Õpetaja professionaalne areng – mida ja kuidas?

Eve Eisenschmidt

Muutused haridussüsteemis saavad alguse õpetajast. Me võime koostada õppekavasid, kuid neid rakendavad õpetajad. Õppekava võib jääda vaid ilusaks dokumendiks, kui õpetajad ei ole valmis oma õpetamispraktikat muutma. Artiklis arutlen, milliseid muutusi 2010. aastal vastuvõetud põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava õpetajatöös eeldab, miks muutused ei ole kerged tulema ja kuidas õpetajad ise enda tööd analüüsides vajalikke muudatusi teha saaksid.

Miks muutused on vajalikud?

Õpetamine ja õpetaja töö muutuvad nii nagu iga teine valdkond meie ümber. Eesti põhi- ja gümnaasiumiõppe lähtealused ja ühtlasi muutusvajadused õpetamisprotsessis on fikseeritud 2010. aastal vastuvõetud põhikooli ja gümnaasiumi õppekavas, mis omakorda toetub värskematele õppimispsühholoogia- ja pedagoogikateadmistele. Põhikooli õppekava fikseerib põhikooli ülesande, mis on: *luua õpilasele eakohane, turvaline, positiivselt mõjuv ja arendav õpikeskkond, mis toetab tema õpihimu ja õpioskuste, enesereflesiooni ja kriitilise mõtlemisvõime, teadmiste ja tahteliste omaduste arengut, loovat eneseväljendust ning sotsiaalse ja kultuurilise identiteedi kujunemist.* Gümnaasiumi ülesanne on: *toetada eneseteadliku, argumenteeritud valikuid tegeva ning oma eesmärke püstitada ja teostada suutva autonoomse isiksuse väljakujunemist.*

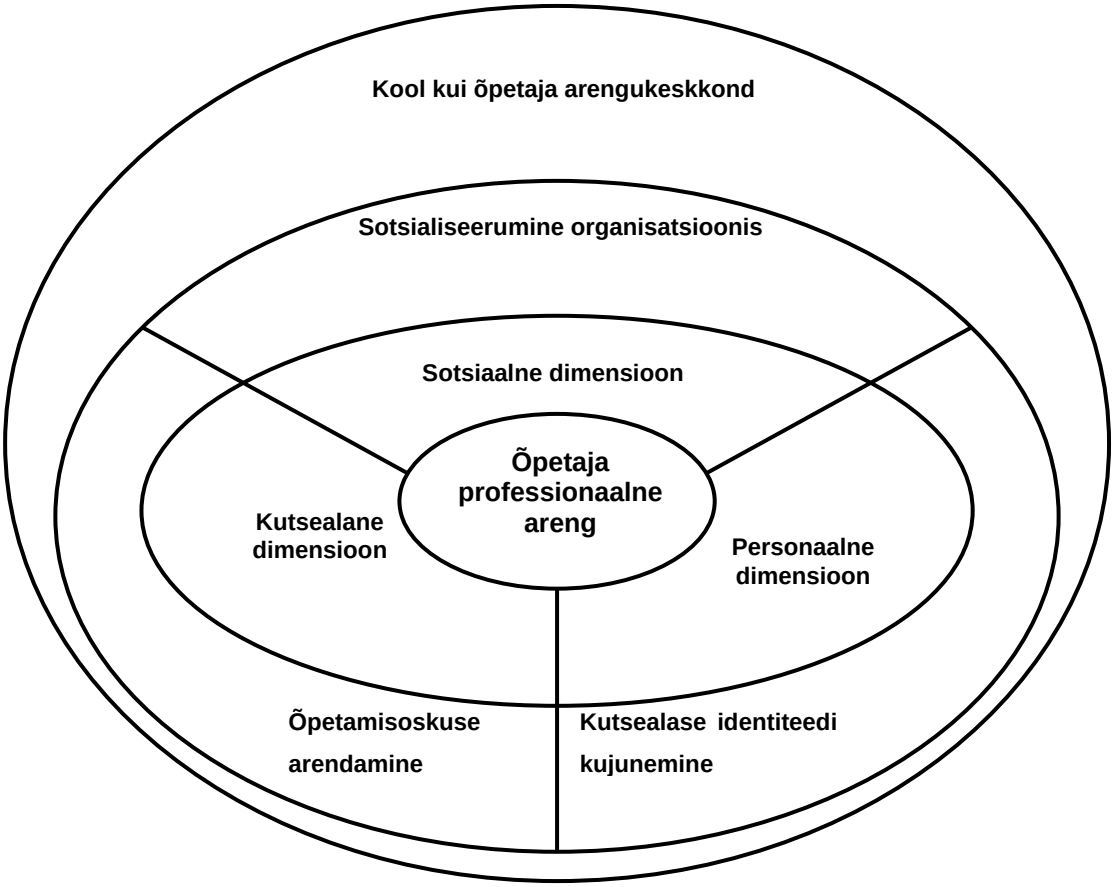
Riiklikud õppekavad määratlevad ka õpikäsitluse, teisisõnu põhimõtted, kuidas õppija õpib ja kuidas õpetaja õppeprotsessi kujundab. Kui õpetaja elukutse puhul on ikka vastandunud ainespetsialist ja õpetamisspetsialist, siis riiklikus õppekavas fikseeritud põhimõtted ei võimalda enam sellist vastandust. Õpetaja peab oskama kujundada õpikeskkonda ja õppeprotsessi, *kus õppija konstrueerib oma teadmisi varasemale kogemusele toetudes,* gümnaasiumiastmes on oluline *tajutava informatsiooni mõtestamine ja tõlgendamine koos kaasõpilaste ja teiste täiskasvanutega, toetudes juba olemasolevatele teadmisstruktuuridele.* Motivatsiooni toetamise oskus on väga oluline, sest konstruktivistliku õpikäsitluse kohaselt on õpetaja ülesanne luua keskkond, kus õppija ise võtab vastutuse oma õppimise eest.

