

Õpetajahariduse perspektiivid – olukord ja väljakutsed*



EVE EISENSCHMIDT

Tallinna Ülikooli
arendusprorektor



VIIVE-RIINA RUUS

Tallinna Ülikooli
emeriitprofessor



KATRIN POOM-VALICKIS

Tallinna Ülikooli
kasvatusteaduste instituudi
ülddidaktika dotsent

Eesti võib kaotada oma eduseisu hariduses, mis omakorda võib hakata mõjutama riigi konkurentsivõimet, kui ei tehta kiireid ja põhjapanevaid muudatusi õpetajaskonna olukorras.

2015. aasta veebruaris külastas USA Rahvusliku Haridus- ja Majanduskeskuse (*National Center on Education and the Economy*) president Marc S. Tucker Eestit kui riiki, mis rahvusvaheliste uuringute põhjal kuulub maailma paremikku. Ta on koostanud ülevaate Shanghai, Soome, Jaapani, Singapuri

ja Kanada hariduse edulugudest eesmärgiga toetada USA hariduse reformimist nende riikide kogemustest õppides (Tucker 2011).

Marc S. Tucker kinnitas, et Eesti on oma haridustulemustega maailma kümne tippriigi hulgas ja luges Eesti tugevuseks seda, et vahe nõrgemate ja tugevamate koolide vahel on väike, meil on tublid õpetajad, koolisüsteem on tõhus, millest annab tunnistust see, et kulutused haridusele on ühed väikseimad maailmas, ent tulemused on ometi väga head. Siiski on meie haridusedu Tuckeri hinnangul habras: õpetajakutse pole atraktiivne, ei tulla õppima õpetajaks. Näiteks möödunud aastal ei asunud Tartu Ülikoolis keegi õppima bakalaureuseõppes haridusteaduste loodusainete suunale, Tallinna Ülikooli asus füüsikaõpetajaks õppima kolm üliõpilast, meie õpetajate vanus ületab OECD riikide keskmist, õpetajaskonnas on väga suur naiste ülekaal, õpetajad töötavad palju, kuid palka saavad vähe, domineerivad traditsioonilised õpetamisviisid. „Teil võib peagi olla õpetajatest massiline puudus. Ja kui see juhtub, võib Eesti hariduse kvaliteet olla üleöö kadunud. Te peaksite selle pärast väga mures olema,“ ütles Tucker (Aavik 2015).

Õpetajakutse madalast mainest annab tunnistust ka rahvusvaheline õpetajauuring TALIS 2013. Uuringu andmetel tajuvad Eesti pedagoogid, et ühiskond ei pea õpetajatööd oluliseks: kõigest 12 protsenti koolijuhtidest ja 13,7 protsenti põhikooli lõpuklasside õpetajatest arvab, et Eesti ühiskond väärtustab õpetajakutset. Sama uuringu alusel leiab üle

* Täname Eesti Talise 2013 raporti autoreid jooniste eest.

kolmandiku õpetajatest, et nad on valinud vale elukutse (OECD 2014a).

Nende hinnangute põhjal on ilmne, et Eesti ei saa haridusedu kestlikkust silmas pidades loota üksnes õpetajaharidusele. Mõõda ei saa vaadata õpetaja asendist ühiskonnas. Tegemist on süsteemse sotsiaalse probleemiga.

M. S. Tucker on üle paarikümne aasta kestnud uuringute tulemusel võtnud hariduse edukust tagavad tegurid kokku järgmiselt: 1) süstemaatilised võrdlusuuringud, 2) kõrge kvaliteediga õpetajaskond, 3) sisemiselt kooskõlalised õppesüsteemid ja eksamid, mis mõõdavad kompleksseid oskusi, 4) orienteeritus sellele, et need nõuded kehtiksid kõigi õpilaste suhtes, 5) õpetajatöö korraldus vastaku professionaalide, mitte lihttöölise töö juhtimise ja korraldamise põhimõtetele, 6) rahastamisel toetatagu lisavahenditega neid, kel on raskusi hariduse omandamisel, 7) haridussüsteemi terviklikkus (Tucker 2011, 205). Oma eessõnas (*ibid.*) rõhutab väljapaistev USA haridusteadlane Linda Darling-Hammond, et riigid, kes on suutnud luua hea haridussüsteemi 1) rahastavad koole võrdväärselt, vajaduse korral andes lisaraha neile, kes õpetavad hariduslike erivajadustega õpilasi, 2) maksavad õpetajatele konkurentsivõimelist ja õiglast töötasu, 3) investeerivad õpetajate kvaliteetsesse ettevalmistusse, õpetajate ja koolijuhtide professionaalsesse arengusse ja men- torlusse täielikult riigi kulul, 4) varuvad tunniplaanis piisavalt aega (kuni 20

tundi nädalas) õpetajate koostööle õppe kavandamisel ja õpetuse parandamisel, 5) keskenduvad õppekavades probleemide lahendamisele ja kriitilise mõtlemise kujundamisele.

Kuivõrd vastab Eesti haridus neile eduteguritele? Rahvusvaheliste uuringute põhjal võib üldistavalt väita, et enamik neist teguritest Eestis toimib ja piisavalt hästi. Kõige nõrgem lüli seondub õpetajaga, kõige murettekitavam on aga pikka aega väldanud konkursside puudumine aineõpetaja õppekohtadele nii Tartu kui ka Tallinna ülikoolis ja õpetaja madal palgataase. Allpool anname detailsema ülevaate õpetaja olukorrast Eestis.

ÕPETAJA OLUKORD. EESTI ÕPETAJASKONNA HARIDUSTASE.

Eesti üldhariduskoolides töötab pisut üle 14 000 õpetaja. 93 protsenti tavakoolides töötavatest õpetajatest on kõrgharidusega, sh ka doktorikraadiga. Keskeri-, tehnikumi-, üldkesk- ja kutseharidusega õpetajaid on kõigest 13 163 tavakoolide õpetajatest ainult 7 protsenti (tabel 1).

Neid andmeid on huvitav tõlgendada rahvusvahelises kontekstis. Haridus- ja teadusministeeriumi andmete alusel, nagu tabelist nähtub, oli aastal 2013 Eestis kõrgharidusega õpetajate osakaal tavakoolides 7 protsenti. Rahvusvaheliselt on kättesaadavad võrdlevad andmed 33 rahvusvahelises õpetajauuringus TALIS 2013 osalenud riigi põhikooliõpetajate kohta (OECD 2014a, 261). TALISE andmestiku alusel on

Haridustase	Õpetajate arv	Osakaal kõigest tavakoolide õpetajatest
kõrgharidus	12 290	93%
keskeri-/tehnikumiharidus	586	4%
üldkeskharidus	207	2%
kutseharidus	71	1%
teadmata/märkimata	9	0%

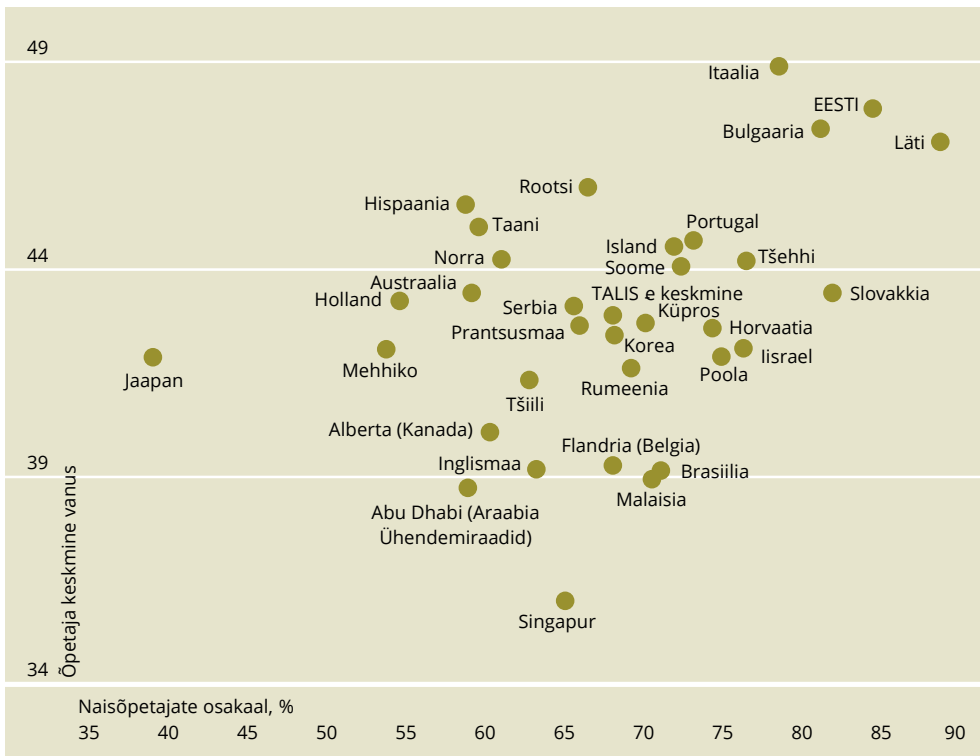
TABEL 1. Tavakoolide õpetajate haridustase kõrgeima omandatud haridustaseme alusel

Allikas: Vaher 2013

Eestis kõrghariduseta põhikooliõpetajaid 5,2 protsenti, mis on rohkem kui TALISE keskmine (2,3%), samas akadeemilise kõrgharidusega on 88,5 protsenti, mis on vähem kui TALISE keskmine (89,3%). Nende andmete põhjal võib pidada Eesti õpetajate haridustaset rahuldavaks, kuid kaugeltki mitte hiilgavaks.

