

Katrin Poom-Valickis: „Kuna uskumused toimivad kui filtrid, aidates domineerida kord kujunenud töökspidamistel, lõpetab suur osa õpetajaks õppijatest ülikooli samade töökspidamistega, millega nad sinna tulid.”



Kas õpetaja on aednik, kompass või entsüklopeedia?

Katrin Poom-Valickis

Tallinna ülikooli dotsent

Või on õpetaja hoopis jumal, teenija, tuletorn? Meie metafoorides peegelduvad meie kogemused ja uskumused õpetaja rolli kohta.

Millal algab õpetajaks õppimine? Kas siis, kui ülikoolis õpetajakoolitusse tulakse, või siis, kui esimesel septembril ema-isa käekõrval esimesse klassi minnakse? Nüüdisaegsed õppimisteooriad ütlevad, et eelnevad teadmised ja töökspidamised mõjutavad uute teadmiste konstrueerimist. Õpetajakoolituse tulijal on seljataga kümneid tuhandeid tunde, mis on veedetud eri õpituatsioonides, ning kujunenud implitsiitsed mudelid selle kohta, mida tähendab õpetada ja õppida.

Õpetajate implitsiitseid arusaamu ehk uskumusi (*beliefs*) on defineeritud kui sõnastamata, teadvustamata oletusi õppijate, õpetamise ja õppematerjali kohta. Mitmed uurimused (Pajares 1992; Joram ja Gabriele 1998; Calderhead 1996)

on näidanud, et õpetajate uskumused toimivad kui filtrid, mis määravad, millised elemendid, sisu ja kogemused integreeritakse õpetaja nn professionaalse teadmiste baasiga ning millised tõrjutakse eemale kui sobimatud.

Kogemus kui probleem

Seega tõlgendatakse informatsiooni, mida saadakse ülikooli kursustelt või ka klassiruumi jälgides, vastavalt olemasolevatele arusaamadele. Sageli võivad need arusaamad saada õppimisel takistuseks. Pajares (1992) nendib, et alustades tundmatu eriala omandamist, sisenevad õppijad kui „võõrad” valitud professioni, lootes õpingute käigus omandada uusi teadmisi ja arusaamu, õppida vajalikku käitumist. Seevastu õpetaja-

koolituse üliõpilased on valitud erialal kui „kogenud olijad”. Neil ei ole vaja avastada, mis on klassiruum või mida tähendab olla õpetaja, sest nad on sellega tuttavad. Võib öelda, et õpetajaks õppides lähevad nad tagasi oma minevikku, mis on täidetud mälestuste ja arusaamadega, ning kuna uskumused toimivad kui filtrid, aidates domineerida kord kujunenud töökspidamistel, lõpetab suur osa õpetajaks õppijatest ülikooli samade töökspidamistega, millega nad sinna tulid (Pajares 1992; Kagan 1992).

Uurijad on isegi arvamusel, et õpetajate vastuseis reformidele võib olla seotud sellega, et õpetajatelt oodatakse õpetustegevusi, mida nad õppijatena ise pole kogenud. Olemasolevad kogemused ja uskumused saavad aga ekraa-

niks, läbi mille uut lähenemist interpreteeritakse (Woolfolk jt 2006).

Teadvustamata teooriad

Richardson (1996) toob välja kolm kogemuste kategooriat, mis mõjutavad õpetamist puudutavate teadmiste ja uskumuste kujunemist. Nendeks on personaalsed mõjurid (õpetaja biograafia), isiklike kooliõpingute mõju ja formaalsed teadmised (sisaldavad nii aine- kui ka pedagoogilisi teadmisi). Soovides kutsuda esile muutusi olemasolevates töekspidamistes, tuleb need kõigepealt n-õ päevavalgele tuua. Alles siis, kui vaikimisi teadmine on selgelt teadvustatud, muutub see analüüsi objektiks ning saame kontrollida selle tõesust ja toimivust. Kuna suur osa meie uskumustest ei ole teadvustatud, on otsesed küsimused meie õpetusfilosoofia kohta üldiselt ebaefektiivsed, sest me ei ole neist lihtsalt teadlikud. Sellistele küsimustele antud vastuses peegelduvad pigem teadmised ehk õpitud teooriad.

Kogumaks infot õpetajate varjatud teooriate ehk uskumuste kohta on õpetajate tunnetustegevuse uurijad katsetanud eelkõige kaudseid meetodeid. Narratiivid, pildid, metafoorid on mõned neist. Wubbelsi (1992) järgi on suur osa meie kogemustest ja teadmistest esindatud kujutluspiltide (*images*), metafooride ja sümbolite kaudu. Toetudes narratiivide uurijatele, võib öelda, et meie enesemõistmise protsess seisneb pidevas uute lugude loomises elust ning metafoorid mängivad selles kesket rolli.

