võimalda omas tempos liikumist ega loo koolis võimalusi oma edusamme ja väljakutseid ise kavandada ning nende realiseerumist perioodiliselt monitoorida; rühmatöid on keeruline teha sirgetes pingiridades, kaaslaste kuklaid silmitsedes; klassiruumi ei saa rühmades toimuva ja koostööd nõudva projektõppe jaoks sobivaks kujundada kui tervisekaitseametnik teeb “teistsugust” klassiruumi nähes koolile ettekirjutuse jms. Näidete jada võiks üsna pikalt jätkata.

Eelnevat arvesse võttes võib näha, et muutuste loomisel on võtmeküsimused sageli hoopis organisatoorsed, et luua hea vundament ja eeldused sisu muutumisele ning mis veel olulisem, tekitada olukord, et vanaviisi läheb keeruliseks või enam üldse ei saa. Kuidas organiseerida õpikeskkond, koolipäev, õpilaste tegevus, õpetajate tegevus ja laiemalt kogu kooliaasta, on muutust loovad väljakutsed. Alustada tuleks koolipäeva ja –aasta ning seal toimuvate tegevuste **ümbermõtestamisest ja -struktureerimisest**, mis toob omakorda kaasa õppekavade, õppe- ja hindamismeetodite ja kooli töökultuuri muutumise.

Samuti nõuab muutuste aeg “teisiti toimetavate”, piloteerivate koolide suhtes, kelle heast kogemusest võib sündida midagi suuremat ja paremat kõigi hüvanguks, ministeeriumi- ja teiste kooliga seotud järelevalveametnike paindlikkust ja heatahtlikkust ning levivate toimivate praktikate pinnalt tehtavaid mõistlikke muudatusi ja otsuseid. Traditsiooniline koolikorraldus ei vii meid kahjuks Eesti elukestva õppe strateegias kokku lepitud tulemusteni ja uue kooli jaoks vajalikud valmislahendused ei teki ise. Tegutsemine nõuab **julgust ning võib kaasa tuua eksimusi**, mille parandamine on parim viis õppimiseks ja arenguks selles suunas, mida tänane maailm vajab ja nõuab.

Mida räägivad OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu (TALIS) tulemused uuenevast õpikäsitusest

Krista Loogma



Elukestva õppe strateegia üks keskne strateegiline eesmärk taotleb õpikäsituse muutust kõigis hariduse allvaldkondades.

Strateegias hõlmab õpikäsituse mõiste „...arusaama õppimise olemusest, eesmärkidest, meetoditest ja erinevate osapoolte rollist õppeprotsessis“ (Eesti elukestva õppe strateegia, lk23) ning muutused õpikäsituses tähendab, et „iga õppija individuaalset ja sotsiaalset arengut, kriitilist mõtlemist, loovust ja ettevõtlikkust arendavat õpikäsitust rakendatakse kõikidel haridustasemetel ja õppeliikides) (Eesti elukestva õppe strateegia, lk 7).

Üheks kõikehõlmavamaks uuringuks, milles õpikäsitust on konkreetselt mõõdetud, võib pidada TALIS–uuringuid (2008 ja 2013). Nende põhjal saab teha mitmeid järeldusi selle kohta, kuidas on lood õpikäsituse ja selle rakendamisega Eestis, ja seda ka võrreldes teiste uuringus

osalenud riikidega. Õpikäsituse osas on TALIS mõõtnud kahte aspekti: esiteks, õpetajate pedagoogilisi veendumusi ehk uskumusi selle kohta, milline tõhus õppimine on; ja teiseks õpetajate praktikaid, st milliseid õpetamispraktikaid nad tundides peamiselt rakendavad. TALIS (2008 ja 2013) uuringutes on uuendusliku õpikäsitusena mõeldud selliseid õpetamispraktikaid, mille puhul õppija aktiivsus on õppimisel keskne. TALIS 2008 mõõtis lisaks ka nn „õppijakeskseid“ praktikaid, mis osaliselt kattusid aktiveerivate praktikatega.

Alljärgnev tabel annab ülevaate konkreetsetest tunnustest, mille abil õpikäsitust kui praktikat mõõdeti

Tabel 1.

	Tunnused, mille abil mõõdeti	
	TALIS 2008	TALIS 2013
struktureeritud õpetamispraktikad (traditsioonilised)	▪ õpetaja teatab õpilastele selgelt õpieesmärgid ▪ vaatab koos õpilastega läbi nende kodutööd ▪ tunni alguses esitab lühikokkuvõtte eelmisest tunnist ▪ kontrollib oma õpilaste töövihikuid ▪ õpilastele küsimusi esitades kontrollib, kas nad on ainekult aru saanud.	▪ teen kokkuvõtte hiljuti õpitu sisust. ▪ annan erinevaid ülesandeid õpiraskustega õpilastele ja/või neile, kes kiiremini edasi jõuavad. ▪ annan ülesandeid, mis näitavad, miks uus teadmine või oskus on vajalik igapäevaelu või töö jaoks. ▪ lasen õpilastel praktiseerida sarnaseid ülesandeid, kuni tean, et kõik õpilased on mõistnud õppeaine sisu. ▪ kontrollin õpilaste töövihikuid või kodutöid.
aktiveerivad/uuenduslikud praktikad		▪ Töö rühmades: Õpilased töötavad väikestes rühmades, et lahendada ühiselt probleem või ülesanne ▪ Pikemad projektid: Õpilased töötavad projektide kallal, mille teostamiseks kulub vähemalt üks nädal

		▪ IKT: õpilased kasutavad IKT vahendeid projektide või klassitöö jaoks
õpilastele orienteeritud/õppijaid arvestavad praktikaid	▪ õpilased töötavad väikestes gruppides, et lahendada ühiselt probleem või ülesanne ▪ annan õpiraskustega õpilastele ja/või neile, kes kiiremini edasi jõuavad, erinevaid ülesandeid ▪ palun oma õpilastel soovitada või aidata kavandada tunni tegevusi või teemasid ▪ õpilased töötavad võimete alusel moodustatud rühmades	

Eeldada võiks, et kaasaegsed, konstruktivistlikud veendumused õppimise olemuse kohta, st uskumus, et õppimine on eelkõige teadmiste loomine, mis toimub õpetaja kui juhendaja toel, on seotud ka vastavate praktikatega ehk siis selliste praktikate ja õpetamismeetoditega, mis tuginevad õppijate endi aktiivsusele õppetöös. Tegelikult ilmnes aga lahknevus pedagoogiliste veendumuste ja praktika vahel mõlemas TALIS uuringuvoorus. Kuigi Eesti õpetajad on veendunud uuendusliku, konstruktivistliku õpikäsituse pooldajad, kasutatakse klassis siiski valdavalt traditsioonilisi õpetamispraktikaid, st tugevalt struktureeritud tavakohast õppetundi, õpilaste soove ja eripärasid arvestatakse tagasihoidlikult ning õpilastele pakutakse väheseid võimalusi loov- ja projektitööks. (Loogma jt., 2009). Sama nähtus ilmnes ka TALIS 2013 uuringus.

Selline tulemus sunnib küsima, miks on see nii, ehk teisisõnu: millised asjaolud takistavad rakendamast aktiveerivaid meetodeid?

TALIS-uuringud ei anna sellele küsimusele ammendavaid vastuseid, kuid mõningad tendentsid kerkisid siiski esile. Esiteks, varieeruvus õpetamispraktikate kasutamisel on väga suur nii riikide, koolide kui ka õpetajate vahel. Koguvareeruvusest suurim osakaal on aga õpetajatevahelisel varieeruvusel, ehk siis koolikeskkonna ja riiklike faktorite mõju praktikate kasutamisele on tunduvalt väiksem kui individuaalse õpetajaga seotud asjaoludel. Samuti kasutavad õpetajad paralleelselt/kombineerituna erinevaid praktikaid.

Teiseks, mitte ainult Eestis, vaid ka paljudes teistes TALIS riikides on aktiveerivate praktikate kasutamine seotud õpetatava ainega: nimelt rakendavad matemaatika- ja loodusainete õpetajad ning humanitaarainete õpetajad suure tõenäosusega vähem aktiveerivaid meetodeid

kui teiste ainete õpetajad (Loogma, 2014, tsit OECD 2014: 158). Kolmandaks torkab silma, et mõningad õpetajate enesetäiendamise viisid on sellest seisukohast tunduvalt tõhusamad kui teised: aktiveeriva praktika kasutamise tõenäosus kasvab, kui õpetajad osalevad uurimistöös oma professionaalse huvi valdkonnas, teevad vaatlusvisiite teistesse koolidesse ja osalevad mentorluses või kolleegide juhendamises. Neljanda üldtendentsina on pea kõikide TALIS-e riikide puhul näha, et mida paremaks on õpetajad hinnanud klassikliimat, seda suurema tõenäosusega rakendavad nad tööd väikestes rühmades. (samam).

Sellest võib järeldada, et õpetajad kasutavad ja kombineerivad õpetamispraktikaid vastavalt õpetamise kontekstile. Uskudes küll enam konstruktivistlikku lähenemisse, ei vastandata seda aga teadmiste otseülekandele, mis tähendab, et ka paindlikud lähenemised on võimalikud.

Kokkuvõtteks

- ❖ usk konstruktivistliku õpikäsituse eelistest on vajalik, kuid mittepiisav eeldus uuenevate õpetamispraktikate rakendamiseks. Lõhe veendumuste ja praktika vahel on leidnud kinnitust pikema aja jooksul. Millised on aga rakendamise barjäärid (raha, institutsioonid?) pole lõpuni selge
- ❖ ei ole ühemõtteliselt head/halba praktikat, on sobivad/ebasobivad praktikad
- ❖ uuenev/uuenduslik õpikäsitus praktikas on konstruktsioon, strateegia õpetamisel ja õppimisel, mis sõltub õpetamiskeskonnast (aine, õppijad jpm tingimused)
- ❖ uuenev/uuenduslik õpikäsitus ei pea traditsioonilist lähenemist tingimata „aia taha viskama“; teatud õppimise kontekstis võib see tõhus olla (nt abstraktsete kontseptsioonide selgitamine)
- ❖ Kuigi TALIS's „esindasid“ uuenduslikku praktikat juba ammu tuntud meetodid (rühmatöö, projektitöö, IKT õppetöös), tähendab nende kasutamine uutmoodi õppimist
- ❖ aktiveerivad praktikad „töötavad“ paremini andekate laste, aga halvemini õpi- ja käitumisraskustega õpilaste puhul
- ❖ Kriitilised väljakutsed:
 - matemaatika- ja loodusainete õpetamine uuenduslikel viisidel
 - käitumis- ja õpiraskustega õpilastega toimetulek. Nende kõrge osakaal klassis on suur väljakutse nii õpetajale kui koolile uueneva õpikäsituse ja aktiveerivate praktikate rakendamisel
 - tõhusate, koostöiste õpetajate enesetäiendamisviiside tagasihoidlik kasutamine. TALIS andmetel on kõige tõhusamad õpetajate koostöised enesearendusviisid: vaatlusvisiidid teistesse koolidesse, koostöös tehtud uurimistööd, vastastikused tunnikülased, mentorlus, jm. nn kõrgetasemeline professionaalne koostöö. Paraku kasutatakse neid kõige vähem. Miks? Mis on peamisteks takistusteks?

ALLIKAD

- Eesti elukestva õppe strateegia 2020. URL: <http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=12589> (20.12.2014)
- Krista Loogma, Viive-Riina Ruus, Leida Talts, Katrin Poom-Valickis (2009) Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused
- Loogma, K (2014). Õpetajate praktika ja klassikeskkond. Ülle Übius, Kairit Kall, Krista Loogma, Meril Ümarik (2014) Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused, lk 112-133
- OECD. (2014). TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>

Sünkroonõppe ja veebiseminaride rakendamisest koolis

Astrid Sildnik

EÕS 4.1. - Digikultuuri integreerimine õppeprotsessi

Astrid Sildnik, EÕLi juhatuse liige, Kose Gümnaasiumi saksa keele õpetaja

Sander Mölder ja Ruslan Seredjuk, Kose Gümnaasiumi õpilased

I Õppimine, millel pole piire

Tehnoloogia areng on aastasade vältel olnud vältimatuks survestajaks ka koolis toimuvale, ometi võib öelda, et tõeliseks revolutsiooniks õppimisel ja õpetamisel võib pidada internetiühenduse üleilmset levikut. Ühes ajahetkes tegutsemisel ei ole ühise ruumi mõiste piiratud enam nelja seinaga, vaid võib ulatuda isegi teistele mandritele. See kõlab muinasjutuna, aga aastal 2014 oleks võimalik ka ükskõik millises Eesti koolis pidada koos teiste maade õpilaste ja õpetajatega võõrkeeletunde või lahendada probleemülesandeid või tutvustada oma riikide elu-olu või vahetada rahvusroogade retsepte või Vaja läheb selleks ainult arvuteid, kõrvaklappe, mikrofone, turvalist veebiseminari tarkvara (iVocalize, Adobe Connect jne) ja pühendunud õpetajaid. Tehniliselt näeb see välja nii, et õpilased sisenevad *live-online* ruumi, kus on võimalik vaadata ja kuulata õpetaja või kaasõpilase esitlust, arutleda nii suulises kui kirjalikus vormis, teha rühmatööd, olles pidevalt aktiivne tegija, mitte passiivne kuulaja-vaataja.

Sellise koos õppimise ja õpetamise potentsiaal on tegelikult väga suur ning aitaks valutumalt lahendada ka probleeme praeguses Eesti hariduselus:

Võõrkeeleeõpe. Ühised *live-online* võõrkeeletunnid teiste maade õpilastega arendavad lisaks keeleoskusele ka suhtlemisoskust ja erinevate kultuuride tundmist. Riigisisestelt võimaldaks see tõhustada vene koolide õpilastel eesti keele õppimist ja ka vastupidi.

Reaalained. Arvestades koolide raskusi reaalainete õpetajate leidmisel, saaks üks pädev õpetaja sel moel õpetada ka naaberkooli õpilasi. Kihnu eksperiment, kus Tartu füüsikaõpetaja tunnid toimusid reaalajas videotundidena Kihnu koolis, kukkus läbi seetõttu, et õpilased ei olnud kaasatud, nende jaoks oli see rohkem nagu televiisori vaatamine, ning õpetaja ei saanud tagasisidet tunnis toimuvast.

Live-online ainetunnis saavad õpilased õpetajale küsimusi esitada ja vastupidi. Seal on võimalik õpetatavat näitlikustada ning ühiselt ülesandeid lahendada.

Valikained. Koolid saavad valikainete õpetamisel koostööd teha, pakkudes õpilastele veebis õppimist. Nii saaksid mitme kooli õpilased koos hingelähedasel kursusel osaleda.

HEVlapsed. Järjest enam on tavakooli jõudnud ja jõudmas erivajadustega lapsi. Mõnelgi juhul oleks kodus veebi teel õppetöös osalemine probleemidele leevenduseks.

Õpilaskonverentsid. Õpilased saaksid ka ise neid huvitavatel teemadel *live-online* konverentse ja seminare korraldada.

Riigisisesed ja rahvusvahelised õpilasprojektid. Õpilastel ja juhendajatel on võimalik koostööd paremini korraldada (eTwinning jne)

Õpikogukonnad ja võrgustikud. Nii õpilased kui õpetajad saavad luua tõhusalt toimivaid õpivõrgustikke.

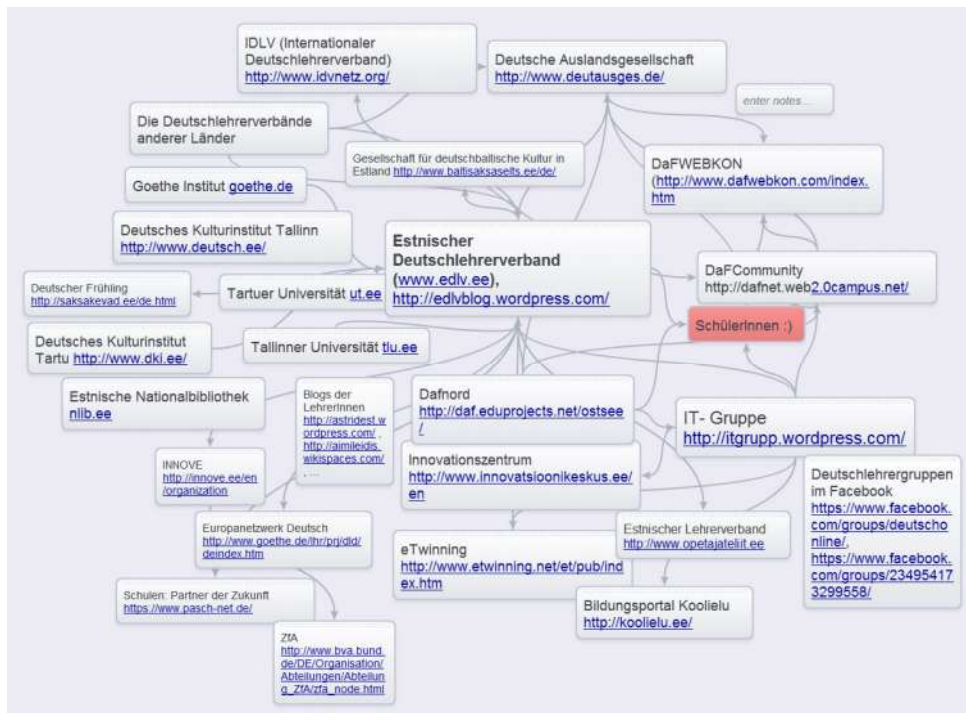
Ometi ei ole *live-online* tunnid veel Eesti koolides igapäevaseks nähtuseks saanud ja sellel on mitmeid põhjusi:

- ❖ Koolide vananenud arvutipark;
- ❖ veebikonverentside pidamiseks vajaliku tarkvara puudumine;
- ❖ õpetajate aja- ja motivatsioonipuudus.