Haridus- ja Teadusministeeriumi (HTM) andmetel on 91 protsendil tavakoolis töötavatest kõrgharidusega õpetajatest nõuetele vastav pedagoogiline ja erialane ettevalmistus. Seega 9 protsendil ei ole nõutavat kvalifikatsiooni, neist omakorda moodustavad kõige suurema rühma võõrkeelte ja loodusainete õpetajad. Samas on just loodusained üks neid valdkondi, kus aastaid on olnud probleeme õppekohtade täitmiseiga õpetajakoolituses (Vaher 2013).

ÕPETAJASKONNA VANUSELINE JA SOOLINE KOOSSEIS. HTMi analüüsis tehakse järelalus: „... eesti ja vene õppekeelega tavakoolides ei saa täheldada õpetajaskonna vananemist”, aluseks kahe noorima vanusegrupi (kuni 42aastased) ja kahe vanima vanusegrupi (53–68) võrdlus. See optimistlik väide vajaks paigutamist rahvusvahelisse konteksti. OECD värskeima statistilise ülevaate alusel (OECD 2014b, 71) on peaaegu pooled aastal 2012 keskhariduse tasemel töötanud Eesti õpetajatest vanemad kui 50 aastat. Selle näitajaga paigutume maailmas teisele kohale Itaalia järel (OECD riikides keskmiselt on nii eakaid õpetajaid keskhariduses ligi kolmandik). Põhikooli õpetajate vanuselise koosseisust annab ülevaate TALIS 2013 (OECD 2014a, 258) Selle uuringu andmete



JOONIS 1. TALISE riikide õpetajad keskmise vanuse ja naisõpetajate osakaalu alusel

Allikas: OECD 2014a; Übius et al. 2014, 16

alusel oli Eesti põhikooli õpetajate seas alla 25aastaseid 1,3 protsenti, 25–29aastaseid 6,1 protsenti, 30–39aastaseid 17 protsenti, 40–49aastaseid 27,2 protsenti, 50–59aastaseid 31,9 protsenti ja üle 60aastaseid 16,3 protsenti. Seega – ligi pooled Eesti põhikooli õpetajad olid 50aastased või vanemad.

Meie õpetajate keskmine vanus oli TALIS 2013 põhjal 47,9 aastat, mis andis meile TALISes uuritud riikide seas esikoha,

Haridussüsteemi suutlikkus leida õigeid inimesi koolidesse on tihedalt seotud õpetaja elukutse mainega.

meie kannul olid Bulgaaria (47,4) ja Läti (47,1). Nende arvude põhjal pole üllatav, et Eesti põhikooli õpetajaskond on teiste riikide seas kõige staažikam – keskmiselt ollakse töötanud õpetajana 14,4 aastat (veel üks esikoht, TALISe riikide keskmine oli 9,8 aastat) (OECD 2014a, 267).

Eesti õpetajaskond on ülitugevalt feminiseerunud. Eesti põhikoolis on naisõpetajate osakaal 84,3 protsenti (teine koht, uuritud riikide keskmine 68,1 protsenti). Meist enam on õpetajaskond feminiseerunud vaid Lätis.

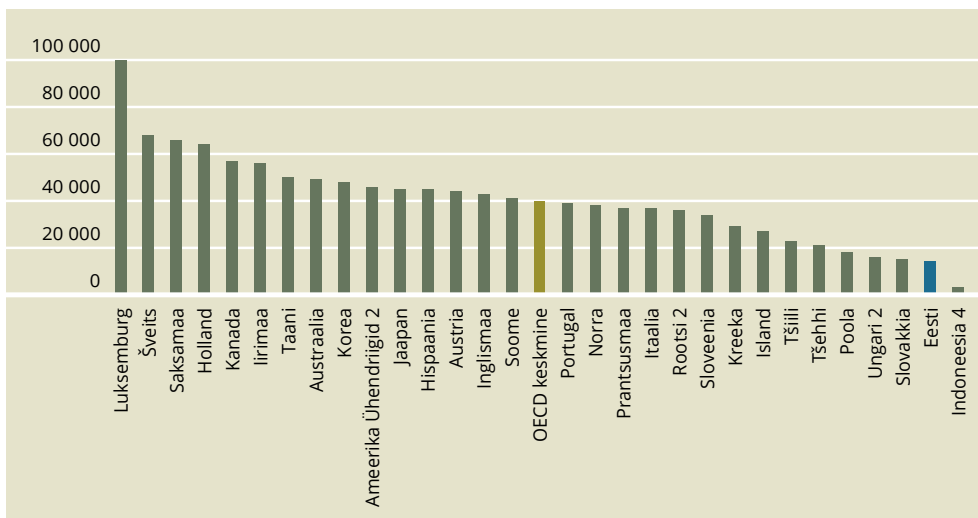
KAS EESTIS ON ÕPETAJAJAID PUUDU VÕI ÜLE? HTM analüüsi (Vaher 2013) alusel tuleb väita, et Eesti üldhariduskoolides on õpetajate ametikohti vähem kui õpetajatööd tegevaid inimesi. Esimeses kooliastmes on ametikohti 2504, õpetajaid aga 4963, teises kooliastmes on needsamad vahekorrad 2953 : 8502, kolmandas kooliastmes 3358 : 8364, gümnaasiumis 2153 : 5320 (*ibid.* 4). Seega – kui võtta eelduseks, et ühel ametikohal peaks töötama

üks täiskohaga õpetaja, siis jätkuks Eestis õpetajatööd ligikaudu vähem kui pooltele praegu õpetajatööd tegevatele õpetajatele. Lihtsamalt öeldes: nende andmete alusel valitseb õpetajate hulgas tööpuudus. (Muidugi võib õpetaja täita koolis ka teisi ülesandeid, mistõttu käesolev andmestik ei pruugi peegeldada olukorda adekvaatselt.)

Täpsustavat teavet Eesti põhikooli õpetaja kohta annab TALIS 2013 (Übius *et al.* 2014, 25). Sellest selgub, et 65 protsenti Eesti põhikooli õpetajatest töötab täiskõormusega (TALISe keskmine näitaja oli 65%). Oluline on, et neist töötas oma vabal tahtel osakoormusega ligi kolmandik (35%) ehk siis üle 40 protsendi osakoormusega töötavatest õpetajatest teevad seda mingite asjaolude sunnil, väga võimalik, et seetõttu, et täiskohaga tööd ei jätku. Pole üllatav, et selliseid õpetajaid on kõige rohkem maapiirkondades, teistest vähem aga Tallinnas ja Tartus.

Nende andmete taustal on üllatav, et tervelt 50 protsenti Eesti põhikooliõpetajaid töötab koolides, mille direktorid väitsid, et antud kooli võimekust hästi õpetada piirab kas väga palju või teataval määral kvalifitseeritud ja/või tulemuslikult töötavate õpetajate puudus (TALISe sama näitaja 38%) ja 61 protsenti juhtidest väitis, et on erivajadustega õpilaste õpetamiseks vajalike oskustega õpetajate puudus (TALIS keskmine 48%) (OECD 2014a, 287). Seega on meil vastuolulist infot õpetajate ametikohtade täitmise kohta ning tuleb märksa enam analüüsida ja planeerida õpetajaskonna järeelkasvu.

ÕPETAJATE PALGAOLUD. OECD (2014b, 454) andmestik võimaldab hinnata Eesti põhikooliõpetajate palgataset. Aluseks on võetud see, kas õpetaja palk on kõrgem või madalam täiskohaga töötavate kõrgharidusega inimeste palgast. Riigid, kus põhikooli õpetaja palk ületab teiste kõrgharitud inimeste palku, on Lõuna-Korea, Hispaania, Luksemburg, Portugal, Türgi, Uus-Meremaa ja Kanada. Riigid, kus põhikooli õpetajate palgad küünevad teiste kõrgharitud



JOONIS 2. Õpetajate palkade võrdlusandmed OECD riikide kohta 2011 (USD dollarites korrigeeritud ostujõu pariteetidega)

Allikas: OECD 2013

töötajate palkade lähedale, neile siiski alla jäädes, on Soome, Saksamaa, Inglismaa, Austraalia, Kreeka ja Taani. Eestis jääb see näitaja allapoole OECD keskmist ja õpetajate palk on ligikaudu kaks kolmandikku kõrgharitud inimeste palkadest. Eestiga sarnased on ka Prantsusmaa, Iisraeli, Poola ja Šotimaa näitajad. Oma riigi kõrgharitud inimestega võrreldes on õpetajate palgaolud tunduvalt halvemad Slovakkias, Ungaris, Tšehhis, Austrias, USAs ja Norras.

Hoopis teistsugune pilt tekib siis, kui võrdleme õpetajate palkade erinevusi riikide vahel. Võrreldavas väeringus oli aastal 2011 Eesti põhikooli õpetajate keskmine aastapalk 15 000 USD, mis oli umbes 37 protsenti OECD riikide keskmisest ja 2 protsenti näiteks Saksamaa õpetajate keskmisest aastapalgast. Selle näitajaga kuulus Eestile eelviimane koht riikide järjestuses, meist kehvem oli Indoneesia, meie „eespoolsed” naabrid selles järjestuses olid Slovakkia, Ungari, Argentina ja Poola. Tõele au andes tuleb siiski tunnustada, et ajavahemikus 2000–2011 oli Eesti koos Tšehhiga üks neid riike, kus õpetaja palgatõus oli suurim (OECD 2014b, 378–393).

See tõsiasi kõneleb ikkagi sellest, et EV valitsused on õpetajatööd kõrgelt hinnanud. Eestile on veel iseloomulik õpetajate peaaegu olematud palgavahed – gümnaasiumiõpetajate palgad praktiliselt ei erine põhikooliõpetajate palkadest.