Õpetaja on õpetamise asjatundja, kes on võimeline kujundama õpilaste teadmisi teatud ainevaldkondades. Lisaks ainealastele pädevustele kujundab õpetaja koostöös teiste õpetajatega üldpädevusi, arendades õpilaste õpioskusi, sotsiaalseid oskusi, ettevõtlikkust, suhtlusoskust jt.

Miks muutust on raske saavutada?

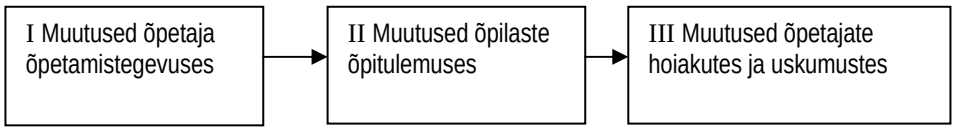
Sõnade tasandil on eespool kirjeldatu tõenäoliselt õpetajatele teada, kas aga rakendunud igapäevapraktikas, selles võib kahelda. Iga õpetaja toetub oma töös ilmselt ka varasemale kogemusele, mis pärineb ta enda kooliajast. Tööle asudes on õpetajatööst kujunenud oma ettekujutus. Algaja õpetaja näiteks eelistab oma õpilasi õpetada nii, nagu teda on õpetatud ja milline on tema õpistiil. Me oleme oma harjumuste kütkes ja väljakujunenud töörutiinist on raske väljuda. Muutusteprotsess tekitab pinget ja tagasilöökide tõttu võime pöörduda taas varasemate meetodite juurde. Inimene ei ole võimeline omaks võtma uut tegutsemismudelit, kui see ei toetu tema hoiakutele ja arusaamadele. Muutuse esilekutsumise aluseks on vajaduse teadvustamine (enesekontseptsiooni kujunemine). Muutus peab sobima ümbritseva keskkonnaga (kooli kui organisatsiooniga) ja muutuse rakendamiseks peavad olema vajalikud oskused. Õpetajatele antakse küll uusi teadmisi õpetamisest ja kujundatakse erinevaid oskusi, kuid vähem analüüsitakse seda, kuivõrd uued lähenemised on kooskõlas koolikultuuriga ja õpetaja enese kui isiksuse põhimõtetega. Õpetaja areneb professionaalselt sellises koolis, kus saab oma tööd analüüsida, kus talle antakse tagasisidet ja toimib koostöö teiste õpetajatega. Siin peitub ka kõige suurem väljakutse kooliarendusele tervikuna: kuidas mõjutada õpikäsituse muutusi koolikeskkonnas, kus õpetamiskultuur pidevalt areneb, kuid õpetajatel on vähe võimalusi ühisteks aruteludeks. Tuleb tõdeda, et õpetaja