II Praktilised kogemused sünkroonõppe ja veebiseminaridega

Eestis on õpetajatest seni kõige aktiivsemalt digimaailma uurimise ja uute vahendite katsetamisega tegelnud saksa keele õpetajad. ESÕSi juurde loodi juba 2007. aastal IT-grupp, mille liikmed tegelevad teiste õpetajate kogukonna jaoks internetiavarustest sobilike

materjalide otsimise ja tutvustamisega, koolitustega, digitaalsete õpilaskonkursside korraldamisega, kodulehega jne. Saksa keele õpetajatel on välja kujunenud väga muljetavaldav võrgustik. Selle tegevustesse on kaasatud ka õpilased.



Veebiseminaride formaati on eesti saksa keele õpetajad kasutanud aastast 2007 ja alustasid sellega Aimi Jõesalu Põlva Keskkoolis ning Astrid Sildnik Kose Gümnaasiumis. Kõigepealt toimusid *live-online* tunnid oma õpilastega. Sellele järgnesid 2008/09. õppeaastal ühistunnid Bratislava ja Viini õpilastega. Aimi Jõesalu on oma õpilastega osa võtnud paljudest rahvusvahelistest projektidest. Kose gümnaasiumi õpilased on osalenud kahel uudselt veebiühendusel: I veebikonverentsil DaFWEBKON mais 2012 ja 2013. aasta septembris Lübeckis toimunud seminaril „Von Online-Präsenz zu Online plus Präsenz“.

Esimesel ülemaailmsel saksa keele õpetajate veebikonverentsil DaFWEBKON 2012 osales kahel päeval kokku 415 inimest. Toimusid virtuaalsed töötod, diskussioonid, esitlused ja üritus lõppes virtuaalse lõpupeoga *Second Lifes* Berliini Küberklubis. Kose õpilased osalesid dr. Michael Goriany korraldatud prototüüp-tunnis koos bulgaaria ja saksa õpilaste ning õpetajatega. Tunni teemaks olid mobiiltelefonide kasutamise reeglid erinevate maade koolides. Õpetajad ja õpilased valmistasid ette esitlused oma kooli kohta ning tunni käigus diskuteeriti digivahendite õppes kasutamise võimaluste ja eesmärkide üle, loomulikult saksa keeles.

Lübeckis toimunud seminari „Von Online-Präsenz zu Online plus Präsenz“ eestvedajateks olid Saksa Välisühingu juht Martin Herold ning rahvusvaheliselt tuntud saksa keele õpetajad ning digiõppe juhtfiguurid Ilpo Halonen ja Laura Pihkala-Posti Soomest. Seminari projekt oli ainulaadne – lisaks Lübeckis realselt kohal olnud 20 õpilasele Soomest ja 10 Venemaalt

osalesid seminaril veebi teel ka õpilased ja õpetajad Tampere, Kaliningradist, Tallinnast (Tallinna Ühisgümnaasiumi õpilased õp. Julia Popova juhtimisel) ning Koselt. Seminari tegevustesse olid integreeritud ühised veebikohtumised. Esimesel päeval oli tutvustusring, teisel selgitati kõigile õpilastele ühist tööülesannet, kolmandal päeval tegid nii Lübeckis kui mujal kohtades osalenud õpilased tänavaintervjuusid teemal. „Mida sa tead Saksamaast, Soomest, Venemaast ja Eestist” ning neljandal päeval võeti küsitluste tulemused rühmatööna kokku. Rühmad olid komplekteeritud eri rahvustest õpilastest ja toimusid eraldi veebiringides. Seminari ühisosa lõpetati taas pidulikult ühises „webinariruumis”. Lübeckis viibinud õpilased mängisid pärast veel Minecrafti keeleõppeks kohandatud varianti.

Kirjeldatud konverents ja seminar olid väga huvitavad ning harivad. Õpilased tõid eraldi välja:

- ❖ keelepraktika,
- ❖ tunne, et oled osa millestki suuremast,
- ❖ saad reaalses maailmas osaleda rahvusvahelistel üritustel koolist väljumata,
- ❖ silmaringi laienemine,
- ❖ otsene infovahetus teiste maade õpilastega,
- ❖ päevauudised vs. tegelik elu,
- ❖ **virtuaalses maailmas on kõik võrdsed ning kõigil on võrdsed võimalused.**

Selliste ürituste korraldamisel on väga oluline roll õpetajate omavahelisel koostööl. Mõlema suure ettevõtmise algrakukeseks on olnud 2006. aastal alguse saanud rahvusvaheline saksa keele õpetajate veebikogukond DafCommunity. Alates maist 2006 toimuvad teisipäeviti (v.a pühad ja koolivaheajad) pooleteisttunnised veebikoosolekud, kus arutletakse valdavalt saksa keele õpetamise ja digipädevuste arendamise, aga samuti üldkultuurilistel ning muudel huvitavatel teemadel. Kogukonna liikmed tunnevad üksteist ka reaalses elus, olles kohtunud konverentsidel ja eraviisiliselt. Tugev võrgustik annab oma liikmetele energiat ja tekitab sünergia, on viljakas pinnas uutele ideedele ning annab ka jõu nende elluviimiseks.

Muutunud õpikäsitlus

Viive-Riina Ruus



Globaalses mastaabis toimuval üleminekul tööstusühiskonnast teadmusühiskonda on kesksed õppimine, loovus ja innovatsioon. Selline arusaam on 21. sajandi algul omaks võetud maailmaorganisatsioonides (OECD, UNESCO, Maailmapank) ja ELi tulevikukavades, selline arusaam on kooskõlas ka Eesti arengukavadega, sh „Eesti elukestva õppe strateegiaga“. Käesoleva kirjutise ajendiks oli vajadus esitada kokkuvõtlik ülevaade kaasaegsetest seisukohtadest õppimise kohta nimetatud strateegia tarvis. OECD/CERI publikatsioonid on allikaks valitud seepärast, et need on orienteeritud poliitikate kujundamisele nagu ka Eesti haridusstrateegia.

Kaasajal on õppimise eesmärgiks tingimuste loomine **adaptiivse asjatundlikkuse** kujunemiseks, mis vastandub rutiinsele ehk standardsele asjatundlikkusele. Adaptiivne ehk

loov asjatundlikkus eeldab võtmepädevuste valdamist ühelt poolt, teisalt aga nende pidevat avardamist ja süvendamist. See tähendab uute teadmiste loomist, pidevat uurimist, lakkamatut proovimist ja katsetamist, uute lahenduste leiutamist, ebaõnnestunud lahenduste kõrvalejätmist, „nutikate“ õpikeskkondade kujundamist, mis suurendavad isikute, organisatsioonide, kogu ühiskonna õppimise tahet, oskusi ja tulemuslikkust ning ergutavad õppimise kui erilise inimtegevuse innovatsiooni. See lähenemine ühendab sünergeetiliseks tervikuks iseenesliku, „kogemata“ õppimise argielus, õppimise formaal- ja mitteformaalhariduses, sh töökeskkonnas. Selline õppimiskäsitlus läheb kaugemale üksikisikust, analüüsides ja mõtestades õppimist perekonnas ja sõpruskeskkonnas, koolis ja laiemates sotsiaalvõrgustikes, peab oluliseks õpimotivatsiooni ja õppimisega kaasnevaid emotsioone ning tunneb huvi selle vastu, kuidas inimesed ise mõtestavad oma õppimist: milliseid mõisteid või metafoore nad oma õppimist kirjeldades kasutavad, kuidas nad õpivad kujundama õpikeskkondi iseenda ja teiste heaolu, produktiivsuse ja innovaatilisuse suurendamiseks.

Õpikeskkonda mõistetakse õppimise **ökosüsteemina**, mis hõlmab nii õppimist kui tegevust/protsessi ja ka kui õpitulemusi. Õpikeskkonnal on pedagoogiline tuum, mille koostisosad on: 1) õppijad, 2) õpetajad/õppimisprofessionaalid, 3) sisu, 4) ressursid (materiaalsed, sh digimaterjalid, rahalised, aeg, kompetentsid jm). Need koostisosad sõlmib omavahel kokku ja kujundab tervikuks **organisatsiooniline dünaamika** (juhtimine, väärtused, visioon ja eesmärgid, suhted, organisatsiooni kliima, õpetajate ja/või õppijate rühmade moodustamine (näiteks: kas õpetamine meeskonnana; kas õpetamine klassiti või on koos eri vanuses rühmad; kas erivajadustega inimesed õpivad koos „tavaliste“ õppijatega; virtuaalõpe, selle osakaal; kas hindamine on eesmärkide ja õppimise teenistuses; kuidas on rütmistatud õppeaeg jpm).

Kvaliteetset õppimist soodustavaid innovaatilisi õpikeskkondi iseloomustab:

- ❖ õpikeskkonna fookuses on õppijad, ergutatakse õppijate aktiivset süvenemist õppimisse, toetatakse nende identiteeti õppijana, selleks et luua eeldused ennastjuhtivate õppijate kujunemiseks, kes on võimelised oma õppimist seirama, hindama, täiustama ja vastavalt reguleerima oma motivatsiooni ja emotsioone;
- ❖ õpikeskkonnad rajanevad arusaamal, et õppimine on olemuslikult sotsiaalne, mistõttu peetakse esmatähtsaks hästi organiseeritud koostööst õppimist;
- ❖ vastandina pindmisele õppimisele (*surface learning*) ollakse orienteeritud intellektuaalselt nõudlikule süvaõppimisele (*deep learning*): verbaalsete, visuaalsete jt tekstide mõistmisele, nähtuste kontseptualiseerimisele, mõistetevaheliste seoste loomisele jms;
- ❖ õpikeskkonnas tegutsevad õpetajad/õppimisprofessionaalid on ülimalt tähelepanelikud

- õppijate motivatsiooni suhtes ja mõistavad emotsioonide võtmerolli õppimise edukuses;
- ❖ õpikeskkondades ollakse häälestatud õppijate individuaalsete eripärade, kaasa arvatud nende varasem teadmine, arvestamisele; disainitakse selliseid õppekavu/õppeprogramme, mis nõuavad igaühelt tõsist pingutust, kuid ei esita üle jõu käivaid nõudmisi;
 - ❖ hindamine toimub parema õppimise nimel, hindamise aluseks on selged ootused, kasutatakse hindamisstrateegiaid, mis on nende ootustega kooskõlas, tagasisides asetatakse rõhk õppimise edendamisele, silmas pidades seda, et mida vähem rahuldutakse kitsalt mõistetud õpitulemustega, seda keerulisemaks osutub hindamine;
 - ❖ õpikeskkondade kõiki komponente (suhteid õppijatega ja koostööpartneritega, õppimise iseloomu jm) võib muuta nii heas kui halvas suunas tehnoloogia, mistõttu on äärmiselt oluline, et tehnoloogia kasutamine toimub õppimise, mitte aga tehnoloogia enda huvides;
 - ❖ õpikeskkonnad, püüdes vältida eneseisolatsiooni, väljuvad etteantud institutsioonilistest ja organisatsioonilistest raamidest, ületades nende piire; tekivad õpikeskkondade võrgustikud (sh rahvusvahelised), samuti hübriidsed, omavahel „risttolmlevad“, vastastikku üksteist rikastavad ja arendavad õpikeskkonnad, sealhulgas sellised, kus õppimine on lahutamatu tööst või mõnest muust tegevusest.

Innovaatilistele õpikeskkondadele annab võimendusefekti ja muudab innovatsioonid jätkusuutlikuks see, kui mastaapsed, püsivad ja elujõulised on õpikeskkondade võrgustikud ja nende hübriidsed vormid. Samas ei saa ignoreerida seda, et õpikeskkonnad toimivad **institutsionaalses** raamistikus (seadused, valitsemisstruktuurid, asutused jne). Seega – oluline on **õppimise makro-, meso- ja mikrotasandi** omavahelised suhted ja kooskõla. Kriitilise tähendusega on õpikeskkondade ja nende institutsionaalse raamistiku vahekord: halvimal juhul hakkavad need eri tasandi struktuurid üksteise arengut tõkestama või halvama, parimal juhul tekib nendevaheline **sünergia**. Oluline on innovaatilise õppimise/õpikeskkondade kestlikkus, teisi sõnu: uue **õppimiskultuuri** kujundamine. Õppimiskultuuri kujunemise eelduseks on parimate lahenduste salvestamine, nende analüüsimine, katsetamine, avatus edasiarendustele ja levitamine. Õpivara alusel tuleb luua avalik õpivaramu, mis on kättesaadav kõigile ja kust vajalik on kergelt ülesleitav.

Õppimise **juhtimine/eestvedamine** (*leadership*) tähendab õppimise sihtide seadmist ja vastutuse võtmist õppimise toimumise eest. Selleks peavad juhtimise keskmes olema 21. sajandi õpikäsituse võtmevaldkonnad: innovatiivsed õpikeskkonnad, rikkalikud ja nõudlikud õpetamisrepertuaarid, kõigi inimeste õppimine, ümberõppimine, mitteõppimine.

Õppimise **juhtimise/eestvedamise eeldusteks** on:

- ❖ **juhtide loovus ja kartmatus:** julgus võtta riske, sest kõne all on praktikate, struktuuride ja kultuuride süvamuutused;
- ❖ 21. sajandi **professionalismi mudelid** ja nende **praktiseerimine:** kõigi, sh õppimise juhtide endi professionaalne õppimine, uurimine, enesehindamine;
- ❖ **sotsiaalsus** ja **sidustatus:** kriitilise tähendusega on osalus horisontaalsetes professionaalsetes võrgustikes ja kogukondades (ja mitte niivõrd administratiivsetes struktuurides);
- ❖ **õpikeskkondade komplekssus, mitteformaalsete** partnerite kaasatus: mida innovatiivsemad on õpikeskkonnad, seda keerulisemad, seda komplekssemad need on, seda rohkem on neisse lülitunud mitteformaalseid partnereid – kogukondi ja professionaale teistest valdkondadest, mis kõik seab juhtimise ette järjest keerukamaid pedagoogilisi ja organisatsioonilisi ülesandeid;
- ❖ **juhtimise mitmetasandilisus:** algtõuge õppimise parandamiseks võib tulla ükskõik mis juhtimistasandilt, nii formaalhariduse kui mitteformaalhariduse valdkonnast, oluline on erinevate juhtimistasandite kooskõla üksteisega;
- ❖ **süsteemi tasandi** juhtimise vajalikkus: süsteemi tasandil tuleb luua vajalik ruum innovatsioonideks, uuenduste algimpulss võib tulla ka mikrotasandilt; võtmetähendusega on tingimuste loomine professionaalseks õppimiseks, valitsemine (*governance*) ja aruandlussüsteemide toimimine peab olema samasuunaline innovaatiliste ja väestavate õpikeskkondadega, mitte tegutsema neile vastu.

Innovatsioon toob õppimisse dünaamika. Innovatsioon parandab õpitulemusi, suurendab õppimise võrdõiguslikkust ja produktiivsust, vähendab asjatuid kulutusi ja võimaldab kohaneda sotsiaalsetele vajadustele. Innovatsioonile on tõkkeks haridussüsteemi konservatiivsus, regulatsioonide ja reeglite täht-täheline järgimine, jäigad organisatsioonilised struktuurid ja asjaolu, et innovatsiooni tulemusi ei ole võimalik tõsikindlalt ette näha, mistõttu on uuendustele raske toetajaid leida.

Innovatsiooni „pumpadeks“ on ennekõike:

- ❖ teadus- ja uurimistegevus, teadmiste kasv;
- ❖ teadmiste jagamine ja agentide võrgustumine;
- ❖ struktuuride ümberorganiseerimine moodulite põhimõttel;
- ❖ tehnoloogiline areng.