ÕPETAJATE TÖÖKESKKOND. Eesti õppeaasta pikkus on võrreldes teiste riikidega lühemaid maailmas. Reastuses, kus põhikoolid on järjestatud õppeaasta pikkuse või õppetundide arvu järgi, paigutub Eesti koos Austria, Korea, Soome, Sloveenia, Türgi, Poola, Hiina, Läti ja Ungariga riikide sekka, kus õppeaasta pikkus on õppetundide arvestuses märkimisväärselt allpool OECD riikide keskmist (OECD 2014b, 63). Teisisõnu: Eesti õpetajal on otsesest õppetööst vaba aega tunduvalt rohkem kui tema kolleegidel näiteks Austraalias, USAs, Iisraelis, Hollandis, Inglismaal jm (*ibid.*).

Koolid ja kooliklassid, kus Eesti õpetaja õpetab, on võrreldes teiste riikidega väikesed. Kui TALISE uuringus osalenud riikides õppis ühes põhikoolis keskmiselt 546 õpilast, siis Eestis oli see näitaja 297.

Keskmiselt oli ühes klassis TALIS-riikides 24, Eestis aga 17 õpilast. Keskeltläbi oli TALIS-riikides 12 õpilast õpetaja kohta, sellal kui Eestis oli see näitaja 8. (Übius *et al.* 2014, 36).

Eesti põhikooli õpetaja õpetab kultuuriliselt suhteliselt homogeensetes klassides. Eesti õpetajatest 9,7 protsenti õpetab klassides, kus üle 10 protsendi õpilaste õppekeel erineb tema kodus kõneldavast keelest, sellal kui TALIS-riikide keskmine

Kui Eesti õpetajaskonna olukord põhjapanevalt ja kiirelt ei muutu, siis kaotab Eesti oma hariduse hea taseme ja edumaa.

on 21,3 protsenti õpetajatest. Võrdluseks: näiteks Prantsusmaal on see näitaja ligi 18 protsenti, Taanis 26 protsenti, Norras 21 protsenti, Rootsis aga tervelt 42 protsenti. Põhjamaadest on keeleliselt homogeenne Soome põhikool (9,2%). Teistest erineb drastiliselt aga Singapur, kus 90 protsenti õpetajatest õpetab klassides, kus õppekeel erineb vähemalt 10 protsendil õpilastest nende emakeelest. Teatavasti on Singapur oma haridusnäitajate, sh PISA tulemuste poolest maailma edukaimaid riike, kuid seda riiki eeskujuks seades tuleb arvesse võtta, et tegemist ei ole riigisõpraga ning et õppetöö ja õpetajate ettevalmistus toimub valdavalt inglise keeles.

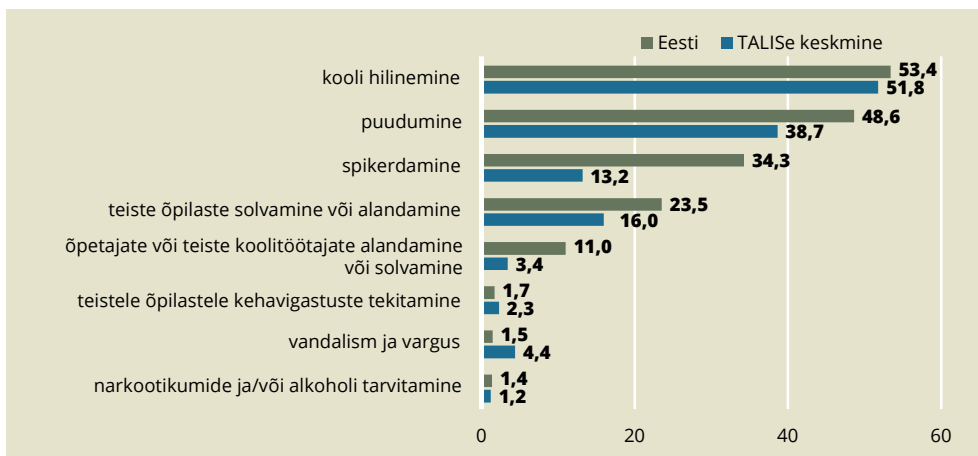
Mis puutub õpetajate ja õpilaste suhtesse, siis nii Eestis kui ka TALIS-riikides leiab üle 90 protsendi õpetajatest, et koolis, kus ta töötab, on õpetajate läbisäämine ja suhted õpilastega head, peetakse oluliseks õpilaste heaolu ja ollakse

huvitatud, mida õpilasel öelda on (OECD 2014a, 291). Ka teevad Eesti põhikooli-õpetajad omavahel rohkem koostööd, kui tehakse TALIS-riikides keskmiselt. Näiteks on Eestis selliseid põhikooliõpetajaid, kes mitte kunagi pole õpetajate meeskonnana töötanud ühes ja samas klassis, ligi kolmandik (32%, TALISE sama näitaja on 42%). Mitte kunagi pole vaadelnud kolleegide tunde 33 protsenti (TALISE keskmine 45%) ja selliste ühiste projektide kallal, milles osalevad erinevas vanuses õpilased, pole Eestis mitte kunagi töötanud 11 protsenti põhikooliõpetajatest (TALIS 22%) (OECD 2014a, 394). Teadaolevalt on õpetajate koostöö koolikultuuri suur arengustiimul ja eeltoodud andmed näitavad, et siin on suuri varusid, ent võrreldes teiste riikidega pole olukord halb.

Eespool toodud andmete taustal on mõnevõrra üllatuslik, et suur hulk Eesti põhikooliõpetajaid töötab koolides, mille direktorid on väga kriitilised kooli kasutavate ressursside suhtes. Õpetajate puudusest oli juba juttu eespool, kuid kriitilised ollakse ka õppematerjalide (51%, TALISE keskmine 26%) ja tugipersonali vähesuse (49%, TALISE keskmine 47%) suhtes (OECD 2014a, 289).

Teistsugune pilt tekib aga koolikliimast siis, kui direktorid hindavad õpilastega seotud tegureid. Direktorite hinnangute alusel töötab 53 protsenti (TALISE keskmine 52%) Eesti põhikooliõpetajaid koolides, kus õpilased jäävad kooli hiljaks, 49 protsenti (TALISE keskmine 39%) koolides, kus õpilased puuduvad, 34 protsenti (TALIS 13%) koolides, kus õpilased petavad, 11,3 protsenti (TALIS 3,4%) seal, kus õpilased solvavad õpetajaid (vt joonis 3).

Üldistatult tuleb tõdeda, et Eesti õpetajad töötavad nii mõneski mõttes soodsamates tingimustes kui nende välismaised kolleegid, kui silmas pidada õppeaasta pikkust, koolide ja klasside suurust. Probleemiks on õpilaste puudumine ja hilinemine, ebaausus ja õpilaste solvav käitumine õpetajate suhtes. Koolidirektorite hinnangud ressursside vähesuse suhtes tunduvad



JOONIS 3. Koolijuhtide hinnangud õpilastega seotud probleemsetele teguritele (vastusevariant „juhtub vähemalt kord nädalas“, %)

Allikas: OECD 2014a; Übius et al. 2014, 34

kohati olevat põhjendamatult kriitilised, vähemalt nende kurtmine tugipersonali vähesuse üle.

ÕPETAJATE FUNKTSIONAALNE LUGEMISOSKUS, MATEMAATILINE KIRJAOSKUS JA PROBLEEMIDE LAHENDAMISE OSKUS. Õpetajatööd on aegade kestel mitmeti kontseptualiseeritud.

Ometi on olemas mõningad tunnused, mis iseloomustavad head õpetajat ajast aega. Mis tahes maal ja ajal on heale õpetajale olnud tunnuslikud omadused avarad teadmised ja üldine intelligentsus, oma eriala ja õpetatava aine põhjalik tundmine ning võime kõita õpilasi ja oskus aidata neil õpetatavat mõista (Tucker 2011, 177).

Rahvusvahelise täiskasvanute oskuste uuringu PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) raames mõõdeti 24 riigi 16–65aastaste elanike infotöötlusoskusi: funktsionaalset lugemisoskust, matemaatilist kirjaoskust ja probleemilahendusoskusi tehnoloogiarikas keskkonnas. Selles uuringus osales ka väike valim Eesti õpetajaskonnast. Selle uuringu järgi on Eesti õpetajakoolituse (s.o haridus- ja kasvatusstauduse ja õpetajakoolituse) lõpetanute

funktsionaalne lugemisoskus osalenud riikide seas üks madalamaid, kusjuures nooremate tulemused on nõrgemad kui vanema vanuserühma omad (Valk 2013). Eesti piires on just õpetajakoolituse ja haridusteaduste lõpetajate funktsionaalse lugemisoskuse ja matemaatilise kirjaoskuse keskmised tulemused kõige nõrgemad, võrreldes kõrgharidusega inimestega teistel erialadel.