Käesoleva loo autor on õpetajate uskumuste vastu pikemat aega huvi tundnud ning kasutanud nende uurimisel metafoore (Poom-Valickis 2003). Artiklis antakse ülevaade magistritasemel õppivate õpetajakoolituse üliõpilaste (N = 59) metafooride esmasest analüüsist.

Üliõpilased, kelle metafoore 2008. aasta kevadsemestril koguti ja analüüsiti, on tulevased põhikooli ja gümnaasiumi aineõpetajad ning jõudnud õpetajakoolituse õpingute lõpusirgele, st nad on sooritanud koolipraktikad ja saanud esimesed kogemused õpetajana. Artiklis esitatud andmed on osa suuremast läbilõikeuuringust (N = 565), milles analüüsitakse üliõpilaste ülikooli astumise motiive, õpikogemusi, enesetõhusust ja arusaamu õpetaja rollist ning nende mõ-

ju motivatsioonile jätkata õpinguid õpetajakoolituses ja õpetajaametis.

Metafooride analüüsil lähtuti eeldusest, et metafoorid peegeldavad õpetajate arusaamu õpetamisest ning õpetaja rollist ehk teisisõnu: väljendavad õpetajate professionaalset identiteeti (Bulough 1991). Õpetajakoolituse üliõpilastel paluti uuringu raames leida metafoor, mis iseloomustaks õpetaja rolli õpetamisel ja õppimisel ning seda põhjendada. Metafooride analüüsi aluseks võeti hollandi uurijate Beijaardi, Verloopi, Vermunti (2000) mudel, millele toetudes õpetaja loob oma professionaalse identiteedi (tavaliselt eri viise kombineerides), kuivõrd ta näeb end kui ainespetsialisti, pedagoogika ja didaktika eksperti. Teadmised oma ainevaldkonnast moodustavad olulise osa õpetaja professionaalsetest teadmistest, kuid selgeks on saanud ka see, et ainult aineteadmistest on vähe, olemaks hea õpetaja.

Toetudes Beijaardile, Verloopile ja Vermuntile (2000), sisaldab õpetaja pedagoogiline ekspertiis endas eelkõige arusaama õpetajatöö eetilistest aspektidest. Moraal, eetika, normid ja väärtushinnangud mõjutavad oluliselt õpetaja tegevust ja mõtlemist. Õpetaja kui eeskuju, kasvataja ning ka probleemide ja konfliktide lahendaja peab olema teadlik ja arvestama nende aspektidega nii õpilastega suheldes kui ka õppetöös. Beijaard, Verloop ja Vermunt (2000) on leidnud, et paljud õpetajad peavad just pedagoogilist poolt oma töös oluliseks kui didaktilist või aineaspekti. Õpetaja, kes näeb end eelkõige didaktika eksperdina, pöörab tähelepanu õppeprotsessi kavandamise, juhtimise ja hindamise oskustele. Selge on ka, et suund õpetajakeskselt õpetamiselt õppijakesksele nõuab õpetajalt teistsuguseid oskusi. Õpetajat nähakse sellisel juhul mitte teadmiste edastajana, vaid õppimist toetava õpikeskkonna looja ja õppimise juhendajana.

Õpetaja kui ehitaja, värav, valgusfoor, orkestrijuh, sild, lauajalg, tuletorn...

Analüüsitud 59 õpetajakoolituse tudengi, tulevaste aineõpetajate metafoorid liigitusid kategooriatesse järgnevalt.

Õpetaja kui eelkõige ainespetsialisti kuvand peegeldus üllatuslikult vaid viies

metafooris. Näiteks: „*Õpetaja on nagu ehitaja, kes ehitab õpilaste teadmised vundamendist kuni terve majani*” või „*Õpetaja on nagu värav. Koolis on palju väravaid, mille kaudu õpilased saavad heita pilku erinevatesse valdkondadesse ja maailmadesse*”. Mõlemas metafooris peegeldub õpetaja kui teadmiste valdaja ja jagaja roll. Teisalt peegeldub neis ka õpetaja kui aktiivse osapoole kuvand (õpetaja ehitab, näitab), mis võib jätta õpilase õppeprotsessis suhtelisel passiivsesse rolli.