Tulemuslikuks innovatsiooniks on vajalik, et avalik võim tegutseks innovatsiooniprotsesside valitsemisel ühtsena ja et innovatsiooni käsitataks kompleksse ning mittelineaarse protsessina, milles on keskne roll järgmistel võtmeteguritel:

- ❖ **usaldus:** eduka õppimise üks võtmetegureid 21. sajandil, toetab innovatsiooni, sest soodustab riskijulgust, vähendab vastuseisu uuendustele ja pingeid aruandluskohustuse ja uuendusmeelsuse vahel, usaldust on vaja hariduse valitsemise vastu, koolide ja õpetajate vastu, usaldust on vaja pedagoogilistes suhetes, inimeste omavahelistes suhetes;
- ❖ **professionaalsus:** hariduse ja haridussüsteemide innovatsiooni kõige olulisem tingimus, eeldab õpetaja kõrget sotsiaalset staatust ja seda, et teda ei peetaks mitte niivõrd riigiametnikuks, vaid autonoomseks professionaaliks, kelle spetsialiteet on õppimine ja õpetamine; vajalik on tervikliku teadmistekorpuse olemasolu, teaduse, praktika ja poliitika omavaheline seostamine, õpetaja vastutus oma teadmiste kaasajastamise eest ja osalus pedagoogilistes innovatsioonides, õpetaja-uuri ja õpetaja-haridusuuendaja mudelite kasutuselevõtmine;
- ❖ **aruandlus:** innovatsiooni seisukohalt on oluline, kuidas toimib aruandlus, paradoksaalselt tekitab hariduse detsentraliseerimine enamasti vajaduse tugevdada aruandlust; kuulekust kultiveerivad aruandlussüsteemid vähendavad riskijulgust ja innovatsioonivõimekust, professionaalne aruandlus kolleegidele või kogukonnale (lapsevanemad, õpilased, tööandjad, riigivõim jm) või aruandlus selle kohta, kuidas on täidetud õigusakte ja mil määral on suudetud saavutada nõutavaid õpitulemusi, võivad mõningail juhtudel ergutada innovatsiooni, mõnedel juhtudel seda tõkestada; vastuolusid ja pingeid uuenduslikkuse ja aruandluse vahel aitab ületada usaldus;
- ❖ **juhtimine/eestvedamine:** see on muutuste juhtimise ja reformide elluviimise otsustav tegur, juhid (õpetajad, koolijuhid, administraatorid, lapsevanemad, õpilased, poliitikud) annavad muutustele suuna ja aitavad neid ellu viia järjest keerukamaks muutuvates organisatsioonides ja mõjutavad muutuste kestlikkust, juhtimine peab tagama, et fookuses oleks ikka ja alati õppimine, sealhulgas õppimise enda juhtimine. Oluline on eri juhtimistasandite omavaheline kooskõla. Poliitilised liidrid peaksid saatma ühiskonnale tugevaid signaale innovatsiooni olulisuse kohta ja kujundama kultuuri, kus uuendajad pälviksid tunnustust ja innovatsioon muutuks mis tahes töö loomulikuks osaks.

ALLIKAD (KRONOLOOGILISES JÄRJETUSES)

- OECD/CERI **(2008)** Innovating to Learn, Learning to Innovate.
- Lubienski, C. **(2009)** Do Quasi-Market Foster Innovation in Education?: A Comparative Perspective. OECD Education Working Papers, No.25, OECD Publishing.
- OECD/CERI. **(2009)** Working out Change. Systemic Innovation in Vocational Education and Training.
- OECD/CERI **(2010)** The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice.
- OECD/CERI **(2011)** Innovative Learning Environments (ILE). International Conference on Innovative Learning Environments. Banff, Alberta, Canada. October 10th-12th 2011.
<http://www.oecd.org/site/eduilebanff/48763755.pdf>
- Lucas, B., Claxton, G., Spencer, E. **(2013)**. Progression in Student Creativity in School: First Steps Towards New Forms of Formative Assessments. OECD Education Working Papers, No.86, OECD Publishing.
- OECD/CERI **(2013)** Educational Research and Innovation: Innovative Learning Environments.
- OECD/CERI **(2013)**. Leadership for 21st Century Learning. Educational Research and Innovation. OECD Publishing.
- EDU/CERI/CD **(2014)**. Innovation, Governance and Reform in Education. CERI Conference Background Paper. 3-5 November 2014. Drafted by Lucie Cerna of the CERI Secretariat.

Kasvatuse viletsuse aasta

Eesti Haridusfoorumi diskussioonilist

2014. aastal

Raivo Juurak

Miks just kasvatuse viletsuse aasta?

Esiteks sellepärast, et proovisin just sellel aastal võtta viis korda üles teemat „Kasvatuse viletsus“, kuid alati sain vastuseks alla kümne kirja. Listiliikmeid see sõnapaar – kasvatuse viletsus – ei huvitanud. Ehkki varasematel aastatel olin viidanud korduvalt Goldingi „Kärberste jumalale“, Philip G. Zimbardo vangaleksperimentidele ja tema raamatule „Luciferi efekt“, samuti Stanley Milgrami inimkatsetele, mis näitasid, kui kergesti loobutakse oma põhimõtetest. Samuti olime listis korduvalt tutvunud ka Zygmunt Baumani „vedela ühiskonna“ ja „vedela inimese“ kontseptsiooniga.

Ometi oli 2014. aasta just kasvatuse viletsuse aasta. Kui Venemaa okupeeris Krimmi ja toetas jõuliselt veriseid lahinguid Donbassis, nägime kõik, mis saab inimeste heast kasvatusest, kui juhtub midagi, mis on nende meelest ülev või neile kasulik. Koolis laulva häälega Puškini ja Lermontovi teoseid ette kandnud venelased kiitsid äkki massiliselt heaks sõjalise rünnaku vennasrahva, ukrainlaste vastu, Krimmi poolsaare okupeerimise, samuti rünnakud Donbassi vastu. Kuhu haihtus venelaste armastus Puškini vabadusideaali vastu? Kuhu jäi nende hea kasvatus?

Teiseks oli 2014. aasta kasvatuse viletsuse aasta ka selles mõttes, et pärast seda, kui haridusfoorumi listis oli juba üle 15 aasta humanistlikku mõtteparadigmat harjutatud ja läbi mängitud, selgus seoses kooselu seaduse vastuvõtmisega, et sisulisest humanismist ja sallivusest on osa hariduslisti asutajaliikmeidki väga kaugel. Selgus, et tegemist on olnud n-ö pealekleebitud humanismiga, mis pragunes kohe, kui asi tõsiseks läks.

Kolmandaks oli see kasvatuse viletsuse aasta sellepärast, et ehkki on juba üle 15 aasta selgitatud siin listis, et õpetaja ei saa olla kõigile õpilastele eeskujuks, sest ta pole ju jalgpallur ega rockitäht, vaid et õpetaja on see, kes peab leidma oma õpilastele eeskujusid, ja et õpetaja peamine kasvatuslik ülesanne on hoopis oma klassist tugev ja terve moraaliga meeskond

kujundada, siis ikkagi kirjutatakse veel aastal 2014, et õpetaja kasvatab oma eeskujuga ja iga õpilast eraldi. Korduvalt on siin listis näidatud, et õpilast kasvatab eelkõige tema rühm (või kamp), kuhu kuulumist peab eriti murdeealine oma elu kõige tähtsamaks küsimuseks, tuues näiteks Kruusvalli uuringut, kus vaadeldi Tallinna linna kõiki 8. klasside õpilaste kuulumisvajadust ja selle põhjal kujunevat moraali. Pärast paljude näidete toomist oma rühma kuulumise mõjust öeldakse siin listis ikkagi täiesti külma kõhuga, et last kasvatab õpetaja eeskuju. Ja mitte rühm. Mitte mingisugused diskussioonid ega vaidlused seda seisukohta ei kõiguta, kedagi pole võimalik ümber veenda.

Moslemist kristlast nii lihtsalt juba ei saa

Üldse jäi aastast 2014 mulje, et inimene ei taha oma mõtteviisi grammi võrragi muuta, nagu kristlane ei taha moslemiks hakata.

Kes uskus 15 aastat tagasi, et Euroopa tsivilisatsioon käib alla ja Eesti koos sellega, see usub seda ka aastal 2014.

Kes uskus aastate eest, et Lääne tsivilisatsioon ja kultuur on ebakõlbeline ja Ida tsivilisatsioon (sealhulgas Venemaa) vooruslik, see usub seda ka aastal 2014.

Kes uskus varem, et Eesti hariduses on kõik väga halvasti ja Soome hariduses kõik väga hästi, uskus seda ka 2014. aastal.

Kes uskus 15 aasta eest, et vabadus on tunnetatud paratamatus, nagu Lenin talle õpetas, nii uskus ta seda edasi ka 2014. aastal. Et vabadus tähendab just valikuvõimalusi, mitte nende puudumist – see mõte oli talle ka 2014. aastal vastuvõetamatu. Ka 2014. aastal leiab ta, et „liiga palju vabadust“ ongi meie ühiskonnas kõige kurja juur.

Kes oli varem vastu Eesti kuulumisele Euroopa Liitu, oli seda edasi ka 2014. aastal. Isegi Euroopa Liidust Eesti haridusele tulevatele toetustele oli ta vastu, sest koos toetuste vastuvõtmisega pidi ta ju vastu võtma ka euroopaliku neoliberalismi, sallivuse homoseksuaalide vastu, abordiõiguse, inimõigused.

Kes oli varem inimõiguste vastu ja Jumala käskude poolt, see oli seda ka aastal 2014.

Kes oli varem Vana Testamendi moraali „küüs küüne, hammas hamba vastu“ pooldaja, see ei läinud ka 2014. aastal üle Uue Testamendi põhimõttele, et visaku ainult see kivi, kes on ise täiesti veatu ja kui sind lüüakse ühele põsele, siis pööra teine põsk ette.

Kes uskus varem, et neoliberalism on kõige räigema ja hoolimatuma kapitalismi vorm, see usub seda ka aastal 2014, ehkki talle on pikalt ja laialt selgitatud, et neoliberalismi teine nimetus on

„kolmas tee“ ja et neoliberalismiga on püütud leida just kapitalismi ja sotsiaalsemate ühiskonnakorralduste keskteed. Mitte mingid selgitused ei loe.

Kes uskus varem, et on olemas üksainus õige maailmavaade – konservatism –, see uskus seda 2014. aastal edasi.

Kes uskus varem, et ühiskond toimib füüsika- või bilooogiaseaduste, mitte aga ühiskonna spetsiifiliste seaduste järgi, see usub seda täna kindlalt edasi.

Kes uskus varem, et Eesti koolis puudub absoluutselt kasvatus, see uskus seda edasi.

Kes uskus 15 aastat tagasi, et Sigmund Freud oli teadlane, mitte geniaalne kirjanik ja unenägude seletaja, see usub seda ka aastal 2014.

Kes mõtles varem, et naine on emotsionaalne ja vääribki mehest madalamat palka, mõtles seda ka nüüd.

Kõike seda üle vaadates tekib tahtmatult tunne, et üle 15 aasta peetud arutelud on olnud mahavisatud aega. Aastad tagasi haridusfoorumi diskussioonilisti käivitades oli ju illusioon, et just tulised vaidlused ja diskussioonid on need, mis inimesi uut moodi mõtlema panevad. Oli usk, et äge diskussioon on palju suurema mõjuga kui akadeemiline loeng. 2014. aastal hakkas see usk möranema.

Paljus leidsid listiliikmed siiski oma mõtetele kinnitust

Päris musta pessimismi langemiseks pole aga siiski ilmselt mõtet. Sest nagu varasematel aastatel, nii saadeti mulle ka 2014. aastal isiklikke kirju, milles märgiti, et hariduslistis ongi sellel aastal avaldatud mõtteid, mis on andnud kahtlejatele kindlustunnet. Ka sellel aastal on mulle tänaval vastu tulnud listiliikmed ise hakanud rääkima, et nad on saanud listi sallivust ja humanismi esindavatest kirjadest moraalset tuge – nad said kinnitust, et nad ei mõtle üksinda niimoodi. Nendest kirjadest on saadud ka lauseid, mida on oma õpilastega vesteldes või sallimatu inimesega rääkides hea kasutada, sest iga keerukas teema tuleb ju selgelt sõnastada ja just diskussioonides selgub, kelle sõnastus tabab asja olemust kõige paremini.

Paljud listiliikmed oskasid oma listikaaslasi väga hästi aruteludesse kaasata

Teine asi, mille üle saab ainult südamest rõõmustada, on see, et haridusfoorumi listis on nii palju inimesi, kes oskavad tõstatada olulisi teemasid nii, et nendega tullakse kaasa, et nendega on paljud inimesed nõus või siis on paljud olnud valmis ka argumenteeritult vastu vaidlema. Aga kas just see polegi hea pedagoogi tunnus, et ta oskab diskussiooni tekitada ja probleemide erinevaid tahkusi nii emotsionaalsel kui ka intellektuaalsel tasandil selgelt välja tuua.

Ja lõpuks. Kui ükski listiliige ühestki oma seisukohast ei loobunud, siis ühte õppis ta kindlasti juurde – ta õppis omaenda seisukohti senisest paremini teistel selgitama. Ja veel sai ta varasemast palju paremini teada, mida tema listikaaslased mõtlevad, ja miks nad mõtlevad temast erinevalt või temaga sarnaselt.

Tegelikult on oma kaaslaste mõtteviisi tundmine samuti hindamatu väärtusega info. See on oma maailmapildi adekvaatsemaks muutmine.

Missugused teemad inimesi huvitasid

Et mitte jääda üldsõnaliseks, toon välja need 2014. aasta listiarutelud, kus teema algatajale tuli vastuseks 30 või rohkem listikirja-kommentaari. Olen näinud väga vähe koosolekuid, kus oleks esitatud 30 küsimust või kommentaari. Need ajad olid põhiliselt 1990. aastatel. Seega pean sama tulemuse saavutamist 2014. aastal suurepäraseks saavutuseks. Järgnevalt on toodud ära teema püstitaja nimi, teema ja saadud kommentaaride arv.

Teema püstitaja	Teema	Kommentaaride arv
Urmas Heinaste	Viljandi koolitulistamine	30
Raivo Juurak	Huvitav Kool – tunnikonspektid	31
Ülo Vooglaid	Tungiv palve (kooseluseadus)	31
Maris Mäe	Midagi huvitavat autistide kohta	32
Raivo Juurak	Poiste diskrimineerimine koolis	32
Taavo Lumiste	Töökasvatusest	33
Sven Mäe	Mida saaksime õppida Belgiast? (kutseharidus)	34

Allar Veelmaa	Põhikoolist gümnaasiumisse üleminek Soomes	34
Ülo Vooglaid	...kui see poleks nii ohtlik (kooseluseadus)	34
Tiit Tali	Uni	35
Ülo Vooglaid	Kiusamisvaba kasvukeskkond	35
Alli Lunter	Kohustuslik kirjandus	37
Tiia Lister	Ettevaatust – uus lastekaitse seadus	37
Raivo Juurak	Totaalne toetus Putinile	38
Enn Veesaar	Rail Balticu võimalused	38
Enn Veesalu	Midagi nädalavahetuseks (moraalijutt)	40
Krista Saadoja	Õpetajaameti maine ja hariduse kvaliteet (uus kutse seadus)	41
Einar Rull	Eesti-Soome hariduspilv	43
Raivo Juurak	Neoliberalism – kolmas tee	44
Tiiu Kuurme	Waldorfkool – Tallinn ei täida erakooliseadust ega kohtuotsuseid	45
Raivo Juurak	Vaatluspraktika – videotunnid	45
Lembit Jakobson	Krimmi sõda	46
Raivo Juurak	Uus õpikäsitus – üleminek rühmadena õppimisele	49
Tiiu Kuurme	Selline lugu (Anna Maria Penu essee armastuse puudumisest Eestis)	50
Raivo Juurak	Miinimumpalk 800 eurot (sotsiaaldemokraatide ettepanek)	54
Raivo Juurak	Kirjandus – kellel on aega? (miks on kirjandus ebapopulaarne)	51
Ülo Tikk	Mäetaguse elu (maakoolide erinevad võimalused)	55
Lembit Jakobson	Kadri Liik Postimehe arvamislõunal	56
Ülo Vooglaid	Õppimine ei ole töö	57
Raivo Juurak	Kasumi väljavedu – vaesus (Rootsi pangad)	57

Raivo Juurak	See pole meie listi teema (kooseluseadus)	58
Allar Veelmaa	21. sajandi õpetajad	61
Tiia Lister	Seitse vaimse tervisega seotud väärtust	69
Lembit Jakobson	Porgandipeenar (kuhu on jäänud kooliaiamaad?)	70
Jaanus Räim	Millal ja millistel asjaoludel hakati praegust ühiskonnakorda nimetama demokraatiaks?	83
Tiia Lister	Mis on elu? (abort)	84
Lembit Jakobson	Ukraina	85
Raivo Juurak	Võitlus Lääne moraali sisseimbumisega	101

Mitu populaarset teemat keegi tõstatas?