Üldhariduskooli õpetajatest (valimis 132 õpetajat) 60 protsenti olid lõpetanud haridusteaduse või õpetajakoolituse. Eesti kõigi töötajatega võrreldes olid meie õpetajad nii funktsionaalses kui ka matemaatilises kirjaoskuses teistest paremad, nagu see on ka kõigis teistes riikides. Siiski ei ole õpetajate tulemused teiste riikide seas selles võrdluses kuigi head: funktsionaalses lugemisoskuses on Eestil 24 riigist tagantpoolt seitsmes koht, matemaatilises kirjaoskuses tagantpoolt viies. Aune Valk kirjutab kokkuvõttes, et meie õpetajate infotöötlusoskused on võrreldes teiste riikide õpetajatega keskmised või alla selle, probleemilahendusoskused tehnoloogiarikas keskkonnas on aga nõrgal tasemel. Ka on Eesti õpetajate paremus võrreldes muudel aladel töötajatega väiksem kui

mujal. Mis aga puutub neisse, kes on lõpetanud haridus- või kasvatusteadused või õpetajakoolituse, siis on Eesti tulemused osalenud riikide seas viimaste hulgas, kusjuures selle eriala lõpetanud nooremad põlvkonnad jäävad alla vanematele (*ibid.*). Rõhutagem, et selles uuringus olid vaatluse all täiskasvanute olulised üldpädevused, mitte spetsiaalsed erialased oskused. Lihtsustatult väljendudes: keskeltläbi õpetavad Eesti koolis tagasihoidliku kirjaoskusega

Hariduse tasemelangus kajastub varem või hiljem tööturul ja viib riigi konkurentsivõime langusele.

inimesed, kes ei suuda kõrgtasemel lugeda, probleeme lahendada ja matemaatiliselt mõelda. Oletatavasti on just see üheks põhjuseks, miks koolijuhid kaebavad õpetajate, nimelt heade õpetajate vähesuse üle. Kuna õpetajate valim koguvalimist oli väike, siis ei ole meil siiski andmestikku, mis võimaldaks teha üldistust kogu õpetajaskonna kohta.

Tõsiasi on seegi, et soov tulla õpetajakoolitusele väheneb aasta-aastalt, konkurs on olematu ning paljudel juhtudel on tehtud valik õpetajakoolituse kasuks pigem seetõttu, et erialale, kuhu taheti õppima minna, ei saadud sisse ja see valik tundub olevat kõige lihtsam tee kõrghariduse ja magistriskraadini. Tulemuslikud haridussüsteemid seavad õpetajakoolituse läbimise eeltingimuseks õpetajakandidaadi kuulumise keskhariduse lõpetajate kohordi 30 protsendi parimate lõpetajate hulka: Lõuna-Koreas eeldab õpetajaks saamine kuulumist 5 protsendi, Soomes 10 protsendi ja Singapuris ning Hongkongis

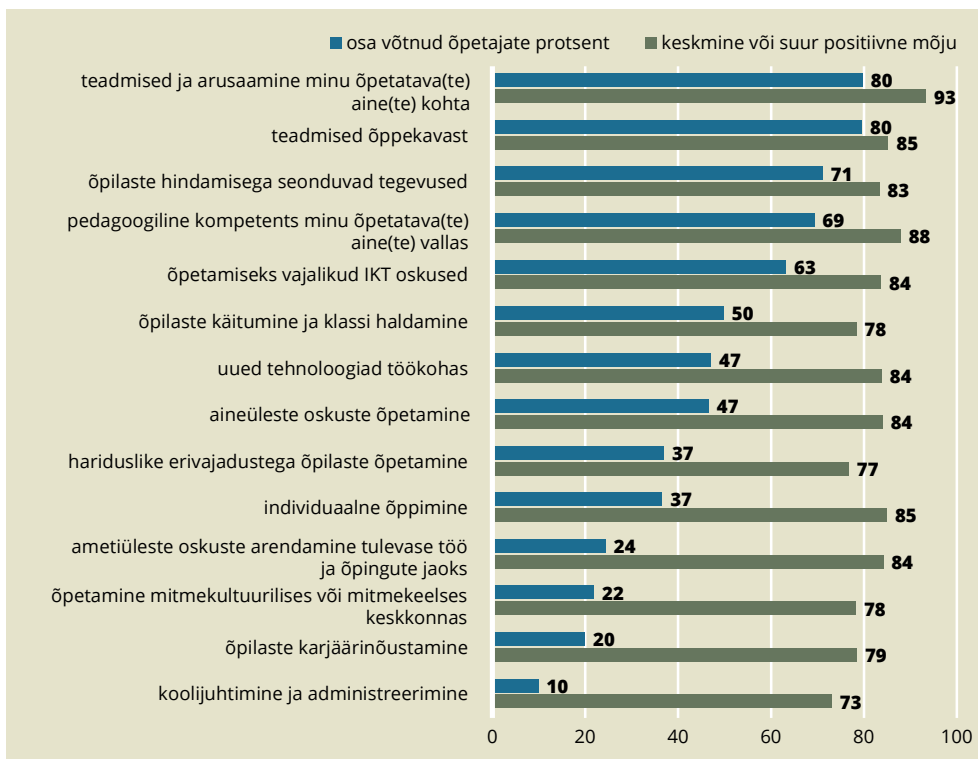
30 protsendi parimate lõpetajate hulka (Barber, Mourshed 2007). Seda, et Eestis see paraku nii ei ole, näitavad õpetajakoolituse vastuvõtuarvud ja olematu konkurss õppekohtadele. Olukord viitab tõsisemale probleemile Eesti haridussüsteemis.

ÕPETAJATE PROFESSIONAALNE ETTEVALMISTUS JA ARENG. 94,4 protsenti Eesti põhikooliõpetajatest olid läbinud õpetajakoolituse programmid (TALISE keskmine oli 98,8%). Väga heaks pidas põhikooliõpetajatest oma ainealast ettevalmistust 97,9 protsenti (TALISE keskmine 93,2%), pedagoogilist ettevalmistust oma aine õpetamiseks 96,9 protsenti (TALISE keskmine 88,9%) ja aine õpetamise praktikat 93,8 protsenti (TALIS 80,6%) (OECD 2014a, 264). Seega on Eesti põhikoolide õpetajad oma ettevalmistusega üldiselt väga rahul – rohkem rahul, kui ollakse uuringu TALIS riikides keskmiselt. Nende arvude tõlgendamine on siiski problemaatiline. Näiteks teadaolevalt on Soome õpetajate ettevalmistus üks maailma parimaid, kuid näib, et Soome õpetajad on oma ettevalmistuse suhtes nõudlikumad ja (enese)kriitilisemad (72,2%, 64,0% ja 66,0%) kui Eesti õpetajad.

Samuti osalevad Eesti põhikoolide õpetajad aktiivselt täienduskoolitusel, kui mõned erandid välja arvata, sagedamini kui TALISE uuringus õpetajad keskmiselt. Õpetajatel paluti hinnata ka nende koolituste mõju (joonis 4).

Detailidesse laskumata võib üldistavalt öelda, et koolitusel käinud õpetajad on selle mõju hinnanud kas väga või vähemalt mõeldukalt positiivseks. Kõrgeima hinnangu on pälvinud ainekoolitus, madalaima hinnangu osaliseks said kooli juhtimise teemal peetavad kursused. Eesti põhikooliõpetajate motivatsioon käia täienduskoolitusel on suhteliselt kõrge, kuid õpetajat takistab täienduskursustest osa saamast nende hind. (OECD 2014a, 342)

HTMi andmete alusel on kõige aktiivsemad täienduskoolitustel osalejad olnud eesti/vene õppekeeleka koolide õpetajad.



JOONIS 4. Enesetäiendustegevuse sisu ja positiivne mõju Eesti õpetajate hinnanguil; (õpetajad, kes on mõnest tegevusest viimase aasta jooksul osa võtnud, %)

Allikas: OECD 2014a; Übius et al. 2014, 79

Vastupidi üldlevinud arvamusele, nagu võiks perifeersemate piirkondade õpetajatele olla täienduskoolitusel osalemine vähem kättesaadav, on viimase kolme õppeaasta jooksul aktiivsemalt end täiendanud eelkõige ääremaade tavakoolide õpetajad. Maakonniti täienduskoolitustel osalemise võrdluse alusel saab väita, et aktiivsemalt tegelevad enesetäiendamisega eelkõige Kesk-Eesti, Virumaa ja Lõuna-Eesti koolides töötavad õpetajad. Viimase kolme õppeaasta jooksul olid täienduskoolitustel osalenud peaaegu kõik Lääne-Viru, Jõgeva, Valga ning Järva- ja Rapla maakonna tavakoolide õpetajad. Keskmiselt kõige rohkem tunde olid samal perioodil tegelnud enesetäiendamisega aga Ida-Virumaa, Valga- ja Võrumaa, Lääne-Virumaa ning Läänemaa õpetajad – keskmiselt üle

200 tunni ehk ligikaudu 30 päeva kolme viimase õppeaasta jooksul (Vaher 2013).

Eespool toodud andmestikule tuginedes tuleb tunnistada, et olukord meie põhikooliõpetajate ettevalmistuses ja täiendushariduses on vähemalt rahuldav, ent võrreldes uuringus TALIS 2013 käsitletud riikidega isegi pigem hea.

ÕPETAJATE USKUMUSED JA ÕPETA-MISPRAKTIKAD.

Eesti põhikooliõpetajate vaated on tänapäevased, täpsemalt – konstruktivistlikud –, mis tähendab, et õpetaja ei pea kõige tähtsamaks faktide ja valmistõdede äraõppimist. Valdava osa (75–95%) õpetajatest arvab, et õpetaja peaks ergutama õpilaste uurimistegevust, et õpilased õpivad hästi siis, kui nad otsivad iseseisvalt probleemidele lahendusi, et

õpilastel peab lubama praktilisi probleeme lahendada iseseisvalt, ilma õpetaja sekkumiseta ja leiab, et õpilaste mõtlemisprotsessid on olulisemad õppekava konkreetse sisu omandamisest (TALISe keskmised 83–94%). (OECD 2014a, 391).