Enamikus tulevaste õpetajate metafoorides (64%) peeti oluliseks ekspertiisi kas pedagoogika või didaktika vallas. Kusjuures õpetaja kui kasvataja ja õpetaja eelkõige kui õpikeskkonna kujundaja rolli peegeldavaid metafoore oli ühepalju.

Metafoorid, mis liigitati kategooriasse „pedagoogika ekspert”, kandsid endas arusaama õpetaja kui kasvataja rollist. Neis rõhutati õpetaja kui toetaja, nõustaja, suunaja, aga ka kaitsja ja lohutaja rolli. Siia kuulusid metafoorid, nagu *õpetaja kui teine ema, vanem õde või vend, tugev puu, kes pakub varju ja kaitseb*. Näiteks: „*Õpetaja on nagu ema. Teda peab austama, kuulama. Teda saab usaldada ja rääkida oma muredest-rõõmudest. Tema annab nõu ja suunab vajadusel*” või „*Õpetaja on nagu teine lapsevanem, kes juhendab ja abistab, annab nõu ja kuulab muresid*”. Põhjenduseks see, et „*tänapäeval eeldavad päris paljud vanemad, et kui laps läheb kooli, ei pea nemad nii palju lapsega tegelema (kool teeb nende eest suurema kasvatusöö ära)*”. Üldse peegeldus paljudes sellesse kategooriasse liigitatud metafoorides ühiskonna ootus õpetajale kui kasvatajale ja teisalt tulevaste õpetajate mure, et vanematel pole kas küllalt aega või huvi oma laste tegemiste vastu.

Metafoorid, mis liigitati kategooriasse „didaktika ekspert”, olid näiteks järgmised: „*Õpetaja on nagu automaatselt ja operatiivselt toimiv valgusfoor, kes alustab tööpäeva teadmiselega, et liiklusvoo suunamiseks ja õnnetuste ärahoidmiseks tuleb end vajadusel ümber programmeerida*. Õpetaja peab olema hästi struktureeritud, organiseeritud, vastutustundega ja oskusega oma vigu tunnistada ja kiiresti uusi lahendusi kasuta-

da. *Kõik muu – väärtused, erialateadmised – on nii või teisiti*” või „*Õpetaja on nagu teeristil seisev kõverpeegel, kes iga tulija puhul arvestab tulijat ja näitab talle just vajaliku suuna, kuhu edasi minna*”. Õpetaja peaks tulevase õpetaja meelest „*olema õppeprotsessi suunaja ning nägema erinevate õpilaste nõrku ja tugevaid külgi ja siis vastavalt sellele käituma*”. Kõigis sellesse kategooriasse liigitatud metafoories peegeldus arusaam, et õpetajatöös on olulisimad oskused juhtida õppeprotsessi ning selleks, et see protsess oleks tõhus, tuleb arvestada õppijatega, vajadusel neid motiveerida või ka muuta enda kui õpetaja tegevusviisi. Ehk nagu üks üliõpilane kirjutas: „*Õpetaja on nagu orkestrijuh ja aplodeeriv publik kokku, sest õpetaja ühelt poolt juhib klassi kui orkestrit eduka kontserdiõppetulemuseni, teisalt peab motiveerima (nagu publik aplausiga) õppimise vajalikkusesse.*”

Kaheksa metafoori liigitati n-ö segarühma kuuluvaiks. Nendes metafoories rõhutati kahte aspekti, kas ainet ja pedagoogilist kompetentsust, ainet ja didaktikat või pedagoogikat ja didaktikat. Nii peegeldub aine- ja pedagoogilise kompetentsuse vajalikkus metafoorist, kus „*õpetaja on isik, kes õpetab ja kasvatab lapsi ühel ja samal ajal /---/ nagu kaks isikut ühes isikus. Õpetaja peamine töö on õpetada lapsi, kuid pahahti tuleb teha ära ka töö vanemate eest, kes kodus oma lapse kasvatamise peale palju aega ei kuluta*” või õpetaja on nagu päike, sest „*päike on elu sümbol, nii ka õpetaja annab meile teadmisi ja ka soojust südamesse*”. Õpetaja kui teadmiste edasiandja, aga ka õppija roll peegeldub metafooris „*õpetaja on nagu sild. Õpetaja ja õpilase vahel on sild. Õpetaja annab teadmised ja oskused jne õpilastele ja ka vastupidi. Õpetajal tasub õppida ka õpilastelt*”.

Vaatluse alla võetud metafooridest kaheksa olid selgituseta ja jäid seega kategoriseerimata.