Tänuõnad kõigile, kes aitasid 2014. aastal haridusfoorumi listi aruteludes pinget üleval hoida ja kes oskasid listiliikmeid kaasa mõtlema panna.

Toon järgnevalt ka nimeliselt ära listiliikmed, kelle algatatud teema kohta tuli vähemalt 30 kommentaari. Mõni listiliige võttis nii populaarseid arutelusid üles ühe või kaks, mõni aga isegi 7-8 ja rohkemgi. Pingeread on halvad, kuid näitavad meile siiski, kui palju inimesi tegelikult on 2014. aastal hariduslistis erinevaid vestlusteemasid vedanud, kaasates üle 30 inimese. Alustan nendest, kes vedas üht teemat, ja lähen edasi nendega, kes vedasid mitut teemat.

Ülo Tikk 1, Andres Adamson 1, Alli Lunter 1, Inge Pärn 1, Kaarel Haav 1, Tiiu Jürisson 1, Agu Ojasoo 1, Maia Punak 1, Maris Mäe 1, Eno Tõnisson 1, Aivar Soe 1, Märta Põder 1, Tiit Tali 1, Krista Saadaoja 1, Aimur Liiva 1, Silver Saks 1, Jaanus Räim 1, Egge Kulbok 1, Enn Toom 1, Einar Rull 2, Ago Vilo 2, Taavo Lumiste 3, Martin Saar 3, Sven Mäe 3, Matti Masing 3, Mart Kallaste 4, Tiiu Kuurme 6, Tiia Lister 7, Allar Veelmaa 7, Urmas Heinaste 8, Ülo Vooglaid 9, Enn Veesalu 12, Lembit Jakobson 20, Raivo Juurak 35.

Kõik olulisemad teemad, mis 2014. aastal päevakorrale tõusid

JAANUAR (489 kirja)

3. jaanuar. Agu Ojasoo, „Üheksandikud – eksperiment või meelelahutus“ (hinnang telesaatele, milles Kuristiku gümnaasiumis õpetasid mahajäänud klassi linna parimad õpetajad)

10 vastust

3. jaanuar. Matti Masing, „Rail Balticule pole alternatiivi“ (miks ei hoolita raudteed planeerides loodusest?)

10 vastust

3. jaanuar. Lembit Jakobson, „Ettevaatust, teismelised!“ Lembit kirjutas: „Homme on mu endise õpilase matus. Eelmise aasta sügisel astus ta 10. klassi. Enne jõule jõudis suitsiidini. Tüdruk, kellesse ta armus ja kellega kokku hakkas elama, oli 16-aastane. Kuna too oma endist suhet ei suutnud katkestada, oligi noormehe puhul tagajärjeks suitsiid. See on iga, kus armastus on kõik. Ma ei tea, kas 16-aastane noor inimene on ikka küps kooseluks. Ma ei tea. Ometi on minugi tutvusringkonnas selliseid paare. Mõtlen, milline süükoorem käib nüüd selle tüdrukuga kaasas terve elu. Aga terve elu on tal alles ees. Kas seda suitsiidi oleks saanud ära hoida? Ma ei tea.

18 vastust

7. jaanuar. Raivo Juurak, „Huvitav kool – aga sinu ideed?“ (kuidas Sina muudaksid kooli ja eriti klassitunnid huvitavamaks?)

23 vastust

8. jaanuar. Tiiut Kuurme, „Waldorfkool – Tallinn ei täida erakooliseadust ega kohtuotsuseid“

45 vastust, teiste hulgas saadab oma kommentaari ka riigikogu liige Mailis Reps

15. jaanuar. Raivo Juurak, „Huvitav Kool – tunnikonspektid“ (õpetajale tuleb anda huvitavate tundide konspekte ja videosalvestusi)

31 vastust

16. jaanuar. Raivo Juurak, „Huvitav Kool – populism“ (õpetaja esineb klassi ees ega lase õpilastel esineda)

24 vastust

17. jaanuar. Mart Kallaste, „Uued õppekavad, eriti matemaatika“

6 vastust

17. jaanuar Martin Saar, „Ain Tõnisson paljastab ministeeriumi pohuismis“ (ministeerium kaotab keemia riigieksamid)

10 vastust

18. jaanuar. Mart Kallaste, „Huvitav Kool – mõtlemine“ (justkui aitaks matemaatika hea oskamine mõista ühtlasi ka ühiskonnas toimuvat)

19 vastust

19. jaanuar. Raivo Juurak, „Huvitav Kool – tunni teema valib õpilane“

9 vastust

20. jaanuar. Sven Mäe, „Mida saaksime õppida Belgiast?“ (väga hea distsipliin kutsekoolis)

34 vastust

21. jaanuar. Allar Veelmaa, „Mis toimub?“ (matemaatika õpetamise probleeme)

21 vastust

27. jaanuar. Raivo Juurak, „Tulge haridusfoorumile – armas kodulähedane põhikool“

22 vastust

27. jaanuar. Raivo Juurak, „Tundide videod – ei oska neid internetist otsida“.

17 vastust

VEEBRUAR (444 kirja)

4. veebruar. Ülo Tikk, „Mäetaguse elu“ (väikekoolide väga erinevatest võimalustes.)

55 vastust

7. veebruar. Einar Rull, „Eesti-Soome hariduspilv“ kasvab üle teemaks „õppimine kui sport“

43 vastust

9. veebruar. Tiit Tali, „Uni“ (laps vajab vähemalt 8-9 tundi und, mida ta aga ei saa)

35 vastust

12. veebruar. Sven Mäe, „Tänases Õhtulehes: Mingil hetkel tundsin, et see eriala pole mulle“ (kutsekooli teema)

19 vastust

13. veebruar. Raivo Juurak, „Valitsus kinnitas elukestva õppe strateegia“

14 vastust

15. veebruar. Raivo Juurak, „Päeva tsitaat – klass, kust on andekamad õpilased välja korjatud, on nagu riik, kus puuduvad kirjanikud, heliloojad, teadlased“

46 vastust

16. veebruar. Raivo Juurak, „Rühmadena õppimine – kaks Taani näidet“

12 vastust

18. veebruar. Raivo Juurak, „Neoliberalism – kolmas tee“

44 vastust

20. veebruar. Tiiu Kuurme „Kas olete lugenud ja liitunud?“ Algatuse “Elamisväärne riik” kutsusid ellu: Andrei Hvostov, Brit Kerbo, Mari-Helene Kaber, Kristina Kallas, Juhan Kivirähk, Jaan Lahe, Karli Lambot, Mari-Liis Lill, Ain Lutsepp, Elo Lutsepp, Silver Meikar, Kärt Mere, Nastja Pertsjonok, Pärtel Piirimäe, Rein Raud, Marek Tamm, Toomas Trapido, Siim Tuisk, Tõnu Viik ja David Vseviov.

18 vastust

21. veebruar. Raivo Juurak, „Kasumi väljavedu – vaesus“ (kas Rootsi suurpangad Eestis on meie riigile kasuks või kahjuks?)

57 vastust

MÄRTS (647 kirja)

3. märts. Lembit Jakobson, „Riias arutati Läänemere piirkonna konkurentsivõime tõstmist“.

12 vastust

3. märts. Lembit Jakobson, „Krimmi sõda“

46 vastust

7. märts. Ago Vilo, „Putini kümme väljamõeldist“

26 vastust

8. märts. Lembit Jakobson, „Head rahvusvahelist naistepäeva!“

26 vastust

8. märts. Ülo Vooglaid „Naiste manifesti lõppversioon“ Ülo kirjutab: „Ühiskonnas on tõesti palju naisi, kes on õppe- ja kasvatussüsteemi (keskoolise orientatsiooni, soolisi erisusi ignoreeriva, reproduktiivse nivelleeriva "pedagoogika") ohvrid; perevägivalla (lapsena mõne vöörasisa või muu "onu" pilastamise) ohvrid; läbutamist propageeriva ja vaimsust õõnestava ideoloogia ohvrid; alailma päris- või poolpurjus meeste ahistamise ning reetmise ohvrid; kasvanud vaesuses, vanemliku hooleta, ilma lootuse, õnne, helluse ja armastuseta ja on kaotanud usu endasse, teistesse inimestesse ja tulevikku. Seda kõike ei saa naistele ette heita

ega süüks panna. Nii pole imestada, et paljudel on ala- või üleväärsuskompleks. Paljud on tighedad ja valmis igal nurgal võitlema, andmata aru, kelle või mille eest.“

12 vastust

10. märts. Sven Mäe, „Lahkus koolijuht Gunnar Polma“

6 vastust

10. märts. Lembit Jakobson, „Kellele on kasulik Siim Kallase tulumaksu langetamise ettepanek?“

7 vastust

10. märts. Lembit Jakobson, „Vastutustundlik ajakirjandus“ Lembit kirjutab: „Marju Lauristin rääkis, et ajakirjandusel on oma vastutus ühiskonna ees, nüüd aga on ajaleht kasumit teeniv ettevõtte.“

8 vastust

12. märts. Lembit Jakobson, „Kes viitsiks kaasa mõtelda?“ (miks murdeealisel peab olema mobiiltelefon 24 tundi ööpäevas käepärast?)

23 vastust

15. märts. Lembit Jakobson, „Kadri Liik Postimehe arvamislõunal“ (võim rikub inimesed ära; aitab virisemisest)

56 vastust

16. märts. Martin Saar, „Uus haridusminister“

28 vastust

18. märts. Raivo Juurak, „Kirjandus – kellel on aega?“ (miks on kirjandus kõige ebapopulaarsem õpeaine ja matemaatika kõige populaarsem? Kuidas õpetada noortele väärtkirjandust?)

51 vastust

23 märts. Allar Veelmaa, „Riigieksamitest“ (riigieksamid on rahapõletamine)

14 vastust

20. märts. Raivo Juurak, „Reformierakonna ja SDE koalitsioonileping“

15 vastust

25. märts. Alli Lunter, „Kohustuslik kirjandus“

37 vastust

26. märts. Raivo Juurak, „Operatsioon „Krimm“. Kes on fašist?“

15 vastust

27. märts. Lembit Jakobson, „Küsimus listi segakoorilauljatele“ (kas „Taandujad“ peaks jääma laulupeo kavasse)

11 vastust

28. märts. Allar Veelma, „Lõbus ülesanne“ (matemaatikaülesannete koostamise probleemidest)

18 vastust

28. märts. Mart Kallaste, „Uued koolimajad“ (riigigümnaasiumide vastavus tänase pedagoogika nõuetele)

9 vastust

31. märts. Matti Masing, „Nahkhiirte häirimine (nottimine) Narvas“ (ELF pahandab hooletu suhtumise pärast nahkhiirtesse Narva bastionide ümberehitamisel)

29 vastust

APRILL (346 sõnavõttu)

1. aprill. Andres Adamson, „Helsingi põhikoolide kõikuv tase“ (ka Helsingis on paremaid koole, kuhu saab sisse katsetega)

15 vastust

1. aprill. Raivo Juurak, „Pedagoogiline psühholoogia – naer läbi pisarate“ (nagu Tšehhovi arst ei mäletanud arstiteadusest enam midagi, nii mõned õpetajad ütlevad, et nad ei mäleta pedagoogilise psühholoogia kursusest mitte midagi; ja me naerame selle üle läbi pisarate.)

9 vastust

7. aprill. Raivo Juurak, „Õpilaste kokkusegamisest“

17 vastust

9. aprill. Tiiu Jürisson, „Ehk huvitab?“ (Turus elav Tiiu Jürisson kirjutab, kuidas Soomes alates 2016. aastast uutele õppekavadele üle minnakse)

13 vastust

10. aprill. Lembit Jakobson, „Konverents „Digipööre hariduses““

22 vastust

11. aprill. Mart Kallaste, „Matemaatika õhtuõpik“

7 vastust

15. aprill. Kaarel Haav, „Uus-Meremaa uurijad“ (kommentaar Uus-Meremaal käinud Reemo Voltri artiklile Õpetajate Lehes)

10 vastust

18. aprill. Taavo Lumiste, „Haridusajakirja potentsiaal Eestis“

9 vastust

23. aprill. Matti Masing, „Kaitse all olevad metsised“ (Rail Baltic läbib kuritegelikult metsiste pesitsusala. Tiiu Kuurme vastab, et metsis on vähemalt kaitse all, aga rongi läbi asula viimist ei keela keegi, sest inimene pole Eestis kaitse all.)

26 vastust

24. aprill. Raivo Juurak, „Totaalne toetus Putinile“ (Levada keskuse küsitluse andmed, mille järgi Putini vallutuspoliitikat toetab üle 80 protsendi venemaalastest)

38 vastust

28. aprill. Raivo Juurak, „Seitse kandidaati ühele õpetajakohale“ (kuidas programm „Noored kooli“ suudab enda vastu nii suurt huvi tekitada)

39 vastust

30. aprill. Martin Saar, „Mis mõttes peaks õpetaja olema tegija?“ Martin kirjutab: „Kas Eestis või mujalgi on praegu TEGIJA? Kas keegi, kes aitab, toetab, julgustab, nõustab, innustab, saab olla tegija? Ei! Tegija on see, kes ise loob, juhib, võidab, esineb, õnnestub, loob nähtavaid ja selgeid muutusi. See erinevus, mida suudab õpetaja luua, on varjatud ja ilmneb pika aja jooksul. Seda pole näha. Seega pole see ka kuigi oluline. Kõiksugused olulised uuendused õpetajarollis muudavad õpetajat veel vähem tegijaks ja see on paratamatus“.

9 vastust

MAI (360 sõnavõttu)

5. mai. Lembit Jakobson, „Ukraina“. Alustatud teema muutub kohati lääneliku demokraatia laitmiseks.

85 vastust

8. mai. Taavo Lumiste, „Töökasvatusest“ (missugust töökasvatust pakutakse? Kas ainult kevadist metsaistutust?)

33 vastust

9. mai. Lembit Jakobson, „9. mai“ (Saksamaa tunnistab oma sõjakuritegusid, Venemaa veel mitte)

11 vastust

13. mai. Taavo Lumiste, „Noored, valimised ja haridus ning haritud otsused“ (valimisea langetamisest 16. eluaastani)

18 vastust

16. mai. Raivo Juurak, „Tagasi 1917. aastas“ (Ukrainas toimuv kordab 1917. aastat Venemaal)

17 vastust

19. mai. Inge Pärn, „Ceterum censeo“ (Saksamaa on valmis tunnistama Ukrainat Venemaa mõjusfääriks)

20 vastust

20. mai. Raivo Juurak, „Päeva tsitaat – mehed annavad naiste näägutamisele järele“

27 vastust

24. mai. Enn Veesaar, „Rail Balticu võimalused“ (kaubarong saab olla samaaegselt ka reisirong)

38 vastust

26. mai. Urmas Heinaste, „Learning versus performance“ (selgitused, miks õppimist ei saa hinnata)

11 vastust

28. mai. Urmas Heinaste, „Riigieksamitest“ (alates 2014. aastast ei pea Pärnu kutsehariduskeskus kandidaadi riigieksamate tulemusi enam oluliseks. Ei riigieksamatele!)

22 vastust

JUUNI (388 sõnavõttu)

2. juuni. Lembit Jakobson, „Porgandipeenar“ (Miia-Milla lastemuuseumi juurde tehti porgandipeenar. Miks koolide juurde ei tehta? Töökasvatus. Väike maakool.)

70 vastust

3. juuni. Silver Saks, „Jälgigem, millest me ise kirjutame, räägime ... kõikjal“ (Putin ja Lukašenka on Jumala sulased. Õppige piiblist!)

19 vastust

6. juuni. Tiia Lister, „Kas keegi oskab kommenteerida 9. klassi matemaatikaeksamit?“

9 vastust

7. juuni. Enn Veesalu, „Tuhat kodu ei kaalu üles ühe mehe ärihuvisid“ (autor väidab, et Rail Baltic läheb läbi külade sellepärast, et riik ei taha Marcel Vichmanile kuuluvat Tallinn-Pärnu raudteetrassi ära osta)

23 vastust

10. juuni. Maia Punak, „Alkoholistatistikat“ (avalikus kohas joomise lubamisest)

9 vastust

12. juuni. Raivo Juurak, „Päeva tsitaat – andeks suudavad anda vaid tugevad. Gandhi“

25 vastust

14. juuni. Allar Veelmaa, „Teades kõigile listis olevatele matemaatikaõpetajatele“ (Innoves ei osata eksamit koostada)

9 vastust

15. juuni. Raivo Juurak, „Religioon ja eetika“ (kas pühakirja tundmine viib moraali üles?)