Kuid tegelikes õpetamispraktikates on Eesti põhikoolide õpetajad oma enesekirjelduste kohaselt keskmisest traditsioonilisemad ja konservatiivsemad. Üle 80 protsendi (TALISe keskmine 74%) tavatseb tunnis kanda ette kokkuvõtte õpitava sisust, ent ainult 38 protsenti (47%) gruppides töötamist ja pikemaajalisi projekte õpilastega teeb 29 protsenti (38%) põhikooliõpetajatest (OECD 2014a, 375). Kuigi uues riiklikus õppekavas on tehtud rõhuasetus kujundavale hindamisele, pole see veel kuigivõrd nähtav meie õpetajate hindamispraktikates. Nii näiteks põhjendab Eesti õpetajatest kirjalikult sageli enda pandud

hinnet ja õpilastel endil palub hinnata oma edenemist ainult umbes kolmandik põhikooliõpetajaist. Meie õpetaja suudab hästi hoida tunnidistsipliini ja kulutab suhteliselt vähe tunniaega korra jaluleseadmisele (OECD 2014a, 402).

ÕPETAJATE ENESETÕHUSUS JA TÖÖGA RAHULOLU. Psühholoogiliste teooriate üksikasjadesse laskumata võib õpetaja enesetõhusust (*self-efficacy*) määratleda kui õpetaja usku sellesse, et ta suudab õpilaste arengus esile kutsuda positiivseid muutusi. Olgu etteruttavalt öeldud, et TALIS 2013 andmestiku põhjal hindab meie õpetajaskond 10 näitaja põhjal 12st oma enesetõhusust madalamalt kui tema kolleegid teistes riikides. Märkimisväärsed lõhed on järgmistes näitajates. Ligikaudu kolmveerand meie õpetajatest väidab, et suudab õpilased panna kriitiliselt mõtlema

Õpetajate tööga rahulolu tunnused	Eesti	Läti	Soome	Inglismaa (Suurbritannia)	TALIS-e keskmine
Õpetajaameti eelised on selgelt suuremad puudustest	69,3	60,7	95,3	83,6	77,4
Kui ma saaksin uuesti otsustada, valiksin ikkagi õpetajatöö/-ameti	70,3	67,6	85,3	79,5	77,6
Kahetsen, et otsustasin saada õpetajaks	10,2	12,0	5,0	7,9	9,5
Ma mõtlen, et kas oleks olnud parem valida mõni teine amet	37,0	36,5	27,5	34,6	31,6
Leian, et õpetajaamet on ühiskonnas väärtustatud	13,7	22,8	58,6	35,4	30,9
Vahetaksin võimaluse korral kooli	15,7	15,7	16,2	31	21,2
Naudin töötamist selles koolis	80,7	92,4	90,8	87,2	89,7
Soovitsaksin oma kooli kui head kohta töötamiseks	79,9	86,2	87,5	77,7	84,0
Olen rahul oma töötulemustega selles koolis	88,6	92,9	95,0	92,5	92,6
Üldiselt olen oma tööga rahul	90,0	91,0	91,0	81,8	91,2

TABEL 2. Õpetajate tööga rahulolu (vastusevariandid „nõustun“ + „täiesti nõustun“ %)

Allikas: OECD 2014a; Übius et al. 2014, 187

(TALIS üle 80 protsendi). Ligikaudu 60 protsenti meie õpetajatest väidab, et ollakse tihti või küllalt tihti valmis kasutama alternatiivseid õpetamisstrateegiaid (TALIS 77%) ja ligi 79 protsenti meie õpetajatest sõnab, et on suutelised pakkuma teistsuguseid seletusi, kui õpilased neist aru ei saa (TALIS 92%). Need näited puudutavad otseselt meie õpetaja professionaalset ebakindlust. Õpetajate teistest madalam eneseusk õpilaste distsiplineerimisel on mõnevõrra üllatav, kui seda võrrelda tunnidistsipliini kohta käivate enesekirjeldustega, kus meie õpetaja näitajad olid keskmisest paremad. Näitajad, kus meie õpetaja eneseusk oli välismaistest kolleegidest kõrgem, puudutasid õpetaja suutlikkust panna õpilased väärtustama õppimist ja huvituma koolitööst (Eestis 86 ja 75%, TALIS – 81 ja 70%). (OECD 2014a, 405). Niisiis: Eesti õpetaja tunneb end võrreldes oma kolleegidega teistes riikides suhteliselt ebakindlalt ega usu küllaldaselt oma suutlikkusse mõjutada õpilasi positiivses suunas.

Meie põhikooliõpetaja tööga rahulolu on keskeltläbi madalam kui teiste riikide õpetajatel. Sellest andsid tunnistust TALIS-uuringu kümnest näitajast tervelt üheksa. Kõige suurem lõhe valitses selle vahel, kuidas õpetaja arvates hindab õpetajakutset ühiskond: sellal kui Eesti õpetajatest üksnes 13,7 protsenti nõustus väitega, et õpetajakutse on ühiskonnas väärtustatud (teisisõnu, 86,3% ei olnud selle väitega nõus), siis TALIS-riikides keskmiselt oli see näitaja ligi 31 protsenti, seega üle kahe korra suurem.

Tabel 2 annab võrdleva ülevaate õpetajate tööga rahulolu mõningatest tunnustest võrreldes lähinaabritega ja TALISE keskmisega.

Neid, kes valiksid õpetajatöö ka siis, kui peaks uuesti otsustama, oli Eestis 70 protsenti (TALIS 78%), mis tähendab, et ligi kolmandik põhikooliõpetajatest sama tööd heameelega ei teeks. Mõnevõrra üllatuslikult nõustus siiski 90 protsenti meie õpetajatest (TALIS 91,2%), et nad on kokkuvõttes ikkagi oma tööga rahul.

Joonisel 5 on andmed tööga rahulolu kohta, mida koguti ainult Eestis.

Nagu jooniselt nähtub, on Eesti põhikoolide juhtide ja õpetajate rahulolustrid sarnased. Küll aga on koolijuht märgatavalt rahulolevam õpetajate otsustusõigusega koolis ja ka õpilaste käitumisega. Joonist lugedes tuleb tähele panna skaalat, nimelt et arvud 1 ja 2 tähistasid otseselt rahulolematust. Õpetajad on selgelt rahulolematud oma palgaga, õpetaja positsiooniga ühiskonnas ja kuvandiga meedias. Selgelt rahul on õpetajad aga puhkuse pikkusega, iseenda kui õpetaja missioonitundega ja oma suhetega – nii kolleegide, juhtkonna kui ka õpilastega, suhteliselt rahul on õpetaja ka oma suhetega lapsevanematega. Üllatavalt hindab õpetaja ise oma eneseusaldust kõrgemalt, kui see paistab välja rahvusvahelises võrdluses. Ka ollakse pigem rahul professionaalseks tööks vajalike tingimuste või aspektidega: ettevalmistus õpetajatööks, õpikeskkond, ainekavade rakendamine koolis, õppekavade üldpädevuste ja lõimingu rakendamine, kooli õppekava ja ainekavade koostamine, napilt plusspoolele jääb ka õppekirjanduse asjakohasus.

ÕPETAJATÖÖ HINDAMINE JA ÕPETAJAKUTSE REGULEERIMINE.

Riigiti erineb tugevalt see, kes ja kui sageli õpetaja tööd hindab ja milliseid järeldusi sellest tehakse. Eestis on võrreldes teiste riikidega õpetaja tööd hinnatud sageli. Neid õpetajaid, keda koolijuht ei ole kunagi hinnanud, on Eestis 2,4 protsenti (TALISE keskmine 13,8%; Soomes 27,6%), õpetajaid, kelle tööd pole mitte kunagi ametlikult hinnanud kolleegid, on Eestis 25,1 protsenti (52,5%; 91,9%), neid, kelle puhul ei ole mitte kunagi rakendatud välishindamist, on Eestis 8,4 protsenti (37,5; 77,7%) ja neid, kelle tööd ei ole ülepea mitte kunagi ametlikult hinnatud, on Eestis 1,7 protsenti (7,4%; 25,9%).

Seda, et Eestis puuduks õpetajatöö formaalne hindamissüsteem või oleks hindamist liiga vähe, küll väita ei saa.

JOONIS 4. Enesetäiendustegevuse sisu ja positiivne mõju Eesti õpetajate hinnangul: (õpetajad, kes on mõnest tegevusest viimase aasta jooksul osa võtnud, %)



Allikas: Üibus et al., 2014, 145

Pigem võiks küsida, kas pole tegu liiga sagedase hindamisega ja kuidas see mõjutab usaldust õpetajatöö vastu. TALIS 2008 andmetel arvas 27,2 protsenti Eesti põhikooliõpetajatest, et hindamine toimub administratiivsetel põhjustel puhtformaalselt, TALIS 2013 andmetel arvas nii juba 43,2 protsenti. Seega – trend on negatiivne ja nõuab nii tundlikus valdkonnas nagu õpetajatöö hindamine tõsist järelemõtlemist (OECD 2014a, 354).

Eestis rakendatakse õpetajatöö hindamise alusena kutsestandardit (Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded). Esimene õpetaja kutsestandard töötati välja 2005. aastal. Uuendatud ja 2012. aastal kinnitatud õpetaja kutsestandardis on neli taset (Õpetaja kutsestandard 2012). Õpetaja kuues tase omandatakse lasteaiäõpetaja esmakoolituse (rakenduskõrghariduse või bakalaureuseõppe) läbimisel või kompetentsuse kutsestandardile vastavaks hindamisel kutset andva organi poolt. Õpetaja seitsmes tase omandatakse õpetaja esmakoolituse (magistriõppe) läbimisel või kompetentsuse hindamisel kutsestandardile vastavaks kutset andva organi poolt. Vanemõpetaja (tase 7) toetab lisaks õpitegevuse elluviimisele teiste õpetajate ja organisatsiooni arengut ning arendab valdkonna metoodikat oma organisatsioonis. Meisterõpetaja (tase 8) osaleb lisaks õpitegevuse elluviimisele arendus- ja loometegevuses nii organisatsioonis kui ka väljaspool seda ning teeb tihedat koostööd kõrgkooliga.