Artikli autor on varem uurinud tegevõpetajate metafoore (Poom-Valickis 2003) ja ilmneb, et kui kaheksa-ühedeksa aastat tagasi korraldatud uurimuses oli tegevõpetajate puhul esikohal õpetaja kui ainetundja ja edasiandja metafoor, siis nüüdseks on algajate õpetajate jaoks olulisemaks muutunud õpetaja didaktiline ja pedagoogiline kompetent-

sus. Samas leidsid Beijaard, Verloop ja Vermunt (2000) oma uuringus, et Hollandi õpetajad väärtustasid oma karjääri algul enam ainealast ekspertiisi ning töökogemuste kasvades hakkasid rohkem hindama didaktilist ja pedagoogilist pädevust.

Teisalt võib ka olla, et algaja õpetaja metafooris ei peegeldu veel õpetaja, vaid pigem õpilase vaade õpetaja rollile. Soovid, millisena oleksid nad tahtnud õppijatena oma õpetajaid näha või milliseid õpetajaid nad õppijatena hindasid. Samas on selge, et kõik kolm aspekti on õpetajatöös olulised ja moodustavad enamasti kombineeritud õpetaja identiteedi aluse.

Kuidas mõjub aeg?

Kas reaalne elu, sh koolikultuur ning õpetamiskogemus, paneb õpetajat väärtusi ümber hindama? Kas õpetajat iseloomustavad metafoorid aja jooksul ka muutuvad? Selle teada saamiseks on vaja lisauuringuid. Oluline oleks veel uurida tegevõpetajate metafoore, sest nagu eespool öeldud, ei osutu haridusinnovatsioonid tihtipeale edukaks just põhjusel, et nad ei ole kooskõlas õpetajate arusaamadega.

Üks bakalaureusetaseme üliõpilane kirjutas, et „*õpetaja on nagu relatiivsusteooria. Sa ei saa sellest kunagi aru, aga sa tead, et see on midagi tarka!*”. Hea oleks, kui me õpetajatena ise endast aru saaksime, st oleksime teadlikud oma arusaamadest ja uskumustest õppimise kohta ning suudaksime õpetamist mõtestada. Inimese teod põhinevad tema mõtteviisil ja kui meie mõtlemine ei muutu, ei muutu ka tulemused. Teadlikkus sellest, milliseid väärtusi me teadlikult või alateadlikult oma õpilastes kujundame, on esimene samm, mis võimaldab meil oma tegevust klassis süvitsi analüüsida ja vajadusel muuta. Metafooride kasutamine on siinkohal vaid üks paljudest võimalustest. Siis on ka lootust, et me ei ole oma õpilaste jaoks õpetajatena „*nagu lauajalad. Igavad ja tuimad*”, vaid pigem „*gurud, kes õpetavad mitte ainult ainet, vaid ka elu*” ja kes end pidevalt täiendades muutuvad nagu „*hea vein, sest hea vein läheb aastatega paremaks. Halb vein ei lähe paremaks, vaid hoopis halvemaks, aga halba õpetajat ei armasta keegi – nagu ka halba veini.*”

Uuringu korraldamist toetas ESF-i projekt nr 0101-0268.

Kirjandus

- Beijaard, D., Verloop, N. ja Vermunt, J. D.** (2000) Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749–764.
- Bullough, R. V. Jr.** (1991) Exploring Personal Teaching Metaphors in Preservice Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 42 (1), 43–51.
- Calderhead, J.** (1996) Teachers: Beliefs and Knowledge. *Handbook of Educational Psychology*. Toim Berliner, D.C., Calfee McMillan, R.C. NY, 709–725.
- Joram, E. ja Gabriele, A. J.** (1998) Preservice Teachers' Prior Beliefs: Transforming Obstacles into Opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 14 (2), 175–191.
- Kagan, D. M.** (1992) Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), 129–169.
- Pajares, F. M.** (1992) Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Poom-Valickis, K.** (2003) Õpetajate professionaalse arengu uurimine: kuidas muuta eelarvamuslikud tõekspidamised arengupotentsiaaliks. *Õpetajate professionaalne areng ja õppepraktika. Õpetajakoolitus IV*. Toim Krull, E., Oras, K. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 95–109.
- Richardson, V.** (1996) The role of attitudes and beliefs in learning to teach. *Handbook of research on teacher education*. Toim Sikula, J. NY: McMillan, 102–119.
- Woolfolk Hoy, A., Davis, H. ja Pape, S. J.** (2006) Teacher Knowledge and Beliefs. *Handbook of Educational Psychology*. Toim Alexander, P. A., Winne, P. H. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 715–737.
- Wubbels, T.** (1992) Taking Account of Student Teachers' Preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 8 (2), 137–149.