30 vastust

16. juuni. Tiia Lister, „Matemaatika ja kooli valmisolek õpetada poisse „Poisid koolis – 10 punkti““ (põhikooli matemaatikaeksami tegid poisid tüdrukutest halvemini)

22 vastust

17. juuni. Maris Mäe, „Midagi huvitavat autistide kohta“ (autist ei talu stressi)

32 vastust

25. juuni. Allar Veelmaa, „Ei riigieksamitele!“

22 vastust

JUULI (56 sõnavõttu)

8. juuli. Allar Veelmaa, „Soome põhikoolist gümnaasiumisse üleminek“

34 vastust

17. juuli. Tiia Lister, „Uus õppekava – füüsiline õpikeskkond“

7 vastust

AUGUST (88 sõnavõttu)

21. august. Aivar Soe, „Nanseni pass kadunud“

18 vastust

23. august. Lembit Jakobson, „Soovitan silmata“ (Madis Järvekülje artikkel rahvuslusest; Eesti lapsed ei ole rahvuslikult meelestatud)

12 vastust

26 august. Märt Põder, „Soomes ei või õpilastelt telefone konfiskeerida“

8 vastust

27. august. Eno Tõnisson, „Sülearvutid jm tunnis, loengus“ (sülearvuti segab loengut)

3 vastust

29. august. Raivo Juurak, „Probleem – rühmana õppimine“

12 vastust

SEPTEMBER (362 sõnavõttu)

1. september. Ülo Vooglaid, „Eri laadi võimed diferentseeritud“ (loengu kui õppemeetodi plussidest)

23 vastust

1. september. Ülo Vooglaid, „Õppimine ei ole töö“

57 vastust

3. september. Raivo Juurak, „Õpetaja teeb ebakindlaks – igav tund“.

13 vastust

4. september. Urmas Heinaste, „Tulevikukool kõverpeeglis“ (Mihkel Kunnuse retsensioon „Vaimude jaamale“. Kool – Panopticum või Paunvere)

9 vastust

12. september. Raivo Juurak, „Vaatuspraktika – videotunnid“

45 vastust

25. september. Allar Veelmaa, „Ei saa aru“ (miks saavad õpilased enne kontrolltööd vastavaid ülesandeid ette läbi lahendada?)

26 vastust

28. september. Raivo Juurak, „Lolle pole olemas“

9 vastust

16. september. Tiit Tali, „Demokraatia“ (demokraatia ei õigusta ennast, sest võim koondub käputäie rikaste kätte; demokraatiast parem on partnerlus)

14 vastust

18. september. Einar Rull, „Üllatavalt suur edu e-õppes Malawis“.

7 vastust

18. september. Raivo Juurak, „Kasvatuse viletsus-1“ (venelaste vaimustus Putinist; Pealekleebitud kasvatus)

5 vastust

21. september. Raivo Juurak, „Uus õpikäsitus. Üleminek rühmadena õppimisele“

49 vastust

29. september. Enn Veesalu, „Kelle jaoks on meil haridus?“ (rohkem loovust kooli!)

7 vastust

30. september. Raivo Juurak, „Kasvatuse viletsus-2“ (Soome maailma parim kasvatus ja reaalpoliitika Venemaaga.)

16 vastust

OKTOOBER (751 sõnavõttu)

3. oktoober Raivo Juurak, „See pole meie listi teema“ (ärme kujutame homoseksuaale inimkonna vaenlastena). Vastus: on küll listi teema.

58 vastust

6. oktoober Raivo Juurak, „Võitlus Lääne moraali sisseimbumisega“

101 vastust

8. oktoober Krista Saadoja, „Õpetajaameti maine ja hariduse kvaliteet“ (kas on õige, et igaüks, kes teeb kutseeksami, võib hakata õpetajaks?)

41 vastust

9. oktoober. Ülo Vooglaid, „Tungiv palve“ (kooseluseaduse vastu)

31 vastust

9. oktoober. Enn Veesalu, „Ühe noore ja aruka mehe lugu“ (Toivo Tänavsuu toetuseks)

4 vastust

10. oktoober. Urmas Heinaste, „Brrr“ (kooseluseadus on mitteproduktiivse perekonna seadus; Ilma soota lapsed Rootsi lasteaias)

10 vastust

10. oktoober. Tiiu Kuurme, „Kooseluseaduse mõju kevadistel valimistel“

9 vastust

11. oktoober. Aimur Liiva, „Raske on paremini kokku võtta“ (viide Andrus Kivirähki arvamusoole „Inimene ja inkvisiitor“)

20 vastust

11. oktoober. Ülo Vooglaid, „...kui see poleks nii ohtlik“ (kahtlus Eesti haritlaskonna võimes teenida raha asemel oma rahvast)

34 vastust

12. oktoober. Raivo Juurak, „Kasvatuse viletsus-3“ (eestlane hoiab oma privileege – tõrjutakse naisi, lapsi, immigrante, seksuaalvähemusi, uskmataid jt vähemusi)

1 vastus

15. oktoober. Raivo Juurak, „Kasvatuse viletsus – grupijuht“ (head grupijuhid hoiavad rahva moraali kõrgel)

0 vastust

17. oktoober. Raivo Juurak, „Kasvatuse viletsus 5 – Dogville“ (demokraatia tuum on austus inimese vastu, mitte hääletamine ja enamuse võim)

14 vastust

18. oktoober. Tiia Lister, „Tulevikuvisioon“ (Gumiljovi teooria, mille järgi kultuuridel on sünn, areng ja surm sisse kodeeritud; inimõigused)

18 vastust

24. oktoober. Jaanus Räim, „Millal ja millistel asjaoludel hakati praegust ühiskonnakorda nimetama demokraatiaks?“ (Eestis on aristokraatia, sest alamklassid ei pääse võimu juurde)

83 vastust

26. oktoober. Raivo Juurak, „Demokraatia“. See teema pole listile jõukohane. Ühiskonda püütakse selgitada bioloogia, füüsika ja matemaatika seaduste järgi. Demokraatiaks pakutakse vähiklike arvamuste paljusust.

11 vastust

27. oktoober. Urmas Heinaste, „Viljandi koolitulistamine“

30 vastust

27. oktoober. Ülo Vooglaid, „Vaimseid, psüühilisi ja sotsiaalseid pingeid ei või ignoreerida“

18 vastust

29. oktoober. Raivo Juurak, „Vabadus“ (positiivne ja negatiivne vabadus)

26 vastust

NOVEMBER (300 sõnavõttu)

2. november. Enn Veesalu, „Midagi hingedepäevaks“ (jutustus oma sõbrast pluss tsitaadid piiblist)

11 vastust

4. november. Egge Kulbok, „Kultuurikoda kutsub osalema visioonikonverentsil „Mis on kultuuri väärtus?“

9 vastust

5. november. Tiia Lister, „Ettevaatust – uus lastekaitse seadus“

37 vastust

9. november. Allar Veelmaa, „21. sajandi õpetaja, tule kutset taotlema!“ (Õpetajate kutsesüsteemi kaitseks ja vastu. Allari hinnangul Jaan Tatikate süsteem.)

61 vastust

20. november. Urmas Heinaste, „Praktikute alaline probleem: teooria ja praktika vahelise lõhe ületamine“.

19 vastust

29. november. Enn Veesalu, „Midagi nädalavahetuseks“ (Jumala imeteod)

40 vastust

29. november. Tiiu Kuurme, „Seline lugu“ (Anna Maria Penu essee sellest, et kui Eestis ei ole armastust, siis pole siin mõtet elada)

50 vastust

DETSEMBER (481 – kuni 22. detsembrini)

1. detsember. Ülo Vooglaid, „Välistalentide kaasamine kogukonda: talendipoliitika rakendamine“ (Ülo küsib: kelle mahitusel tekivad sellised tegevuskavad?)

11 vastust

1. detsember. Urmas Heinaste, „Valitsus otsustas saata Riigikogusse uue täiskasvanute koolituse seaduse“

3 vastust

2. detsember. Raivo Juurak, „Miinimumpalk 800 eurot“ (sotsiaaldemokraatide valimisloosung)

54 vastust

4. detsember. Kadri Siller, „Küsimus S. Freudi kohta“.

7 vastust

4. detsember. Ago Vilo, „Väikeseks vahelduseks“ (heaolu tasemest maailma riikides erinevate statistikate alusel, kusjuures Eesti on kõrgel kohal)

6 vastust

5. detsember. Tiia Lister, „7 vaimse tervisega seotud väärtust – Arne Holte; Norra Rahvatervise Instituut“ (Laste õiguste deklaratsioon)

69 vastust

7. detsember. Ülo Vooglaid, „Jaak Uibu ettekanne“ (sündivus väheneb, kuid valitsus ei võta midagi ette)

4 vastust

8. detsember. Tiia Lister, „Mis on elu?“ (abordi vastu)

84 vastust

9. detsember. Ülo Vooglaid, „Kiusamisvaba kasvukeskkond“

35 vastust

13. detsember. Allar Veelmaa, „Kehvad eksamitulemused ja olematu analüüs“

16 vastust

13. detsember. Urmas Heinaste, „Enamik õpilastest ei usu, et õpetaja saaks neid kiusamise eest kaitsta“

9 vastust

19. detsember. Raivo Juurak, „Poiste diskrimineerimine koolis“.

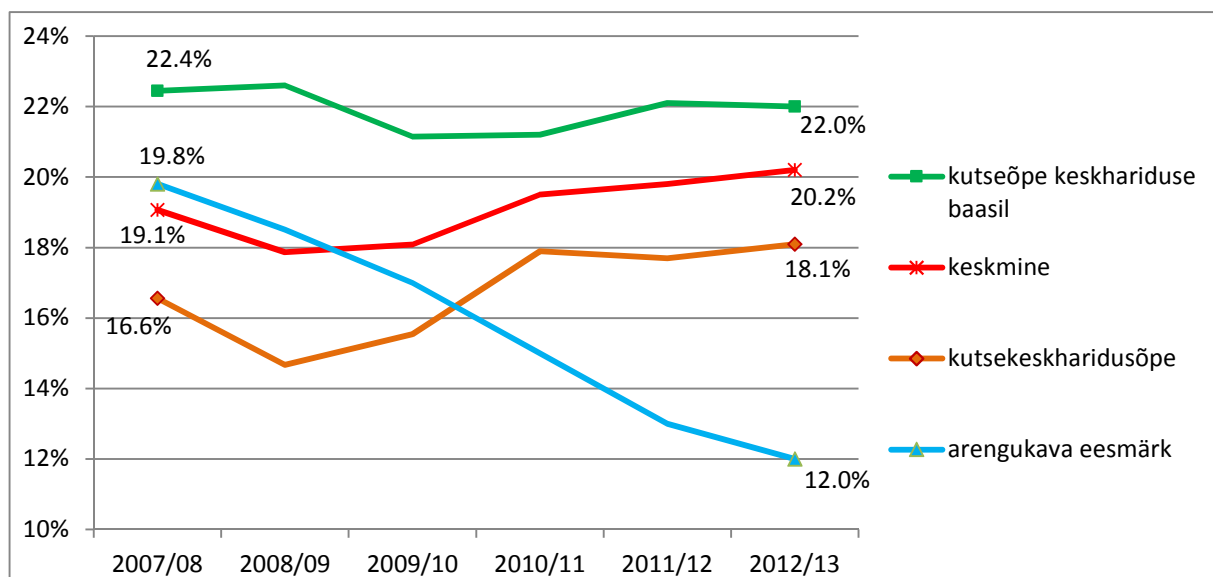
32 vastust

Mida teha kutseõppest väljalangevusega

Ene-Mall Vernik-Tuubel

1. Tänapäevane seis ja riiklikud eesmärgid

Õpingute katkestamise tänapäevane seis on toodud alljärgneval graafikul.



Tänapäevane on kutseõppest väljalangevus 17–22%.

Katkestamise vähendamise alal viimastel aastatel riigis keskmiselt saavutusi pole.

Väljalangevuse näitajad kooli/õppekavariühmiti/regiooni/aastati varieeruvad suures määras.

- ❖ Väljalangevus kooli on väga erinev: näit. Tartu Kunstikool – Tallinna Majanduskool umbes 2,5-kordne erinevus.
- ❖ Väljalangevus õppekavariühmiti on väga erinev: näit. sotsiaaltöö ja nõustamine – juhtimine ja haldus erinevus on umbes 3-kordne.
- ❖ Variatsioonid on suured ühe ja sama õppeasutuse sees.
- ❖ Variatsioonid on suured aastati: ühes ja samas koolis on ühel aastal väike, teisel suur väljalangevus.

❖ Silma torkab keskmisest suurem väljalangevus Tallinna koolides.

Võib vist küll kokkuvõtteks öelda, et me täna ei kontrolli väljalangevust. Suur hulk seni kasutatud meetmeid pole aidanud väljalangevust kutseõppes kontrolli all hoida.

Riiklikud eesmärgid on ambitsioonikad: 2014. aastaks peaks väljalangevus vähenema 14%-ni ja 2020. aastaks 10%-ni. Niisuguste sihtide saavutamiseks on kindlasti tarvis välja töötada ja rakendada õpingute katkestamist vähendavad poliitikauuendused.

2. Väljalangevuse põhjused

Uuringud on välja toonud 5 gruppi katkestamise põhjusi: õpilase endaga, perekonnaga, kooliga seonduvad põhjused, majanduslikud ja muud põhjused.

2.1. Õpilase endaga seonduvad põhjused

Eriala sobimatus ja ebarealistlikud ootused erialale. Tartu KHK uuringu järgi on eriala sobimatus õpingute katkestamise põhjuseks tervelt 25%-l juhtudest. 15%-l on eriala valik olnud juhuslik, 12%-l n-ö teine valik. Eriala sobimatust peavad oluliseks põhjuseks nii õpilased kui õpetajad. Õpetajad seostavad valesid valikuid eelkõige sotsiaalse küpsusega. Nii käesoleva kui ka varasemate uuringute põhjal võib väita, et see põhjus on tugevalt seotud õpilase kognitiivsete, isiksuslike, sotsiaalsete ning vanuseliste eeldustega.

Osa neist, kelle õpingute katkestamine seostub vale valikuga, jõuavad kooli tagasi – sõltub õpilase toimetulekustrateegiast. Positiivseid strateegiaid kasutavad tavaliselt aktiivsed, „hakkajad“ õpilased, kes küll katkestavad õpingud valeks peetud erialal, kuid see on seotud uute alternatiivsete väljakutsete leidmisega. Põgenemisstrateegiaid kasutavad madala enesehinnanguga õpilased ja nn käegalööjad. Õpilane loobub kergesti isegi jõukohase eesmärgi poole püüdlemisest. Ei osata ega soovita mõelda lahendustele. Abi küsitakse erineval määral. On õpilasi, kes pigem lahkuvad koolist, kui küsivad koolilt abi.

Oskamatus õppida, eesmärkide ja vastutustunde puudumine. Neil õpilastel on tõsised lüngad varasemates teadmistes, eelkõige matemaatikas ja emakeeles. Õppimine ja haridus ei ole neile väärtus. Neile otseselt ei meeldigi midagi, huvid on seotud arvutimängudega. Seda põhjust peavad oluliseks nii õpilased kui õpetajad. Oluline erinevus valitseb seisukohtades, millal kaob õpilase motivatsioon ja oskus õppida. Õpetajad: noored juba tulevad kutsekooli madala motivatsiooniga ja olematute õpioskustega. Õpilased: põhikoolis nõuti rohkem õppimist, mistõttu minetavad motivatsiooni ka need, kellel see põhikoolis oli olemas.

2.2. Perekonnega seonduvad põhjused

Konfliktid vanematega, mida iseloomustavad sellised märksõnad nagu purunenud pere, vanemate kasvatusoskuste puudumine, kasuvanemate sallimatus ja/või väärkohtlemine. Lastel on sageli oma vanemate pärast piinlik. Kuidas aidata õpilast, kelle vanemad ei tule oma kohustustega toime – selline võiks olla koolipsühholoogi ja/või sotsiaalpedagoogi nõustamisülesanne nende õpilastega seonduvalt.

Vanemad on läinud tööle välismaale – lapsed jäävad oma probleemidega üksi. Siingi vajavad nad juhendamist, kuidas selles olukorras toime tulla.

Lapsevanemaks saamine – noore ema püsimine koolis sõltub suuresti ka suhetest õpetajatega ning võimalus saada tuge pereelu ja õpingute sobitamisel.

2.3. Kooliga seonduvad põhjused

Konfliktid suhted õpetajatega. Valdavalt peavad õpilased suhteid õpetajatega heaks. Siiski on ka õpetajaid, kes on ebakompetentsed ja vaenulikud (õpilaste mõnitamine; ebatsensuurne kõnepruuk; õpetajate hoiak, et puuduvad ja mahajääjad on lihtsalt laisad ja rumalad).

Konfliktid suhted kaasõpilastega – kiusamine ja koolivägivald, mille puhul koolis midagi ette ei võetud.