Õpetajate kvalifikatsiooninõuete kohaselt on õpetaja kutset võimalik omandada kas esmakoolituse läbimisel ülikoolis või kompetentsuse tõendamisel kutset andva organi poolt (Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded). Ühtlasi on standardite kasutuselevõtmisega loobutud ka varasemast atesteerimise süsteemist.

JÄRELDUSED, PERSPEKTIIVID JA ETTEPANEKUD. HINNANG ÕPETAJA OLUKORRALE. Peamine järeldus, mis

eespool toodud andmestikust sugeneb, on see, et Eesti õpetajaskonna olukord on kriitiline. Paraku on meil andmed peamiselt põhikooliõpetaja kohta, gümnaasiumiõpetaja olukorra kirjeldamine vajaks tingimata rikkalikumat andmestikku. Samuti ei ole selles artiklis kasutatud rikkalikku empiirilist materjali, mida viimastel aastatel on Eesti õpetajaskonna uurimise raames kogutud, sest eesmärk oli eelkõige võrrelda meie õpetajaskonda rahvusvaheliselt.

Eespool öeldut lühidalt kokku võttes tuleb tõdeda, et Eesti õpetajaskonna baasoskused – funktsionaalne lugemisoskus, matemaatiline kirjaoskus ja suutlikkus lahendada probleeme inforikkas keskkonnas – ei ole piisavalt heal tasemel. Õigustatud ohutunnet tekitab see, et haridusvaldkonna lõpetanute baasoskused jäävad alla teiste erialade lõpetanutele ning, mis eriti halb, on noorematel põlvkondadel eelmistest põlvkondadest nõrgemad. Õpetajate tööturg on paigast ära – meil on suur hulk põhikooliõpetajaid, kes töötavad vastu oma tahtmist alakoormusega, ent samas töötavad ligi pooled õpetajad koolides, mille direktorid leiavad, et koolis on puudu headest, kõrgelt kvalifitseeritud õpetajatest. Eesti õpetaja palk on võrdluses teiste riikidega madal, suhteliselt madal ka võrdluses Eesti enda kõrgharitud inimestega. Eesti õpetajaskonna vanuseline ja sooline koosseis on tugevalt kaldu eakate ja naiste poole. Põhikooliõpetaja rahulolu oma sotsiaalse staatusega on väga madal, ka on õpetaja üldine rahulolu oma tööga ja eneseefektiivsus võrreldes teiste riikidega suhteliselt madal. Ja kuigi Eesti õpetajatel on mõningaid objektiivseid põhjusi olla rahul oma töötingimustega, nagu näiteks suhteliselt lühike õppeaasta, väikesed koolid ja klassid ning keelelis-kultuuriliselt enam-vähem homogeenne õppekeskkond ja küllaltki head võimalused professionaalseks enesetäienduseks, ei piisa sellest tarkade ja säravate noorte kooli tööle meelitamiseks. Kõige murettekitavam on see, et õpetajaks ei taheta õppida, ülikoolides puuduvad konkursid aineõpetaja õppekohtadele

ja selle eriala valinute puhul pole sageli tegemist esimese eelistusega. Väga harva satub õpetajakoolitusse neid, kes kuuluvad parimate gümnaasiumilõpetajate või akadeemiliselt kõige edukamate hulka.

Võib üsna kindlalt väita, et kui Eesti õpetajaskonna olukorras ei toimu põhjapanevat ja kiiret muutust, siis kaotab Eesti oma hariduse hea taseme ja haridusliku edumaa teiste riikide ees. Seejuures ei tohi unustada, et hariduse taseme langus kajastub varem või hiljem ka tööturul ja viib riigi konkurentsivõime langusele.

ÕPETAJAAMETISSE ÕIGED INIMES-

SED. Barber ja Mourshed (2007) toovad 25 riigi haridust analüüsisvas uuringus PISA tulemustele toetudes välja koolide tulemuslikkuse suurendamise tegurid, mis on iseloomulikud maailma kümnele parimale haridussüsteemile. Need kolm tegurit on:

- ▶ õigete inimeste leidmine õpetajaametisse,
- ▶ tingimuste loomine nende kujunemiseks headeks õpetajateks-juhendajateks,
- ▶ suutlikkus tagada iga õpilase õpetamine nii hästi kui võimalik.

Uuringus rõhutatakse, et haridussüsteemi kvaliteet sõltub õpetajate kvaliteedist, mistõttu on maailma edukaimad riigid välja arendanud tõhusad mehhanismid õpetajakandidaatide väljavalmimiseks ning maksavad algajatele õpetajatele korralikku stardiraha.

Kuigi palk ei ole õpetajakutse omandamise ainus motivaator, on selge, et kui algaja õpetaja töötasu ei ole teiste erialadega võrdväärne, ei tule parimad lõpetajad õpetajakoolitusse ega tööta tulevikus haridussüsteemis. Paraku on tegu nõiaringiga: kui õpetajaametit ei väärtustata ja kui töötasu annab sellest omalt poolt märku, ei teki ka konkurentsi õpetajakoolitusse. See toob kaasa olukorra, kus õpetajakutse kasuks otsustavad tihti kehvemate eeldustega kandidaadid, mis omakorda viib allapoole õpetajakoolituse taseme. Tulemuseks on, et õpetaja maine halveneb veelgi. Niisiis – haridussüsteemi suutlikkus

leida õigeid inimesi koolidesse on tihedalt seotud õpetaja elukutse mainega. Nagu eelkirjeldatust nähtus, on õpetaja maine õpetajate endi arvates Eestis katastroofiliselt madal. Vabariigi Valitsuse poolt 2014. aasta 13. veebruaril heakskiidetud Eesti elukestva õppe strateegias 2020 on kirjas, et õpetaja palk peab olema võrdne Eesti kõrgharidusega spetsialisti keskmise palgaga. Eelmine valitsus seadis eesmärgiks tõsta õpetajate palka 10 protsenti aastas. Aprillis 2015 sõlmitud EV valitsuse koalitsioonileppes õpetajate palgatõusust juttu ei ole (Koalitsioonilepe 2015). Seega sõltub palgatõus eelkõige eelarve läbirääkimistest ning haridus- ja teadusministri võimekusest õpetajate palgatõusu eest seista. Üheks meetmeks toetada tööd alustavaid õpetajaid on lähtetoetus, mis on sätestatud põhikooli ja gümnaasiumi seaduses. Lähtetoetust võib taotleda tööd alustav õpetaja, kes on lõpetanud kõrghariduse tasemel toimuva õpetajakoolituse ning asub 18 kuu jooksul pärast selle lõpetamist esmakordselt kooli tööle õpetajana, välja arvatud Tallinnas või Tartus asuvas koolis.

Lisaks palgale tuleb noorte õpetajate kooli ahvatlemiseks kasutada ka läbimõeldud värbamiskampaaniaid. Näiteks programmis „Noored kooli” rakendati atraktiivseid turundus- ja värbamisstrateegiad ja käsitati osalejaid kui valitud seltskonda, kellel on eeldusi liidrikohtale ühiskonnas. See strateegia töötas hästi ja muutis õpetamise vastuvõetavaks ka neile, kes pedagoogiametile varem ei ole mõelnud. Tulemuseks oli, et erinevalt tavapärasest õpetajakoolitusest kandideerib programmis „Noored kooli” ühele kohale keskeltäbi kuus inimest. Kooli tööle jäävad lõpetajatest umbes pooled, kuid suur osa jätkab erinevatel ametikohtadel haridussüsteemis. Huvi ja valmisolek oleks suurem, kui kool saaks pakkuda konkurentsivõimelist palka. Ka Singapuri ja Inglismaa kogemused näitavad, et ainuüksi tõhusast turundus- ja värbamisstrateegiast ei ole kasu, kui seda ei toeta õpetajaametisse asujate töötingimuste

parandamine, eriti aga palkade tõstmine (Barber, Mourshed 2007).

Õpetajaametis tulevad kasuks elukogemus ja sotsiaalne küpsus, eelkõige iseenda laste kasvatamine. Uuringud on näidanud, et sageli tajuvad just nooremad, alla 30aastased õpetajad õpilasi pahatahtlike ja kiuslikena, sest ei mõista erinevalt vanematest kolleegidest õpilaste käitumise tegelikke motiive. Noorte õpetajate lahkumine koolist on sageli seotud suure emotsionaalse pingega, sest neil on raskusi hoida klassis töörahu ja leida kontakti vanemate kolleegide ja lastevanematega. Üks arvestatavaid võimalusi tuua kooli uusi õpetajaid on nn teine elukutse. See on kooskõlas üldise sotsiaalse trendiga, mille kohaselt võetakse mingis eluvaldkonnas 10–15 aastat, siis soovitakse elus teha midagi muud, valitakse teine valdkond ja õpitakse uus amet. Õpetajaametit kui teist elukutset on edukalt rakendatud näiteks Inglismaal ja Hollandis, kus on selleks puhuks koostatud ka vastavad ettevalmistusprogrammid. Neis programmidest on õpe tihedalt seotud praktikaga, mis võimaldab õpinguid kujundada rohkem individuaalsetest vajadustest lähtuvalt. See tähendab, et õpitakse eeskätt seda, millest on vajaka ega läbita mingit üldkohustuslikku „menüüd”. Ka Eestis ei ole selline lähenemine tundmatu. Eelkõige kaugõppesse on ikka tulnud elukogemusega inimesi. Õpetajahariduse tugevdamise seni veel vähekasutatud võimalus ongi luua ettevalmistusprogrammid varasema hariduse ja töökogemusega inimestele, kasutades õpetajaks õppimisel ressursina näiteks 30+ eagrupi elukogemust. Sellist elukogemust ei ole võimalik omandada ülikoolist mitte ühegi ainekursuse kaudu. Kindlasti mitmekesistaks ja rikastaks selliste programmide rakendamine õpetajaskonda. Selle eagrupi meelitamine õpetajakoolitusse aga eeldab stipendiumeid, mis võimaldaks õppimisele pühenduda.