professionaalne areng on kompleksne, kus kutsealaste teadmiste ja oskuste arengu kõrval on samaväärne isiksuslik areng ja sotsialiseerumine organisatsioonis, koostöö teiste õpetajatega (Joonis 1.)



Joonis 1. Õpetaja professionaalse arengu dimensioonid (Eisenschmidt 2006).

Õpetamistegevuse muutmisel tuleb teadvustada, et muutuse hoiakutes kutsub esile edu kogemus (Joonis 2). Tähtis on teha muudatusi just õpetamises. Olulised on teiste kolleegide hoiakud ja kindlasti on lihtsam, kui kooli juhtkond kavandab ja juhib protsessi. Selles ongi õppiva organisatsiooni mõte praktilisel tasandil: muutusi plaanitakse, rakendatakse ja tulemusi hinnatakse meeskonnas.



Joonis 2. Õpetaja arengumuutuse mudel (kohandatud Guskey 2002, Eisenschmidt 2006).

Lähtudes põhimõttest, et iga üksiku õpetaja areng on osa kogu organisatsiooni arengust, võib õpetaja arengu hierarhiat kirjeldada seotuna õpetaja panusega kolleegide ja kooli arendusse:

- õpetamisalase asjatundlikkuse kujunemine,
- kolleegide arengu toetamine,
- osalemine kooli kui organisatsiooni arendamises.

Õpetaja arengut toetavad 1) eneseteadlikkuse kasv (milline õpetaja ma olen?), 2) õpetamismeetodite mitmekesisus, 3) oma õpilaste tundmine (kuidas nad õpivad? mis neid huvitab?) ja 4) tähelepanu nihkumine endalt õpilaste arenguvajadustele (mida minu õpilased vajavad?).

Üldjoontes kulgebki õpetaja professionaalne areng nimetatud astmeid mööda. Kui iseendaga seotud mured ja probleemid domineerivad (kuidas tulen toime?; kas ma meeldin õpilastele?; kuidas suudan tagada distsipliini?; kuidas sobin õpetajate kollektiivi?; kas vastan juhtkonna ootustele?; missuguse hinnangu oma tööle saan?), ei ole õpetaja võimeline õpilaste vajadustele keskenduma. Õpetajatöö erinevate spektrite tunnetamine (olgu näiteks probleemidena nähtuna) näitab arengut, õpetaja kutsealast teadlikkust.

Refleksioon kui õppimine

Refleksiooni võib pidada õppimise protsessiks, mille käigus analüüsitakse ja mõtestatakse tegevust ning tehakse sellest järeldused, sellega koos teadvustatakse ka muutumisvajadust. Seega, midagi meie igapäevases tegevuses muutub. Seda võib võrrelda ka kogemusõppega (*experiental learning*), kus oma kogemuse mõtestamise kaudu jõuame uue teadmiseni. Igapäevaelus on refleksioon eelkõige probleemi lahendamine, mille käigus muudetakse käitumist ja võetakse kasutusele uued strateegiad.

Õpetaja professionaalne areng on elukestev protsess ning õpetajakutse loomuse tõttu on äärmiselt oluline end pidevalt täiendada ja õppida. Õpetamise „kõrgema kvaliteedini" aitab õpetajal jõuda reflekteerimine, mis võimaldab pidevalt jälgida, hinnata, analüüsida ja parandada oma tegevust.
Et kujuneda kompetentseks õpetajaks, peab end pidevalt analüüsima, oma tegevust hindama, võrdlema pädevusi, arutlema kolleegidega – kõik, mida sisaldab aktiivne praktika mõtestamine, on õpetaja professionaalses arengus väga oluline. See nõuab palju aega ja pingutusi. Tavaliselt valmistavad raskust küsimused, mida analüüsida ja kuidas.