Raskused üldharidusainetega põhjustavad endiselt suurt väljalangevust, kuigi on olemas ka võimalus kutseõppeks üldharidusaineteta. Ilmselt on siin kaks põhjuste gruppi. Esiteks, lüngad varasemates õpingutes, mis võetakse kaasa põhikoolist koos oskamatusena õppida, madalate enesekohaste ja sotsiaalsete oskustega. Teiseks, üldharidusõpe kutsekoolis on seni olnud pigem ainekeskne ja vähe seotud kutseõppega. Uued õppekavad näevad ette üldhariduse integreerimise kutse- ja erialaõpingutega. Oluliseks muutub eelkõige võtmeoskuste omandamine, mitte üldharidusaine tundide maht. Kavandatav lisa-aasta on aga selgelt üldhariduskeskne ja orienteeritud eelkõige õpingute jätkamisele kõrgkoolides.

Kooliga seonduvad põhjused on põhjuste grupp, kus õpilaste ja õpetajate arvamustes ilmnevad kõige suuremad erinevused. Õpetajad on seisukohal, et kool pingutab tõsiselt õpilaste toetamisel. Õpilaste intervjuudest aga ilmneb, et õpetajate hulgas valitseb hoiak laisk ja rumal. Ka ei ole õpetajate hinnangul koolivägivald tõsine probleem.

2.4. Majanduslikud põhjused

Tööle asumine ja sellest tingitud ajapuudus viitab oskamatusena ühendada õpinguid ja tööelu. Rahapuudus – rahalised raskused kallutavad sageli noori koolist loobuma.

Nii õpilaste kui õpetajate intervjuudes ilmneb tendents, et tööturul ei väärtustata kutseharidust ning paljud tööandjad ei väärtusta diplomit. Õpilased: tööandja ei soosi koolis käimist, ja koolis ei soosita töö käimist.

2.5. Muud põhjused

Sõprade mõju – viitab suutmatusele seista oma otsuste eest, mis on seotud nii tagasihoidlike enesekesksete oskustega kui ka sotsiaalse ebaküpsusega.

Ebapiisav keeleoskus. Muidugi puudutab see eelkõige õpilasi, kelle kodune keel erineb kooli õppekeelest.

Transpordiprobleemid. Ühiskondlik transport ei võimalda sujuvat kooli ja kodu vahel liikumist.

Terviseprobleemid. Tegemist oli külmetus- ja viirushaigustega, õnneks mitte krooniliste terviseprobleemidega.

3. Õpilase toetamisel kasutatavad meetmed kutsekoolis

Kasutatavate meetmete loetelu on pikk, mis toob kaasa killustatuse ohu.

Meetmed võib jagada kolme gruppi: ennetavad meetmed, sekkumismeetmed, tagasitoomismeetmed.

Ennetavate meetmetena olgu nimetatud kutseõpe põhikoolis ja gümnaasiumi; karjääriõpe ja -nõustamine põhikoolis ja gümnaasiumis; koostöö üldhariduskoolidega; paindlik õppekorraldus; puudumistega tegelemine ja hinnete jälgimine; huvitegevus; kooli tugisüsteem; tugiõpilaste süsteem.

Sekkumismeetmed: õppekorralduslikud meetmed (järeleaitamine, individuaalne õppetöö graafik, õpe väikerühmades jm); nõustamine (psühholoogiline, karjäärinõustamine, sotsiaal- ja eripedagoogi teenus); mitmesugused toetused (eritoetused, stipendiumid, koolilõuna); töö esmakursuslastega; õpilaskodu.

Tagasitoomismeetmed: paindlikud regulatsioonid; puuduvad piirangud õpingute taasalusatamiseks; VÕTA rakendamine; spetsiaalsed programmid, näit KUTSE).

4. Hariduspoliitiliste otsuste sõnastamine seisab veel ees

Alljärgnevas mõned seisukohad, millest lähtuvalt hariduspoliitilisi otsuseid sõnastada.

Õpingute katkestamise põhjused on meil teada: isikuga seotud põhjused, kodu ja perekonnaga seotud põhjused, sõpradega seotud põhjused, majanduslikud põhjused, kooliga seotud põhjused. Loetelu polegi väga pikk. Võiks olla lootust küll, et võtame põhjused grupikaupa ette, kõrvaldame nad ja olemegi vähendanud väljalangevust soovitud 10%-ni. Selles suunas näimegi pingutavat, kuid kahjuks ei ole see realistlik lootus, sest:

- ❖ need põhjuste grupid pole seesmiselt homogeensed. Laiskustki võib olla erinevat moodi. Ühtedel aitab keskkonnavahetus laiskusest üle saada. Teistel aitab keskkonnavahetus kooliga seotud kohustustest veelgi eemalduda;
- ❖ enamasti pole väljalangevusel ühte ja ainsamat põhjust, vaid erinevatest gruppidest pärit põhjused kombineeruvad vägagi erinevates seostes;
- ❖ on põhjusi, mis pole konkreetse kooli võimalustega kõrvaldatavad. Tüüpiline näide – peretegurid. Ja varem tekkinud lünki õppimises ning tegemata jäänud (karjääri)nõustamist pole täies ulatuses võimalik kutseõppes tagantjärele tasa teha.

Mis siis on võimalik?

- ❖ Minu arvates tuleb muuta eesmärki: põhjuste kõrvaldamiselt kanda pedagoogilise tegevuse raskuspunkt õpilase arengu toetamisele – selliste oskuste kujundamisele, mis aitavad tal oma eluga toime tulla. Rõhuasetus iseseisvuse, vastutustunde, eneseväärikustunde kujunemisele ning enesekesksete, sotsiaalsete ja õpioskuste kujunemisele, ja vähem tegevusi, mis tegelikult süvendavad nii õpitud abitust kui sõltuvust teistest.
- ❖ Esmakursuslaste toetamine kooliellu sisseelamisel. Vajalik oleks süsteemse, n-ö sisseastuja toetuse väljatöötamine, sest esimesel kursusel on väljalangevus kõige suurem: õpingud katkestab umbes 26% alustanutest. Samas tuleb avaldada survet põhikoolile: nõrgad või lausa olematud teadmised matemaatikas, emakeeles ja teisteski üldharidusainetes ning üldoskustes (õppimisoskuses, enesekohastes ja sotsiaalsetes oskustes) ei võimalda korrektset kutseõpet.
- ❖ Vajalik on tugiteenuste koordineeritud rakendamine, nii et abivajajaid ära tuntaks, et tugi jõuaks nendeni õigeaegselt. Õppimise, käitumise ning sotsiaalsete probleemidega toimetulekuks abi pakkumise prognoos on hea. Kriitiline tegur meetme tulemuslikkuses

on abi andmise kvaliteet. Tugisüsteem peaks õpilasi pigem toetama õpingutes (õpetama õppima, vastutama jm) ja elus hakkama saama, mitte tegelema niivõrd „käehoidmisega“. Ka tuleks pöörata tähelepanu probleemide ennetavatele meetmetele ja vähem reageerivatele. Eesmärgiks võiks olla positiivsete toimetulekustrateegiade kujundamine. Lõimiv roll võib siin olla kutseõppesse integreeritud karjääriõppel, aga kindlasti on ka teisi võimalusi.

- ❖ Vajalik on süsteemne lähenemine karjääriõppele nii põhi- kui kutsehariduses tervikuna. Kui umbes 40% kutseõppesse jõudvatest õpilastest teevad kas vale valiku või satuvad erialale juhuslikult, siis pole ju karjääriteenused põhikoolis andnud soovitud tulemusi, need teenused ei jõua õpilasteni. Kutseõppeasutuste õpetajate endi hinnangud karjääritööle: karjäärinõustamise süsteem oleks nagu olemas, aga ta ei toimi nagu kord ja kohus. On nõustamiskeskused, karjääriõppe tunnid, karjäärinõustamine kooli vastuvõtul, karjääritestid, karjääriinfonurk, on õpinõustaja, sotsiaalpedagoog, psühholoog, on koostöövõimalus väljaspool kooli asuvate spetsialistidega, on individuaalsete eesmärkide püstitamist nõudev praktikakorraldus. Kuid karjääritöö nii iga lüli kui terviku kohta võib öelda: napib süsteemsust ja erinevate osapoolte koostööd, palju on juhuslikkust, napib individuaalset lähenemist, infomaterjalidki on sageli vananenud. Kutseharidusstandardi järgi on individuaalne karjääriplaani algatusvõime ja ettevõtlikkuspädevuse osa ning tema sisuks on suutlikkus planeerida oma karjääri nüüdisaegses majandus-, ettevõtlus- ja töökeskkonnas. Individuaalse karjääriplaani koostamine on kohustuslik kõigile kutseõppe tasemeõppes õppijatele. Oluline selles töös on õpilase võimalus tutvuda erinevate töökohtadega ja praktiseerida erinevaid töid. Seega – karjääriplaani koostamisel on oluline ettevõtjate kaasatus ettevõttepraktika kaudu, aga individuaalse karjääriplaani koostamise rakendumine ja ettevõtja roll selles tuleb alles läbi mõelda – et karjääriplaani tõepoolest iga õpilast tema individuaalse töökarjääri kavandamisel aitaks.
- ❖ Kutseõppeasutuste projektitöö raames on saanud kõrge hinnangu tugiõpilaste rakendamine. See meede võimaldab märgata õpilaste muresid ja viia need kiiremini kooli personalini. Kindlustada tuleks meetme jätkusuutlikkus tugiõpilaste juhendajate koolitusega, selliseks juhendamiseks vajaliku ajaressursi leidmisega, muutustega õpetajate suhtumistes.
- ❖ Eesmärgipäraselt tuleks hinnata kooli kliimat ja kujundada õppimist soodustavat miljööd. Seni kasutusel olnud rahuloluküsitlused – nii küsimustikud kui tulemused – on koolimiljöö nurga alt korralikult analüüsitud. Otsigem tuge akadeemilistelt uuringutelt. Siinkohal soovitan põhjalikult tutvuda koolikliima uuringutega ja leida võimalusi uuringute tulemuste rakendamiseks nii üldharidus- kui kutsekoolis. Vt. näit. Tallinna Ülikooli sihtfinantseeritav teadusteema 2003–2007 “Kool kui õpilase arengukeskkond ja õpilaste toimetulek”.

- ❖ Kooli kui institutsiooni toetamine: mingi osa õpingute katkestamist mõjutavatest asjaoludest ei ole kooli võimuses. Mis see on, mis jääb kooli uste taha? Kes ja kuidas peaks seda mõjutama?

KASUTATUD MATERJALID

- „Õpingute katkestamise põhjused kutseõppes“. Tartu Ülikooli sotsiaalteaduslike rakendusuuringu keskus RAKE ja CPD Arenduskeskus. 2013.
- „Õpingute katkestamise põhjused Tartu Kutsehariduskeskuses 2011–2013“. Uuringukeskus Klaster.
- „Kool kui õpilase arengukeskkond ja õpilaste toimetulek“. Tallinna Ülikooli sihtfinantseeritav teadusteema 2003–2007.
- Maarika Miil, „Õpilaste ja õpetajate vahelised suhted kui väljalangevust mõjutav tegur“ Magistritöö. TLÜ 2014.
- Ingrid Leinus, „Õpilaste hinnangud kooli kliimale, enda heaolule ja toimetulekule Waldorf- ja tavakoolide võrdluses“. Magistritöö. Tartu 2014. a.
- Avatud taotlusvooru projektid:
- „Karjäärinõustamise teenuse rakendamine Narva Kutseõppekeskuse tasemeõppe õpilaste jaoks“;
- „Karjäärikohvik kutsekooli“ – Võrumaa Kutsehariduskeskus;
- „Toetav Teko“ – Tallinna Teeninduskool;
- „Õppijate väljalangevuse vähendamine kutseharidussüsteemist“ – Kehtna Majandus- ja Tehnoloogiakool;
- „Süsteemne nõustamine – tõhus abi õpilastele“ – Haapsalu Kutsehariduskeskus;
- „Õppijakeskse tugiteenuste süsteemi arendamine koolituste ja koostöö kaudu“ – Kuressaare Ametikool;
- „HEV õppurite õpi- ja sotsiaalnõustamise teenuse integreeritud mudel kutsehariduses“ – Vana-Vigala Teenindus- ja Maamajanduskool;
- „Tugiõpilaste süsteemi käivitamine kutseõppeasutustes“ – Räpina Aianduskool;
- „Õppijat toetavate süsteemide arendamine“ – Tartu Kutsehariduskeskus.
- Seminari „Kutseõppes väljalangemise põhjused ja väljalangevust vähendavate meetmete rakendamine kutseõppeasutuses“ 8.-9. mail 2013. a. materjalid .
- Seminari „Mida teha väljalangevusega?“ 10. okt. 2014.a. materjalid.

Teadmise käsitluse muutumine ajaloos

Kaarel Haav

Artikkel laiendab autori teese, mis esitati 14. novembril 2014 TÜ Narva Kolledžis toimunud Haridusfoorumile uue õppimismudeli teemal. Teesid viitavad vajadusele seostada uued õppimise käsitlused ka uute teadmiste käsitlustega. Artikkel selgitab inimteadmiste olemust ja teadmiste seostest inimese, ühiskonna ja kultuuri mõistetega. Inimteadmised on valdavalt väljendatud sõnade, mõistete ja kujunditega, mis on olemuselt sümbolid, millele on omistatud mingid tähendused, seosed reaalse asjade ja nähtustega. Artikkel näitab, et need sõnalised teadmised on üks tunnetuse vorm. Laiemas tähenduses on teadmised seotud ka teiste tunnetuse vormidega, tajude, tunnete, tegevuste ja kogemustega.

Teadmised kui asjade sümboolsed representatsioonid. Suuline traditsioon.

Inimteadmised on valdavalt väljendatud sõnade, mõistete ja keelte abil. Sõnad ja keeled on olemuselt sümbolid ja sümbolite süsteemid, millele on omistatud mingi tähendus, mis seostuvad mingite reaalse asjade või nähtustega. Ka kõrgematel loomadel on teadmised. Linnud oskavad ehitada pesi, rändlinnud oskavad sügiseti leida tee lõunamaale talvituskohtadesse ja kevadeti tulla tagasi oma pesitsuskohtadesse. Kiskjad oskavad varitseda ja püüda saakloomi, saakloomad aga teavad, kuidas kiskjate käest pääseda. Kuid need teadmised on talletatud loomade ja lindude mällu ja need aktualiseeruvad sobivates olukordades. Ebasobivates olukordades ei saa loomad oma spetsiifilisi teadmisi ja oskusi demonstreerida. Võib öelda, et loomad ei saa valetada. Inimesed saavad keele abil rääkida ka asjadest, mis ei ole momendil nähtavad. Nad saavad jutustada ka asjadest, mida polegi olemas. Seega kunstlikud märgisüsteemid võimaldavad kirjeldada tegelikkust adekvaatselt, moonutatult või koguni eksitavalt. Kui primitiivsetele hõimudele lugeda ette raamatut, siis nad usuvad kõike, mis seal on kirjutatud. Sama juhtus keskajal ka kirjaoskamatu talupoegadega. Paljudest asjadest nagu mikro- ja makromaailm me saamegi ettekujutuse sõnade, mõistete ja teooriate abil. Sellest võib tekkida kujutus, et teadmised ongi tegelikkus. Platon arendas sellest terve teooria: reaalselt eksisteerivat vaid ideed, sõnad (need on *realia*), kuna asjad on vaid

nende nähtavad varjud. Aristoteles oli siiski teisel arvamusel, ta käsitles sõnu ja mõisteid reaalsete asjade üldistavate nimetustena (*noomena*).

(Piibel peab teadmiste tekkimist – pärast teadmistepuu vilja söömist - Aadama ja Eeva esimeseks pärispatuks, mille eest neid aeti Eedeni aiast välja. Inimesed, kes hakkavad asjade kohta kasutama sõnu, muutuvad justkui Jumala sarnasteks, nad saavad luua sõnade abil endale kunstlikud sümboolsed maailmad.)

Niisiis, inimesed sageli unustavad, et meie teadmised on vaid tegelikkuse lihtsustatud mudelid. Keerulisemate nähtuste nagu ühiskond ja demokraatia mõistmiseks on vaja kasutada rohkem ja mitmekülgsemaid mõisteid ja teooriaid. Teaduslikud uurimused selgitavad, millised neist vastavad tegelikkusele kõige paremini.

Kui võrrelda inimeste ja kõrgemalt arenenud loomaliikide tunnetusorganeid ja elatusvahendite hankimise viise (algselt olid selleks korilus, küttimine ja kalapüük), siis need omavahel põhimõtteliselt ei erine. Paljudel loomadel ja lindudel on need organid täiuslikumad ja oskused paremad.

Inimesed hakkasid erinema ühelt poolt tööriistade valmistamise ja kasutamise oskuste ja teiselt poolt sümbolite ehk keele kasutamise poolest.