Suurenema peab ülikoolide õppe paindlikkus ja koostöö koolidega. Mitmed koolid mõistavad, et nende panus on õpetajate ettevalmistuses hädavajalik ja kohandavad oma õppegevust vastavalt üliõpilaste

praktikatele. Kuid praktika ja teooria tihedam sidumine eeldab veelgi laiemat vastutuse jagamist ja ka täiendavaid ressursse. Tegevõpetajatest saavad õpetajakoolituse õppejõud, sest just nemad peavad tudengitele esmaste oskuste omandamisel juhendajaks olema. See ei tähenda harjutuskooli, mis meil veel 70ndatel toimus, vaid iseseisvate organisatsioonidena toimivaid ja parima juhtimispraktikaga koole, kus on loodud tingimused ka üliõpi-

Õpetajakoolitusse võiks kaasata varasema hariduse, töö- ja elukogemusega inimesed 30+ vanusegrupist.

laste ja õppejõudude koostööks. Näiteks on mitmes riigis rakendatud mudelit, kus ülikoolide õppejõud käivad abiks koolides, kus õpib palju õpiraskustega õpilasi. Nii testitakse uusi õpetamisvõtteid ja luuakse uusi õppematerjale.

Kuid värbamiskampaaniad, „Noored kooli”, „teise elukutse” programmid jm ei suuda piisaval määral korvata noorte ja säravate õpetajate vähesust koolis. Üks võimalus suurendada parimate üliõpilaste osalust õpetajakoolitusprogrammides on luua neile ülikoolis eritingimused: maksta kõrgendatud stipendiumi, millega kaasneks kohustus asuda tööle koolis ja töötada seal mingi kokkulepitud aja kestel. Arutleda tasuks ka selle üle, kas piisavalt kõrgete stipendiumite olemasolul poleks mitte mõistlik mingitel erialadel (matemaatika, sotsiaal- ja loodusteadused, filoloogia) viia sisse õpetajakoolituse programmid, mis kulgeksid erialaõpingutega paralleelselt.

Tuleb leida teisigi alternatiivseid võimalusi väljaspool haridussüsteemi töötavate

kõrgharidusega õpetajakandidaatide toomiseks koolidesse. Seda Eesti kutseomistamise uus süsteem ka võimaldab, sätestades õpetajana töötamise eeldusena kõrghariduse ja õpetaja kutse. Seega, õpetaja kutse võib saada kutsestandardis määratletud pädevusi tõendades, mis loob täiesti uue olukorra – kõrgharidusega spetsialist, kel on juhtimispädevused (planeerimine, motivatsiooni toetamine, koostööpädevused jt), kes omab täiskasvanukoolitaja oskusi ja valdab vastavat ainevaldkonda ning täiendab end näiteks õppimis- ja arengupsühholoogia valdkonnas, võib taotleda õpetaja kutset ilma vastavat tasemeõpet läbimata.

Kuid kõige olulisem on, et õpetajatöö ja õpetajaharidus muutuks ja areneks sisuliselt. Lootustandev on, et Eesti elukestva õppe strateegia 2020 keskmes on muutunud õpikäsitlus. Nimelt on tänapäeval õppimise eesmärk tingimuste loomine iseennast pidevalt korrigeeriva, kohanduva asjatundlikkuse kujunemiseks, mis vastandub rutiinsele ehk standardsele asjatundlikkusele. Adaptiivne ja loov asjatundlikkus eeldab ühelt poolt võtmepädevuste valdamist, teisalt aga nende pidevat avardamist ja süvendamist. See tähendab uute teadmiste loomist, pidevat uurimist, katsetamist, uute lahenduste leitumist, ebaõnnestunud lahenduste kõrvalejätmist ja „nutikate“ õpikeskkondade kujundamist. Tähelepanu keskendub sellise lähenemise puhul innovaatilistele õpikeskkondadele, mille fookuses on õppijad. Ergutatakse õppijate aktiivset süvenemist õppimisse, toetatakse nende identiteeti õppijana, selleks et luua eeldused selliste ennastjuhtivate õppijate kujunemiseks, kes on võimelised oma õppimist seirama, hindama, täiustama ja vastavalt reguleerima motivatsiooni ja emotsioone. Need õpikeskkonnad rajanevad arusaamal, et õppimine on olemuslikult sotsiaalne, mistõttu peetakse esmatähtsaks hästi organiseeritud koostöist õppimist. Õpetajad peavad oluliseks õppijate motivatsiooni ja mõistavad emotsioonide võtmerolli õppimise edukuses, ollakse häälestatud õppijate

individuaalsete eripärade ja nende varasemate teadmiste arvestamisele; disainitakse selliseid õppekavu ja õppeprogramme, mis nõuavad igatühist tõelist pingutust, kuid ei esita üle jõu käivaid nõudmisi. (OECD/CERI 2013). Digikultuuri lõimimine õppeprotsessi muudab õpetajakutse huvitavamaks ja loob uusi võimalusi (Eesti elukestva 2014). Digimetoodikate ja digiõpivara (sh mängud, animatsioonid, videolahendused) loomine eeldab koostööd eri valdkondade spetsialistidega – disainerid, psühholoogid, loo jutustajad ja programmeerijad. Uute lahenduste loomiseks on vaja lõhkuda piirid ja viia kokku õpetamist,aju tööd tundvad spetsialistid ja tehnoloogiaalased teadmised. Juba on näiteks Tallinna Ülikoolis loodud Tõsimängude õppekava, kus õpivad koos mitme eriala üliõpilased, et rikastada metoodikaid ja õppevara.

Õpetajaameti ja õppimise ümbermõestamine võib aidata kaasa sellele, et õpetajatöö muutuks kõitvaks ja mainekaks. Nagu juba eespool seoses programmiga „Noored kooli“ öeldud, muutis programmi atraktiivseks õpetajaameti sidumine liidripositsiooniga – „Õpetades liidriks“. Õpetamine on selle kontseptsiooni kohaselt juhtimine, eriti seetõttu, et projektitööde, klasisiruumist väljaspool ja teiste õpetajatega koos elluviidavad õppeülesanded eeldavad meeskonnatöö ja selle juhtimise oskusi. Koostöös õppejõudude ja juhendajatega analüüsib osaleja end kui eestvedajat ja lihvib oma muutuste, inimeste ja iseenda juhtimise oskusi. Õpetajate vastutuse ja panuse suurendamiseks õppeprotsessi arendamiseks on kasutusele võetud käsitlus õpetajast kui eestvedajast (*teacher leadership*) (nt Harris, Muijs 2005; Snoek 2014). Õpetaja kui eestvedaja mõiste tähistab õpetaja rolli laienemist – osalemist kooliarenduses ja teiste õpetajate arengu toetamises, aga ka uuringute korraldamist koolis. Selle kontseptsiooni elluviimisel on määravaks koolijuhhi hoiakud ja kompetentsus, näiteks kuivõrd ta oskab luua tingimusi õpetajate koostööks, kas jätab sellisteks tegevusteks aega (sammas).

Õpetajatööd võib pidada ka loominguks ja õpetajat kunstnikuks. „Õpetamine on selgelt tegevuskunst – õpetamise kunst. See on hirmuäratavalt vastutusrikas ja keeruline kunst, sest selle tegemisse on kaasa haaratud elavad inimesed, valdavalt lapsed, kelle võimalikku tulevikku on vaja avastada ja kujundada. Kui õpetajatööd sel viisil defineerida, avaks see uusi „võimaluste aknaid“. Omal kohal on analoogiad teiste kunstidega, kirjutab V.-R. Ruus (Ruus 2015). Võib-olla vabastab selline ümbermõtestamine õpetajatöö rutiinist ja teeb selle nii noorte kui ka ühiskonna silmis kõitvamaks. Õpetajas on nähtud ka uurijat ja teadlast. See viitab õpetajahariduse teaduspõhisusele, õppele, mille raames tulevased õpetajad õpivad tegema uurin-guid. Soome õpetajakoolitajad rõhutavad õpetajate oskust teha tõenduspõhiseid otsuseid ja valikuid ning et selleks vajalikud pädevused omandatakse esmaõppe raames (Niemi, Jakku-Sihvonen 2006). Märgitakse ka, et see on üks Soome haridussüsteemi edukuse alustalasi. Õpetajaks õppijad on õpingute jooksul omandanud uurimismetodika, mida klassiruumis kasutada.

TEGEVÕPETAJANA KOOLIS. Õpetajate ettevalmistusele järgneb õpetajaks kujunemine töökeskkonnas: kutseasta ja edasine professionaalne areng. Toetava keskkonna loomine sõltub ennekõike kooli juhtimise kvaliteedist. Koolijuhi pädevuste kehtestamist ja nende regulaarset hindamist seab eesmärgiks ka Eesti elukestva õppe strateegia 2020 (Eesti elukestva 2014). Seda eesmärki lubab realiseerida ka koalitsioonilepe, suurendades koolijuhtide vastutust koolide õppe tulemuslikkuse ja koolide üldseisundi eest ning toetades õpetajat ja klassi juhtimist väärtustavat koolikultuuri kujundamist.