Mida reflekteerida?

Igapäevane kogemus on esimene analüüsi sisend, kuid sellest üksi ei piisa. Peab olema ka eesmärk, ideaal, millega võrreldes me oma tegevust analüüsime. Riikliku õppekava üldosast leiab iga õpetaja küllalt eesmärke, mille saavutamist oma töös võib analüüsida. Näiteks kuidas õnnestub kujundada õpilaste suhtluspädevust, ettevõtlikkust või koostöövalmidust. Lisaks õpilaste arengust lähtuvale eneseanalüüsile võib õpetaja kutsestandardis esitatud pädevused olla aluseks oma professionaalsuse hindamisele, arenguvajaduste selgitamisele ja edaspidiste tegevuste plaanimisele.

Kutsestandardis on õpetaja kutseoskusi kirjeldatud kaheksas valdkonnas (vt Joonis 3), kus esimese ploki moodustavad just õpetajakutsele eriomased oskused: õppetöö planeerimine ja juhtimine, õpikeskkonna kujundamine, õppimise juhendamine ning õppija arengu ja õppeprotsessi analüüsimine ja hindamine. Teise ploki moodustavad nn interdistsiplinaarsed oskused, mis on vajalikud kõigile spetsialistidele, kes töötavad inimestega: suhtlemine, koostöö ja motiveerimine. Kui õpetajad enda professionaalsust kutsestandardist lähtuvalt analüüsivad, siis just viimastest oskustest on vajaka, samas saavad enamik distsipliiniprobleeme alguse just suhtlemisprobleemidest ja vähestest oskustest õpilaste motivatsiooni toetada.

Kõige tähtsama osa moodustab õpetajatöös vaieldamatult eneseanalüüs, sest õpetaja on kindlasti tippspetsialist, kellel on väga palju iseseisvat situatiivset otsustamist ja suur vastutus. Siit ka vastus väitlejatele, kas õpetaja on tippspetsialist või oskustööline. Õpetajat ei saa iial käsitleda kui oskustöölist, sest selles ametis on vähe trafaretset käitumist ning valikute tegemine nõuab iga konkreetse olukorra kiiret ja põhjalikku analüüsi.

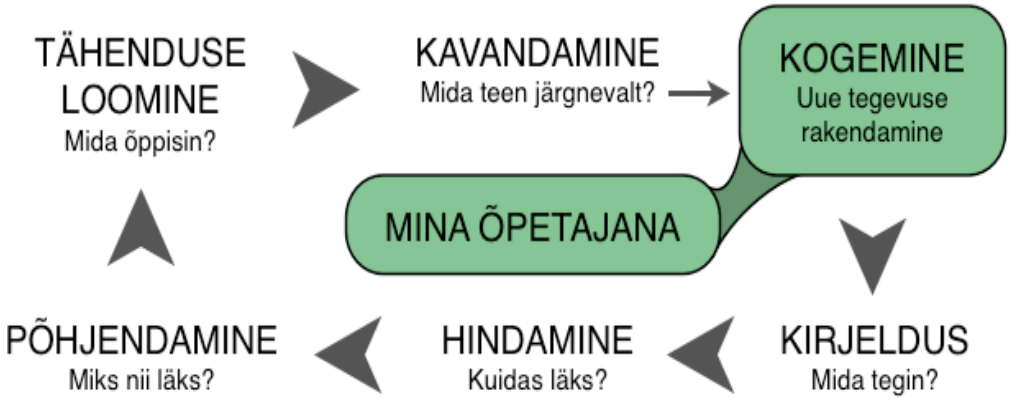
Joonis 3. Õpetaja kutseoskused õpetaja kutsestandardis.

Kuidas reflekteerida?