Ka inimestel on millegi tegemise oskusi, mis ei ole sõnastatud ja mida nimetatakse implitsiitseteks teadmisteks. Ka inimesed õpivad üksteiselt, jälgides ja jäljendades targema isendi tegutsemisviise ja võtteid. Kuid inimesed on õppinud neid teadmisi ka spetsiaalsete märgisüsteemide, eelkõige keele ja kõne abil väljendama. Neid nimetatakse eksplitsiitseteks teadmisteks. Võib arvata, et sõnu hakati kasutama pea samal ajal, kui õpiti valmistama ja kasutama tööriistu, seega kuni 2 miljonit aastat tagasi. Valdava osa sellest ajast on inimesed suhelnud omavahel vaid suuliselt, nad on olnud vahetus kontaktis. See tähendab, et teadmised olid seotud ka sotsiaalsete suhetega. Inimesed suhtlesid omavahel nii elatusvahendeid hankides, kui ka kogukondlikke kombeid ja tavasid täites. Ka meie rahvalauludes kajastub majanduslike ja sotsiaalsete suhete areng (laulud jahipidamisest, kalapüügist, aletegemisest, põllundusest, karjakasvatusest ja käsitööst). Teadmisi, pärimusi ja uskumisi anti edasi suuliselt, inimeselt inimesele. Noored osalesid perekonna ja kogukonna tegevustes ja tavades, töödes ja mängudes, omandades nii keele ja kultuuri kui ka eluks vajalikud oskused. Suuline traditsioon piiras inimteadmiste mahtu üksikute inimeste mälumahuga. See oli mõnedel inimestel tohutu suur. Seda on täheldanud ka rahvalaulude ja -lugude uurijad ja üleskirjutajad Eestis 19 ja 20 sajandil.

Kirjalik traditsioon ja selle eraldumine vahetutest inimsuhetest

Teine etapp teadmiste ja hariduse arengus algas koos kirja leiutamisega 5 tuhat aastat tagasi. Kirjalik traditsioon võimaldas säilitada teadmisi ka väljaspool inimajusid, materiaalsel kandjatel, papüürusel, savitahvlitel ja pärgamendil. See on võimaldanud suurendada teadmiste mahtu piiramatult. Koos kirja leiutamise ja levikuga nõrgenesid kirjalike tekstide ja teadmiste seosed vahetute inimsuhete ja kultuuriga. Teksti kirjutaja ja selle lugeja vahel võis olla tohutu ruumiline ja ajaline distant. Näiteks Toora, Piibel ja Koraan on pandud kirja mitme sajandi jooksul, meist mitme tuhande kilomeetri kaugusel. Nad kirjeldavad inimeste suhteid, uskumusi ja väärtusi tuhandeid aastaid tagasi.

Järgmised etapid seostusid trükikunsti leiutamisega 500 a. eest ja hariduse massilise leviku algusega ca 150 a. eest. Haridus hakkas tähendama kirjaoskust, lugemise ja kirjutamise oskust. Trükikunst võimaldas teadmisi ka massiliselt levitada. See aga eeldas ka üldist lugemise oskust. Meie aladel seostus see massilise ristiuse levitamise ja pühakirja lugemisega, Martin Lutheri, reformatsiooni ja Katekismuse ehk lühikese piiblilooga. Kolmsada aastat, kuni 19. sajandi keskpaigani olid Piibel ja Katekismus peamised lugemise raamatud. Piiblilugu ja kirikulaulud olid peamised tekstid, mida õpiti. Sel ajal polnud raamatutel ja lugemisel suurt osa tööoskuste ja kultuuritavade edastamises. Olukord muutus seoses tööstusrevolutsiooniga 19. sajandil. Nüüd oli vaja palju praktilisi teadmisi looduse, loodusnähtuste ja tehnika kohta. Selleks koostati vastavaid kooliraamatuid. Eesti koolmeistrid tõlkisid ja kasutasid ka teiste maade õpikuid, eriti aga saksa koolide omi. Koolid olid perekonna ja kogukonna tegevustest ja suhetest eraldi. Kujundati kuulekaid alamaid ja töötegijaid. Töö oskusi kujundati endiselt taludes. Seda tehakse ka tänapäeval, kuid nüüd on talude ja maakodude osakaal muutunud marginaalseks.

Niisiis nõrgendas lugema ja kirjutama õppimine kodust eemal asuvates kooliruumides noorte sidemeid oma perekondade ja kogukondadega ja nende traditsioonidega.

Teadmised ja õppekava arendus

Küsimusega, milliseid teadmisi, oskusi ja väärtusi on noortele vaja ja mida nad peaksid õppima koolis, sellega hakkas tegelema õppekava teooria (vt. näiteks Antikainen jt. 2009, Biggs ja Tang 2009, Pinar 2008, Ropo ja Autio 2010, Young ja Lambert 2014).

John Dewey (1859-1952) oli üks esimesi, kes on avaldanud õppekava teooria põhjanevaid ideesid. Oma 1902. aastal ilmunud essees „Laps ja õppekava“ arvustab ta teadusainete

vastandamist laste kogemustele, teadmistele, huvidele ja tunnetele. Õppekava ja lapse areng on lihtsalt ühtse protsessi kaks külge (1902: 11, 1990: 189). Õppekava, õpikud ja õpetajad peavad seostama ainete loogika laste psühholoogilise arenguga, mitte aga seda maha suruma (Dewey 1990: 185-189). Dewey ei pooldanud ka Rousseau loomuliku (loodusliku) arengu vastandamist sotsiaalsele. Areng ei ole vaid kehaline, vaid ka sotsiaalne (ühiskondlikes suhetes osalemine) ja kultuuriline (enda vaimne rikastamine) (Dewey 1926). Tema 1916. aastal ilmunud „Demokraatia ja haridus“ käsitleb valdavalt hariduse eesmärgi ja õppekava. Ta arvustas verbaalsete teadmiste isoleeritust noorte teadmistest, suhetest, tunnetest ja tegevustest. Aineõpetajad peavad seostama oma teaduslikud teadmised noorte praktiliste kogemustega ja sotsiaalsete tegevustega (Dewey 1926: 216-221). Ka William Kilpatrick (1871-1965) rõhutas, et õppekava eesmärk on lapse arendamine, kusjuures õppetegevusi ei planeeri õpetajad üksi, vaid teevad seda koostöös lastega.

Siiski jäid need Dewey ja Kilpatricku ideed õppekavade arendamisse rakendamata. Praktikas jäid õppekavade eesmärgid ebamäärasteks, kord kitsalt tehnilisteks, kord laialivalguvateks ja nende saavutamist oli raske hinnata. Seetõttu algatati USA-s ulatuslik õppekavade uurimine (1933-1941), mida juhtis Ralph W. Tyler (1902-1994) ja milles osales ka Eesti päritolu Hilda Taba (1902-1967). Selle tulemusena sõnastas Tyler täpsemalt teadmiste valiku ja mahu määratlemise ning õppekavade kujundamise printsiibid (1949, 85 lk). Ta ei pooldanud ühekülgset lähenemist, vaid pidas vajalikuks arvestada nii ainespetsialistide (essentsialistide), õpilase arengu (progressivistide) kui ka ühiskondlike väärtuste (ideoloogia) nõudmistega. Eesmärgi ja teadmiste sisu määratlevad siiski haridusteadlased ja õpetajad. Nii seostas ta aineteadmised ja haridusfilosoofia uurimustega õppijate, õppimise ja kaasaegse ühiskonna kohta. Tyler viis hariduse ja seega ka õppekava käsitluse laiemale alusele, haridus pole ainult teadmised, vaid ka oskused ja tegevused (Taba 1962: 3). Nende üldisemaks mõisteks pidas ta käitumist, mida ta tõlgendas väga laialt. See hõlmas mitte ainult tegevusi ja oskusi, vaid ka tundeid ja mõtlemist, kuid mitte suhtlemist ega tajusid. Ta määratles haridust muutustena käitumismudelites. See võimaldas vältida hariduse taandamist pelgalt teadmistele. Seega õppekava eesmärgiks pole vaid teadmiste edastamine, vaid ka oskuste ja väärtuste kujundamine. Ta soovitas ka kahemõõtmelist matriksit (tüpoloogiat), mille üks mõõde on käitumise liigid (tegevused, mõtlemine ja tunded), teine aga teadmiste sisu ehk valdkonnad (teadused, kultuur, kunst, muusika, religioon). Kolmas tase (täpsemalt mõõde) oleksid oskused. See mudel, eesmärkide sõnastamine käitumise vormidena ja õppekava kujundamise neli sammu, muutus pärast Ralph Tyleri raamatut (1949) praktikas valitsevaks. Seda on rakendatud ka Eesti riiklikes õppekavades 1996, 2002 ja 2010-2014. Õppekava teoorias domineeris see kuni 1970ndate aastateni, kui seda hakati süstemaatiliselt arvustama (nn rekontseptualiseerimise periood) ja täiendama.

Hilda Taba ja teadmiste seostamine käitumise vormidega

Teadmiste sisu ja mahu edasisel määratlemisel aine- ja õppekavades on olnud suur osa ka Eesti päritolu teoreetikul Hilda Tabal (1902-1967). John Dewey ja William Kilpatrick juhendasid tema doktoritööd hariduse dünaamikast (1932), mis käsitles ka õppekava. Hiljem töötas ta ka koos oma eakaaslase Ralph Tyleriga, analüüsides 1933-1941 õppekavade uurimisel USA-s sotsiaalainete kavasad. Olles tegelnud 20 aastat õppekavade teooria ja praktikaga, pidanud loenguid, nõustanud praktikuid ja analüüsinud seniseid lähenemisviise, avaldas Taba 1962 raamatu „Õppekava arendamine. Teooria ja praktika“. Selle maht on 526 lk ehk kuus korda suurem kui Tyleri raamatul 1949 (85 lk). Taba käsitleb sarnaselt Tylerile õppekava alustena ühiskonda ja kultuuri ning uurimusi õppimise, õppija arengu ja teadmiste olemuse kohta. Teadmiste valik ja maht ei pea tulenema õppekavade koostajate huvidest, kogemustest ja arvamustest, vaid ühiskonna ja kultuuri vajaduste välja selgitamisest ja nende seostamisest noorte õppimise ja arengu vajadustega (siiski mitte õppijate arengu teooriatega). Taba kirjutab terve peatüki sellest, millised teadmised on olulised ja mida tuleks õppida. Ta arvustab ainete mehaanilist pähe õppimist ja soovib arendada noorte õppimise ja mõtlemise oskusi. Kõige tähtsam on saada aru üldistest põhimõtetest, mida saab laialdaselt rakendada ja mille abil saab luua ka uusi teadmisi. Teadmiste olemuse peatükk ei käsitle siiski semiootilist aspekti, inimteadmiste sümboolset ja kokkuleppelist olemust. Taba peab teadmiste valimisel vajalikuks õppekava teooriat, mõistete süsteemi (1962: 6-11). Hariduse probleeme saab lahendada käitumis- ja sotsiaalteaduste abil, analüüsides meie kultuuri ja ühiskonda, samuti inimeste olemust, nende õppimist ja arengut (samas: 5-6). Õppekava ei tohi arendada ainult ühest ainsast kriteeriumist lähtudes. Arvestada tuleb nii ainete loogikat, laste huve kui ka sotsiaalseid vajadusi ja praktilist kasu, mitte aga ainult ühte neist. Sellest võib järeldada, et õppijate areng ei olegi peamine. Seda väidet hakati praktikas ära kasutama ainete osakaalu suurendamiseks. Kui algul Taba kirjutab mõistete süsteemist, siis edaspidi ta asendab selle faktoritega, mida tuleb analüüsida, et leida eesmärkide tuletamise kriteeriume (samas: 11). Neid kriteeriume on kolm: ühiskonna ja kultuuri nõudmised, õppija olemus ja õppimine, teadmiste olemus ehk ained (11). „Iga aine annab (õppija) vaimsele, sotsiaalsele ja emotsionaalsele arengule midagi erinevat...“. Neile lisab Taba ka kooli väärtused ja filosoofia. Seega, tegemist pole mõistete süsteemiga: ühiskond, kultuur, õppija, õppimine, teadmine ja ained. Õppija arengut ja selle toetamist ei käsitleta õppekava arendamise peamise eesmärgina nagu oli teinud Dewey. Taba viitab progressivistide ja lapsekeskse kooli kogemustele. Ta kõrvutab vaimset ja sotsiaalset arengut ehk demokraatias osalemist, kuid jätab õppijate arengu eesmärgid lugejate otsustada. Taba täiendas õppekava eesmärkide klassifikatsiooni käitumuslikul alusel (1962: 211-231). Ta eristas teadmiste tasemeid (faktid, mõisted, ideed ja mõttesüsteemid). (Võrdluseks, Benjamin

Bloomi kognitiivne taksonoomia, 1956, on veidi erinev ja eristab kuus tunnetuse taset: teab, saab aru, oskab kasutada, analüüsib, sünteesib ja hindab kriitiliselt.) Taba lisas eesmärkide hulka lisaks teadmistele nii mõtlemise ja õppimise oskused, kui ka väärtused, hoiakud, tunded ja tegutsemise oskused. Ta kirjutab samuti eesmärkide klassifitseerimisest kahel alusel (seega, tüpoloogiast), ühelt poolt käitumise vormid ja teisalt nende objektid ehk teadused ja ained (1962: 209). Nagu ka Tyler, nii ka Taba ei maini tajusid ega suhtlemist käitumise vormidena.

Kuna Hilda Taba ei käsitle õppija arengut õppimise peamise eesmärgina, siis ei esita ta ka näitlikku õppekava eesmärkide klassifikatsiooni nagu näiteks vaimne, sotsiaalne, emotsionaalne ja füüsiline arenemine ühelt tasemelt teisele. Küll on aga esitatud sotsiaalainete eesmärgid (Taba 228-230). Lapsed peavad millestki aru saama (teadmised), midagi oskama ja midagi taotlema (hoiak) (*becoming*). Taba tunnustas Dewey käsitlust, mille järgi kõiki eesmärke on raske ette näha, kuna need kerkivad esile õpetajate ja õpilaste vahelise suhtlemise käigus. Siiski õppekava eesmärkide sõnastamisel ta seda mõtet ei rõhutanud.

Neid õppekavade koostamise nelja sammu (eesmärkidest väljundite hindamiseni) ja eesmärkide sõnastamist käitumise terminites (teab, saab aru, oskab ja väärtustab) on järgitud praktikas (seda teevad ka õppekava uuemad käsiraamatud, näiteks Peter F. Oliva, 2005) ka edaspidi ja seda on teinud nii kõik Eesti senised riiklikud õppekavad (1996, 2002, 2010-2014), kui ka kõrghariduse kavad (Rutiku jt. 2009).

Hilda Taba pidas vajalikuks koostada õppekava peamistest eesmärkidest lähtudes deduktiivselt. Seda teadmiste hierarhia põhimõtet pole aga ainete valikul ega ka ainekavade koostamisel ei meil ega mujal eriti palju järgitud.

Teadmiste seostamine teiste tunnetamise vormidega. Keskendumine õppijate arengule.

Siiski on küsitav teadmiste ja õppimise taandamine peamiselt käitumise vormidele. Teadmisest üldisemaks sõnaks on tunnetamine. Tunnetus tähendab kõigepealt tajusid, mis on olemas ka loomadel. Inimtunnetust täiendab märkide ja märgisüsteemide ning eelkõige sõnade, keele ja suhtlemise kasutamine. Tunnetusega seostuvad ka tunded ja suhtumised. Ka tegevused ja kogemused on seoses tunnetusega.

Seega oleks hariduse, õppimise, teadmiste ja õppekava üheks mõõtmeks inimtunnetuse (mitte ainult teadmiste või käitumise) vormide klassifikatsioon. Selle üheks äärmuseks oleks lihtsate ja vahetute tunnetusvormide kasutamine (nägemine, kuulmine jne) ja teiseks – komplekssete ja vahendatud vormide, primaarsete (keel ja suhtlemine) ja sekundaarsete märgisüsteemide kasutamine (teadused, kunstid, religioon jne). Inimese areng seisneb ka nende

tunnetusvormide vastastikuste seoste üha täielikumaks mõistmises ja kasutamises (Haav 2009b).