Koolis töötava õpetaja jaoks on oluline tuvastada oma õpetamispraktika nõrgad kohad. Enamikul juhtudel ei tähenda see mitte ainult toimuva teadvustamist, vaid ka juba väljakujunenud suhtumise muutmist. Selleks peavad õpetajal kujunema

oskused ja valmidus eneserefleksiooniks, sh pädevused oma tööd tõenduspõhiselt analüüsida. Mõistagi peab õpetajal olema motivatsioon oma õpetamisoskuste parandamiseks. Üldjuhul eeldab see motivatsioonilisi muudatusi, mida ei ole võimalik saavutada üksnes materiaalsete hüvede suurendamise abil. Niisugused muutused leiavad aset siis, kui õpetajatel on kõrgeid ootusi, kolleegidega ühist eesmärgitunnetust ja, mis kõige olulisem, kollektiivset

Õpetajatööd võib pidada ka loominguks ja õpetajat kunstnikuks.

uskus õpetajate suutlikkuses nende käe all õppivate laste haridustaset tõsta.

Õpetajate arengu toetamiseks on kõige enam levinud vormiks täienduskoolitus, mis valdavalt toimub väljaspool kooli, või siis meeskonnakoolitusena koolisisest. Kuid järjest enam on hakatud kasutama individuaalseid vorme, näiteks mentorlust, et tagada individuaalne juhendamine ja tagasiside. Mentorlust ei nähta mitte ainult algajate õpetajate sisseelamise, vaid kogu koolis toimuva kollegiaalse õppimise toetamisena. Eesti koolides on palju head praktikat, mis ei levi piisavalt. Teisalt riiklikus õppekavas eeldatav ainetevaheline integratsioon ja lõiming ning üldpädevuste süsteemne arendamine ei rakendu ilma õpetajatevahelise tõhusa koostööta. Selleks tuleb aga luua tingimused ning toetada ja tõhustada kollegiaalset koostööd nii koolide sees kui ka koolide vahel, mis hõlmab näiteks tundide ühist ettevalmistamist, tundide külastamist ning õpetamisoskuste vastastikust täiendamist ja õpetamise uurimist, analüüsimist. Õpikogukondade teke koolis on ülioluline selleks, et õpetaja pensionile minekuga ei läheks pensionile ka kogu tema pedagoogiline ja metoodiline pagas.

Edukate riikide kogemus näitab, et tõhusad meetmed õpetamiskvaliteedi parandamisel on näidistundide läbiviimine, õpetajakoolituse sidumine koolipraktikaga, tugevate koolijuhtide väljaõpetamine ja õpetajatevahelise koostöö edendamine kogemuste vahetamise abil (Barber, Mourshed 2007). On riike, kus rakendatakse õpetajatele enesetäiendamise aastat ja on võimalik stažeerida mingis teises koolis või riigis. On ka riike, näiteks Portugal, Küpros ja Singapur, kus õpetajatel on kohustus liikuda ühest koolist teise eesmärgil, et õpetamispraktikad leviks.

Edukates süsteemides töötatakse kooli tasandil välja efektiivsed sekkumismeetodid õpiprobleemide ilmnemisel, koolides jälgitakse pidevalt õpilaste edasijõudmist ning töötatakse välja erinevaid sekkumiseviise mahajäämuse vältimiseks ja mahajääja edasiantamiseks. Oluline on õpetajate pidev toetamine, nõustamine, see, et õpetaja poleks oma probleemidega üksi. Siin tuleb tõdeda, et teooria ja seaduste tasandil on ka Eestis selline lähenemine olemas, kuid süsteemina see veel ei toimi. Soomes oli iga seitsme klassiõpetaja kohta võetud tööle ka üks eripedagoog. Lisaks pakutakse õpetajatele surpervisiooni võimalusi, et vältida tööstressi tekkimist, sest stress võib kaasneda suure vastutuse ja pingega.

Koolijuhi roll õpetajate õppimise ja arengu toetajana eeldab koolijuhilt vastavaid teadmisi ja oskusi (personaliaarendus, juhendamine, mentorlus). Koolijuhist sõltub, kui avatud ja õppiv on organisatsioon. Singapur uurib oma tippkoolides kasutatavaid õpetamismeetodeid ning on kindlustanud vastava positiivse praktika edasikandumise ka teistesse koolidesse. Singapuri teadlased on loonud riiklikus pedagoogilises instituudis klass-laboratooriume, kus tutvutakse põhjalikult õpilaste reaktsioonidega uute ideede, õpetamistehnikate ja -strateegiatega. Uurimuse tulemusi kasutatakse hariduse edasise reformimisel ja selleks kulutatakse igal aastal peaaegu 10 miljonit USA dollarit (Barber, Mourshed 2007).

KOKKUVÕTTEKS. Uuringud näitavad, et Eesti õpetaja olukord on kõigile headele tulemustele ja näidetele vaatamata kriitiline. Kõige olulisem on, et inimesi, aega ja raha ei raisataks kõrvalise tähendusega asjadele. Mitmed küsimused ei lahene haridusvaldkonna sees. On olemas palju häid näiteid selle kohta, kuidas koolid on püüdnud teha õpetust huvitavaks, pakkudes välja ja rakendades ellu ideid, kuidas muuta õpetajatööd loomingulisemaks, luua koolis õpilas- ja teadmussõbralik keskkond, toetada õpetaja professionaalset arengut, suurendada õpetajate koostööd jne. Palju energiat ja tööd on kulutatud õpetaja kutsestandardi parandamisele, lihvimisele ja propageerimisele. Suuri lootusi on pandud õpetajate esma- ja täiendkoolituse kvaliteedi tõstmisele. See kõik on tähtis, isegi väga tähtis, kuid praegu ei ole probleemi teravik seal.

Kõige karjuvam on olukord õpetaja sotsiaalse staatusega, sh palgaoludega. Eesti hariduse tulevikuväljavaateid tumestab kõige rohkem see, et talendikad noored ei taha saada õpetajaks ja ei tule õpetajakoolitusse. Seda probleemi ei suuda lahendada ülikoolid üksi, ükskõik kui palju nad ka oma õppekavu ja oodatavaid õpiväljundeid ei lihviks, kui paindlik ja ligipääsetav nende pakutav õpetajaharidus ka poleks, kui palju nad kulutaksid oma niigi kasinaid ressursse värbamiskampaaniatele. Ka ei lahene probleem administratiivsete vahenditega, näiteks mõne üksuse loomisega haridust reguleerivate ja juhtivate keskasutuste või agentuuride juurde.

Õpetajaga seotud probleemistikule tuleb läheneda süsteemselt, riigi, koolide, ülikoolide jt asjaosalistega mittedeklaratiivses koostöös, kuid riigi poolt asjatundlikult ja sihiteadlikult koordineerituna. Ka tuleb teha hariduse enda ressursside põhjalik analüüs, esitades küsimusi ka õpetajate ametikohtade, tugisüsteemide ja näiteks haridusbürokraatia kohta.

KASUTATUD KIRJANDUS

- AAVIK, M. (2015). Eesti haridusedu võib kaduda üleöö. – Postimees. Arvamus ja Kultuur, 333, 21.02.
- BARBER, M., MOURSHED, M. (2007). How the world's best performing school systems come out on top. McKinsey & Company; OECD. – <http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=7878>
- DIREKTORI, ÕPPEALAJUHATAJA, ÕPETAJATE JA TUGISPETSIALISTIDE KVALIFIKATSIOONINÕUDED. – <https://www.riigiteataja.ee/akt/130082013005>
- EESTI ELUKESTVA ÕPPE STRATEEGIA 2020. (2014). – <https://hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>
- EESTI HARIDUSE VIIS VÄLJAKUTSET. Eesti haridusstrateegia 2012–2020. – http://elu5x.kogu.ee/public/documents/materjalid/Haridusstrateegia_PROJEKT_8_1k.pdf
- HARRIS, A., MUIJS, D. (2005). Improving schools through teacher leadership. London: Open University Press.
- KOALITSIOONILEPE. (2015). – <http://www.sotsdem.ee/wp-content/uploads/2015/04/RE-SDE-ja-IRLI-valitsusliidu-lepe.pdf>
- NIEMI, H., JAKKU-SIHVONEN, R. (2006). Research-based teacher education. – R. Jakku-Sihvonen, H. Niemi (eds). Research-based teacher education in Finland, 31–50. Turku: Finnish Educational Research Association.
- OECD/CERI. (2013). Centre for Educational Research and Innovation – CERI. – <http://www.oecd.org/edu/ceri/innovative-teachingforeffectivelearning.htm>
- OECD (2013). Education at a Glance 2013: OECD Indicators. OECD Publishing, doi: 101787/eag-2013.en
- OECD (2014a). TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning. OECD Publishing, doi: 10.1787
- OECD (2014b). Education at a Glance 2014. (2014). OECD Indicators. OECD Publishing, doi: 10.1787/eag-2014-en
- RUUS, V.-R. (2015). Õpetajaameti evolutsioonist. Sirp, 06.03. 2015. – <http://www.sirp.ee/s1-artiklid/c9-sotsiaalia/opetaja-ameti-evolutsioonist/>
- SNOEK, M. (2014). Developing teacher leadership and its impact in school. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- TUCKER, M. S. (ed) (2011). Surpassing Shanghai. An agenda for American education built on the world's leading systems. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- VAHER, K. (2013). Hetkeolukorra analüüs. Eesti tavakoolide ja kutseõppeasutuste üldharidusainete õpetajad. (Töömaterjal).
- VALK, A. (2013). Õpetajate oskused PIAAC andmete baasil. – https://www.hm.ee/sites/default/files/opetajate_oskused_piaac_andmete_baasil.pdf
- ÕPETAJA KUTSESTANDARD. (2012). – <http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/otsing>
- ÜBIUS, Ü., KALL, K., LOOGMA, K., ÜMARIK, M. (2014). Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused. Tallinn: SA Innove.