Korthagen ja Vasalos (2005) toovad välja, et reflekteerida saab järgmiste aspektide üle, mis on tuntud kui refleksiooni sibula mudel (*onion model of reflection*):

1. tasand: Tegevus
2. tasand: Käitumine
3. tasand: Oskused
4. tasand: Uskumused
5. tasand: Missioon

Liikumine madalamalt tasandilt kõrgemale, st tegevuse kirjeldamiselt oma käitumise analüüsile kuni oma uskumusteni ja missioonile õpetajana, saame jälile oma alateadlikele õpetamistegevustele. Kas näiteks õppijakeskne õpetamismeetodite valik on meile omane vaid sõnades või lähtume sellest ka tegelikult? Kas eesmärk on ainealaste teadmiste kujundamine või on kaugemaks sihiks kasvatada endaga toimetulevaid kodanikke? Ja kas meil tegelikkuses selleks oskusi jagub? Sügavamaks refleksiooniks on vaja kolleegide abi, st head kuulajat ja vajalike täpsustavate küsimuste esitajat.
Läbi tuleks käia kogu refleksiooniring (Joonis 4).



Joonis 4. Refleksiooniring.

Esimene etapp on kirjeldamine: mida tegin? Teine etapp on hindamine: kuidas läks?, sealjuures ka õnnestumise väljatoomine. Kolmas etapp on põhjendamine: miks nii läks? Neljas etapp on tähenduse loomine: mida sellest õppisin? Viimane on edasise tegevuse kavandamine: mida teen järgmine kord teisiti?
Tavapraktikas läbime tavaliselt 2–3 etappi, kurvastame ebaõnnestumiste üle ja jätame edusammude üle rõõmustamata. Põhjuste otsimine aga eeldab oluliselt rohkem aega ja ka teadmisi, vahel kõrvaltvaataja abi, sest inimene ise ei suuda adekvaatselt olukorda hinnata ja märkamata võivad jääda olulised mõjurid.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et eneseanalüüs kui professionaalse arengu oluline eeldus nõuab aega, toetavat keskkonda ja oskusi oma tegevust analüüsida. See on osa koolikultuurist ning õppivas organisatsioonis ilmselt igapäevane tegevus. Õpetajate eneseanalüüsist algab organisatsiooni analüüs, aga liiklus toimub ka vastupidi, organisatsiooni süsteemne enesehindamine suunab ka õpetajaid ennast hindama.

Mida võõrkeeleõpetaja ise oma arengut kavandades silmas võiks pidada?

Kõik nimetatud kaheksa kutsestandardi valdkonda on vajalikud kindlasti ka võõrkeeleõpetajale. Ilma nende oskusteta on raske minna üle õpiku-, sõnavara- ja keelestruktuuridepõhiselt õppelt osaoskustepõhisele õppele ja toetada üldpädevuste kujunemist. Näiteks õpetajal on raske õpetada õpilasi oma tööd analüüsima, kui ta ise ei oska analüüsida õppija arengut, õppeprotsessi ja ka iseenda tööd. Õppimise planeerimine ja juhtimine sisaldab erinevaid oskusi – sh seada mõõdetavaid eesmärke, koostada plaane, planeerida diferentseeritud õpet jne. Juhtimisoskus on õpetajatöös muutunud keskseks, klassipõhimõttel õpetamine tähendab 10–20-liikmeliste rühmade juhtimist ning selleks on vaja arendada konkreetseid oskusi. Soovides luua turvalist keskkonda õpilaste julgeks eneseväljenduseks, peab õpetaja tundma grupiprotsesse ja oskama neid juhtida.
Motivatsiooni toetamine on üks suuremaid väljakutseid igale õpetajale, selleks peab tundma õpilaste ealisi iseärasusi, erinevaid õpistiile ja -strateegiad, õpilaste enesehindamise toetamise võtteid jt.

Täiskasvanu õppimine algab vajadusest, kuid vahel me ei oska isegi öelda, mis oskused meil puuduvad, me ei ole neid endale teadvustanud, kuna pole ettekujutust teistest võimalustest. Lihtsaim moodus on analüüsida enda oskusi kutsestandardist lähtuvalt ja leida sellest lähtuvalt võimalusi täiendusõppeks.

Kasutatud kirjandus

Eisenschmidt, E. (2006). Kutseaasta kui algaja õpetaja tugiprogrammi rakendamine Eestis [doktoritöö]. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
Korthagen, F., Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. Teachers and Teaching: theory and practice. (11)1, 47-71.
Õpetaja V kutsestandard. www.kutsekoda.ee.