Inimeste õppimise ja arengu teiseks aluseks oleksid oskused kasutada erinevaid tunnetuse vorme, eriti aga sõnu, mõisteid ja teooriaid, nii enda mõistmiseks ja eneseteostamiseks, kui ka ühiskonna, kultuuri ja looduse sügavamaks mõistmiseks ja mõjutamiseks. Taba käsitles õppijate arengut, ühiskonda ja kultuuri õppekava sõnastamise faktoritena, seega isoleeritud mõistetena. Seepärast ta ei pidanudki õppijate arengut peamiseks. Olukord muutub põhimõtteliselt, kui määratleda neid mõisteid integreerituna, omavahel seostatuna (Haav 2013b). Need mõisted on nii mitmetahulised ja kompleksed, et neid ei saa täielikult määratleda. Kuid seda pole esialgu vajagi. Küll aga oleks vaja teada nende mõistete (inimene, ühiskond, kultuur, loodus) olemust ja kõige üldisemaid vastastikuseid seoseid. Õppimine taotleb nende mõistete tähenduse üha sügavamat ja mitmekülgsemat mõistmist. Nii käsitles õppimist ja haridust ka Johann Friedrich Herbart (1776-1841) (Pinar jt. 2008: 78), ainult Herbart pidas vajalikuks seostada inimese teadmiste areng teadmiste ajalooga. See viiks teadmiste mahu liiga suureks. Õigem oleks lähtuda nende olemuse mõistmisest ja liikuda nende kaasaegse mõistmise suunas. See võimaldab keskenduda üldisele ja loobuda liigsetest detailidest. Nii väheneks aineteadmiste maht.

Väljundipõhise õppekava juhendid (näiteks Rutiku jt. 2009) nõuavad õppe moodulite, ainete ja nende struktureerimist eesmärkidest ja väljunditest lähtudes. Selleks peavad need sihid ja väljundid moodustama hierarhilise süsteemi (Haav 2014b). Nii saab õppekava peamisi teadmisi, eesmärgi ja väljundeid sõnastada järgmiselt.

Õpilased teavad inimese (ehk iseenda), ühiskonna, kultuuri ja looduse vahekordi kirjeldavate teaduste, teooriate ja mõistete süsteemi. (Seda avavad peamised õppeained.) Nad saavad õppeainete mõnedest teooriatest ja mõistetest aru. Nad oskavad neid kasutada ka praktikas. Neil on positiivsed hoiakud enda teadmiste kasutamise ja laiendamise, edasi õppimise, enda arendamise ja teiste mõjutamise suhtes. Nad soovivad ennast teostada ja tõusta vaimse, emotsionaalse, kehalise ja sotsiaalse (sh. organisatsioonilise ja poliitilise) arengu kõrgematele astmetele.

Neid eesmärgi on võimalik saavutada erinevatel tunnetuse tasemetel, erineva detailsusega. Need eesmärgid tuleb seostada piisavalt paljude tunnetuse vormidega, lähtudes nende vormide klassifikatsioonist. See algab vahetutest tajudest ja nende seostamisest sõnade ja mõistetega. Seejärel harjutatakse nende mõistete kasutamist nii mõistesüsteemide kontekstis (õpiku uurimisega) kui ka isiklike kogemuste (näiteks esseede kirjutamisega) ja sotsiaalse praktika kontekstis (näiteks tekstide, kõnede ja juhtumite analüüsiga).

Ühiskond ja kultuur pole vaid inimeste arengu faktorid, vaid ka selle dimensioonid. Inimene, ühiskond ja kultuur pole üksteist välistavad, vaid osaliselt kattuvad mõisted. Inimene on osa ühiskonnast ja kultuurist, ühiskondlike suhete taastootja ja kultuuri objektide tarbija. Inimesed

arenevad ja suurendavad oma osa ühiskonnas ja kultuuris. Sellele koosarengule keskendumine on õppimiseks ja edasiseks arenguks vajalike teadmiste valiku aluseks. Õppijate arenemiseks ei ole vaja teada ühiskonnast ja kultuurist kõike. Kõike on vaja teada õppija arengu, ühiskonna ja kultuuri kokkupuute punktides.

Erinevad õppeained keskenduvad inimese, ühiskonna, kultuuri ja looduse vahekorra erinevatele aspektidele. Seejuures peavad nad pidama silmas aine seoseid nende üldmõistetega, eriti õppijate arenguga. Teiseks aineteadmiste valiku ja struktureerimise didaktiliseks printsiibiks on nende teadmiste (kui tunnetuse tasemete) seostamine õppijate tunnetuse vormidega, nende vormide klassifikatsiooniga. Need põhimõtted aitavad keskenduda üldistele põhimõistetele ja ainemõistete süsteemidele, võimaldades detailsusest loobumise arvel vähendada aine mahtu ja seostades seda paremini nii õppijate arengu kui ka teiste ainetega. Selline kava keskendub õppijate ja tulevaste spetsialistide arengu toetamisele.

Niisiis tähendab uus teadmiste ja õpikäsitlus seda, et kirja pandud teadmised seostatakse uuesti kõigi peamiste tunnetuse vormidega. See aitab seostada õppijaid ja nende arengut ühiskonna ja kultuuriga. Sõnaline tekst seostatakse reaalse asjade vaatlemise, pildiliste ja heliliste materjalidega. Uued IKT vahendid võimaldavad kõike seda teha ka koolides ja klassiruumides. Uutest teadmistest räägitakse, neid arutatakse ja neid seostatakse oma seniste ja uute kogemustega aktiivsete õppemeetodite abil (rollimängud, juhtumi analüüsid, õuesõpe, õppekäigud, avastusõpe jne).

VIITED

- Antikainen, A., Rinne, R., Koski, L. (2009) *Haridussotsioloogia*. Tallinna Ülikool.
- Biggs, J., Tang, C. (2008) *Õppimist väärtustav õpetamine ülikoolis*. Tartu: TÜK.
- Dewey, J. (1926) *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1990) *School and Society. The Child and the Curriculum*. Chicago, London: University Chicago Press.
- Haav, K. (2007) Õpetajate arengu probleemid. – O. Aarna (toim.) *Õpetaja õppivas koolis ja ühiskonnas*. Tallinn: Eesti Haridusfoorum, 39-55.
- Haav, K. (2009a) Demokraatiahariduse ideaalide saavutamise võimalused. - *Haridus* 2009 (1-2): 35-40.
- Haav, K. (2009b) Hariduse olemus, teadmised ja RÕK. - Aarna, O. (koost.) (2009) *Õppija ja õppimine tänases ja homses Eestis*. Tallinn: Eesti Haridusfoorum, 39-53.
- Haav, K. (2011) Poliitikaharidus Eesti koolides 1920-2010. – H. Ruusing (toim.) *Riigikogu Toimetised*, (24), 135-144.
- Haav, K. (2012) History of curricula and development of sociological curriculum theory in Estonia. - *Journal Sociology of Science and Technology*, St. Petersburg, 2012, 3 (3): 54-73.

- <http://cyberleninka.ru/article/n/history-of-curricula-and-development-of-sociological-curriculum-theory-in-estonia>
- Haav, K. (2013a) Kuidas hinnata haridusteaduste taset? – *Õpetajate leht*, 3 mai 2013.
- Haav, K. (2013b) Õppiv ülikool: õppekavaarendus TTÜ-s. - *Õpetajate leht*, 14 juuni 2013.
- Haav, K. (2014a) Sotsioloogilise õppekava teooria areng. – Ettekanne ESAK konverentsile 25-26.
- 04. 2014 Tartu Ülikoolis.
- Haav, K. (2014b) Kõrgharidusstandard ja õpiväljundite süsteem. – *Õpetajate leht*, 23 mai 2014.
- Haav, K. (2014c) Elaboration of Curriculum Theory, Management and Policy. Ettekanne Euroopa Haridusuurijate aastakonverentsil (ECER), kõrghariduse sektsioonis, Porto ülikoolis. 2-5 sept. 2014.
- Oliva, P. F. (2005). *Developing the Curriculum*. 6th ed. Boston, New York: Pearson.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. R., Slattery, P., Taubman, P. M. (1995, 2008) *Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York: P. Lang.
- Ropo, E., Autio, T. (2009). *International Conversations of Curriculum Studies. Subject, Society and Curriculum*. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense.
- Rutiku, S., Valk, A., Pilli, E., Vanari, K. (2009) *Õppekava arendamise juhendmaterjal*. Tartu. Primus Archimedes.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development*. New York: Harcourt.
- Tylor, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: Chicago University Press.
- Young, M., Lambert, D. (2014) *Knowledge and the Future School. Curriculum and Social Justice*. London: Bloomsbury.
- <http://en.wikipedia.org/wiki/Knowledge>

Eesti Haridusfoorum 2014

„Haridusuuendajate kokkutulek“ kava

TÜ Narva Kolledž (Raekoja plats 2)

11:00 – 11:50 Tervituskohv

Osavõtjatel on võimalus teha giidi saatel ekskursioon TÜ Narva Kolledži ruumides

Sissejuhatus

Juhatab Kristi Vinter

11:50 – 12:00

EHF tervitus ja foorumi avamine

Krista Loogma

12:00 – 12:20

Haridus- ja teadusminister Jevgeni Ossinovski ettekanne Elukestva õppe strateegia (EÕS 2020) rakendamisest

12:20 – 12:40

Tartu Ülikooli Narva Kolledži direktori Katri Raiki ettekanne haridusintegratsiooni kogemusest Eestis

12:40 – 13:15

Sissejuhatus rühmatöösse

1) Tallinna Ülikooli kasvatusteaduste instituudi direktori Kristi Vinteri ettekanne uuenevast õpikäsitusest ja sellega seotud väljakutsetest koolile ja õpetajale.

2) Tallinna Ülikooli professori Krista Loogma ettekanne „Mida räägivad rahvusvahelise õpetajate ja õppimise uuringu TALIS tulemused õpetamise praktikast ja koolikliimast?“

13:15 – 14:15

Lõuna

14:15 – 16:00 Töö rühmades keskendub kolmele küsimusele:

1) Mis see on mida mõistetakse uueneva ja oodatud õpikäsituse all ja millised väljakutsed sellega seotud on?

2) Takistused õpikäsituse uuenemisel: miks pole uuenev(ad) õpikäsitused jõudnud kooli ja õpetamise praktikasse?

3) Kuidas jõuda uueneva õpikäsituseni?

Lahenduste otsimisel osalevad töörühmades ka erinevate haridusuuenduslikel põhimõtetel tegutsevate huvigruppide esindajad ja igas rühmatöö ruumis aitavad vahekokkuvõtteid teha kõrvalseisvad asjatundjad.

16:00 - 16.45 Ettekanded/kokkuvõtted rühmatööde tulemuste põhjal
Juhatab Marju Lauristin**16:45 – 17:15 Foorumi kokkuvõtteid.**
Marju Lauristin**17:30 Vastuvõtt osavõtjatele****18:00 Kojusõit**

Eesti Haridusfoorum 2014

„Haridusuuendajate kokkutulek“ osavõtjad

14. novembril 2014 Narvas TÜ Narva Kolledž (Raekoja plats 2)

1	Aet Kiisla	Tartu Ülikooli Narva Kolledž
2	Ago Kübarsepp	Ankalte OÜ
3	Aive Saadjärv	Haapsalu Nikolai Kool
4	Andrei Pappinen	Uus Sild MTÜ
5	Andres Kampmann	Oru Kool
6	Anna Džalalova	Tartu Ülikooli Narva kolledž
7	Anne Mahoni	Haapsalu Põhikool
8	Anneli Vaarpuu	Lääne Maavalitsus
9	Anu Kurm	Virtsu Kool
10	Argo Roos	Risti Põhikool
11	Arne Piirimägi	Kiviõli Vene Kool
12	Arno Kaseniit	Sillamäe Gümnaasium
13	Astrid Sildnik	Eesti Õpetajate Liit, Kose Gümnaasium
14	Edita Luik	Oru Kool
15	Elen Elbra	Tartu Ülikooli Narva Kolledž
16	Eleri Lõhmus	TÜ haridusuuenduskeskus
17	Enda Trubok	Tartu Ülikooli Narva Kolledž
18	Ene Kurme	Narva Eesti Gümnaasium
19	Ene Tannberg	Miina Härma Gümnaasium
20	Ene-Mall Vernik-Tuubel	Eesti Haridusfoorum
21	Eve Urgas	Haapsalu Viigi Kool
22	Helen Sulg	Jõhvi loodav riigigümnaasium
23	Heli Raavel	Lihula Gümnaasium
24	Helju Viikmann	Vatla Põhikool
25	Irina Golikova	TLU, LKL
26	Irina Stalnuhhina	Narva Pähklime Gümnaasium
27	Irina Vikentjeva	Narva Pähklime Gümnaasium

28	Ivar Raig	Tallinna Ülikool
29	Ivo Eesmaa	Kärdla Ühisgümnaasium
30	Jaak Allik	EV Riigikogu
31	Jaanus Mägi	Taebla Gümnaasium
32	Janar Sõber	Lihula Gümnaasium
33	Jevgeni Ossinovski	Haridus- ja Teadusministeerium
34	Joel Guljavin	Narva-Jõesuu Keskkool
35	Juhan Lehepuu	Taebla Gümnaasium
36	Julia Šmakova	HITSA
37	Juta Hirv	Tallinna 21. Kool
38	Juta Roopalu- Malk	Virtsu Kool
39	Jüri Jürivee	Eesti Haridusfoorum
40	Kaarel Haav	TTÜ, Eesti Haridusfoorum
41	Kadri Sõrmus	Haridus- ja Teadusministeerium
42	Kadri Ugur	Tartu Ülikooli haridusuuenduskeskus
43	Kaie Piiskop	SA Innove
44	Katri Raik	Tartu Ülikooli Narva Kolledž
45	Katrin Aava	TLÜ, ESCÜ
46	Katrin Kiilaspää	HITSA
47	Katrin Nielsen	TÜ Viljandi Kultuuriakadeemia
48	Kersti Arov	Ridala Põhikool
49	Knud Jessen	Haapsalu Täiskasvanute Gümnaasium
50	Krista Loogma	Eesti Haridusfoorum
51	Krista Saadoja	Õpetajate Ühenduste Koostöökoda, Oru Põhikool
52	Kristi Goldberg	SA Ida-Viru Ettevõtluskeskus
53	Kristi Klaasmägi	SA Noored Kooli
54	Kristi Vinter	Tallinna Ülikool
55	Liili Pille	Eesti Lasteaednike Liit
56	Liina Nurme	EMÕS
57	Liis Turu	Eesti Haridusfoorum

58	Ly Melesk	Tallinna Kuristiku Gümnaasium
59	Maia Tohver	Uuemõisa Lasteaed- Algkool
60	Malle Õiglas	Haapsalu Linna Algkool
61	Mare Tereping	Lääne Maavalitsus
62	Marje Riis	Haridus- ja Teadusministeerium
63	Marju Lauristin	Tartu Ülikool
64	Merle Haruoja	Inimõiguste Instituut
65	Merle Tammela	Sisekaitseakadeemia
66	Milve Viigand	Ridala Põhikool
67	Natalja Zorina	Tartu Ülikooli Narva Kolledž
68	Nelli Leosk	Eesti Haiglaõpetajate Selts
69	Nelly Randver	Tartu Ülikooli Narva Kolledž
70	Niina Raud	Tartu Ülikooli Narva Kolledž
71	Olga Burdakova	Tartu Ülikooli Narva Kolledž
72	Ott Kasuri	Eesti Maaomavalitsuste Liit
73	Peeter-Eerik Ots	Haridusinnovatsiooni Keskus
74	Pille Juust	Eesti Infotehnoloogia Kolledž
75	Pille Saatmäe	Kõmsi Lasteaed- Algkool
76	Piret Kärtner	Haridus- ja Teadusministeerium
77	Reet Laja	Eesti Haridusfoorum
78	Reet Linnas	Tallinna Tehnikaülikool
79	Ruslan Seredjuk	Kose Gümnaasium
80	Sander Mölder	Kose Gümnaasium
81	Siiri Aiaste	Tallinna Kuristiku Gümnaasium
82	Sille Uusna	Haridus- ja Teadusministeerium
83	Svetlana Tšehhova	ERR Narva Stuudio
84	Taimi Sarapuu	Uuemõisa Lasteaed- Algkool
85	Tarmo Valgepea	Jõhvi Riigigümnaasium
86	Tatjana Ait	Jõhvi Riigigümnaasium
87	Tatjana Babanskaja	Tartu Ülikooli Narva Kolledž

88	Tiia Lepik	Miina Härma Gümnaasium
89	Tiina Annus	Haridus- ja Teadusministeerium
90	Tiiu Kuurme	Tallinna Ülikool
91	Urmas Tuubel	
92	Vaido Niinesalu	Kostivere Kool
93	Vaike Hint	Nõo Reaalgümnaasium, Nõo Põhikool
94	Viive Karnau	Haapsalu Linna Algkool
95	Viive-Riina Ruus	Tallinna Ülikool
96	Virve Tauts	Nõva Kool
97	Vladimir Padama	Haapsalu Täiskasvanute Gümnaasium
98	Õnne Rüütel	Nõva Kool
99	Ülle Lobjakas	Haapsalu Põhikool
100	Ülo Vooglaid	Tartu Ülikool ÕL



EESTI
HARIDUSFOORUM

MTÜ EESTI HARIDUSFOORUM
haridusfoorum@haridusfoorum.ee
www.haridusfoorum.ee