



Pille Kõiv

MSc, Tartu ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuse teadur ja peaspetsialist



Katri Lamesoo

Magister, Tartu ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuse spetsialist, TÜ doktorant



Ülle Luisk

MSc, Tartu ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuse spetsialist, TÜ doktorant

Õppekava läbivate teemade rakendamine

RESÜMEE

Õpetajate mured uue riikliku õppekava läbivate teemade rakendamise eel

2010/2011. õppeaastast jõustub Eestis uus põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava, mis sätestab uued läbivate teemad. Nende rakendamine sõltub õpetajate valmisolekust ning õppekorralduse tasandil loodud võimalustest. Uurimuse eesmärk on selgitada välja õpetajate tajutud mured seoses uues riiklikus õppekavas sätestatud läbivate teemade elluviimisega.

Artikli aluseks on uuringu „Riikliku õppekava läbivate teemade rakendamise strateegia põhikoolis” raames Eesti üldhariduskoolides läbi viidud fookusgrupi intervjuude (10) tulemuste analüüs. Intervjuudes osalesid üheksan-

date klasside aineõpetajad. Andmete analüüsimisel kasutasime muutustega kohanemise mudelit (Hall jt 1973). Uurimistulemustest selgub, et seoses uute läbivate teemade rakendamisega väljendavad õpetajad peamiselt nelja tüüpi muresid: läbivate teemade segane roll õppetegevuses, läbivate teemade keeruline sõnastus, vajadus tugimaterjalide järele ning ajaressursi jagamine riigieksamainete ja läbivate teemade vahel.

Märksõnad: läbivad teemad, muutustega kohanemise teooria, õppekava rakendamine, õpetajate mured, muutused koolis.

1. Sissejuhatus

Kiired muutused nüüdisaegses ühiskonnas tingivad vajaduse täiendada ja uuendada õppekavasid. Täna tähtsustuvad hariduses valdkonnad, mis ei piirdu ainult ühe õppeaine või ühe ainevaldkonna kaudu arendatavate pädevustega. Samal ajal puudub üksmeel selles, millised elus toimetulekuks olulised pädevused üldharidus peab tagama (vt Krull ja Mikser 2010). Õppekavade arendamisel on jõutud arusaamani, et indiviidi ning ühiskonna edukas toimetulek sõltub mitmekesistest pädevustest, mille kujundamisel ei saa toetuda kitsalt õppeainete õpetamisele (vt Pinar 2004). Taoliste pädevuste kujunemist saab soodustada laiema õppe- ja kasvatustegevuse kaudu, kus igas koolitunnis toetatakse sotsiaalsete oskuste arengut ning aidatakse kaasa üldtunnustatud väärtuste ja hoiakute kujunemisele. Sellest mõtteviisist lähtuvalt on õppekavaarenduses otsitud viise täiendavate aineüles- te õppe- ja kasvatuse valdkondade määratlemiseks. Üks võimalus seejuures on läbivate teemade sissetoomine õppekavasse.

Koolipraktikas jääb läbivate teemade käsitlemine sageli tagaplaanile: õppe- ja kasvatustöös keskendutakse aineõppele, kuid ei tunta end kindlalt aineüles- te seoseid luues ning suur töökoormus ei soodusta õpetajate koostööd (Morrison 1994). Samas aitab just läbivate teemade õpetamine murda välja ainekesksusest ning kujundada mitmekesisemaid pädevusi.

Üldhariduses taotletavate aineüles- te eesmärkide alast tööd on tehtud ja seda analüüsitud paralleelselt OECD, Euroopa Nõukogu ja Euroopa Liidu institutsioonides. Läbivate teemade tähtsustamine kajastub mitmes rahvusvahelises haridusdokumendis. 2001. aastal sõnastasid Euroopa Liidu haridusministrid hariduses oluliste valdkondadena individuaalsuse, sotsiaalsuse ja majandusliku toimetuleku (Cross-Curricular Themes 2002). Euroopa Liidu parlamendi 2006. aastal soovitatud kaheksa võtmepädevuse raamdokument viitab, et Euroopa riikide õppekavades on saanud domineerivaks lahenduseks võtmepädevuste sõnastamine (Euroopa keeleõppe raamdokument 2007). ÜRO Euroopa majanduskomisjoni säästva arengu hariduse strateegia (2005) kohaselt loob läbivate

teemade õpe teadmise, et ükski õppeaine ei eksisteeri isoleeritult (UNSCESäästvat arengut toetava hariduse strateegia 2005).

Eesti 2010. aastal kinnitatud uues riiklikus õppekavas on kaheksa läbivat teemat (Põhikooli riiklik õppekava 2010, § 14). Võrreldes eelmise õppekavaga on nimekirja täiendatud nelja uue teemaga: „Kodanikualgatus ja ettevõtlikkus”, „Kultuuriline identiteet”, „Tehnoloogia ja innovatsioon” ning „Väärtused ja kõlblus”. Ülejäänud teemades („Keskkond ja jätkusuutlik areng”, „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine”, „Tervis ja ohutus”, „Teabekeskond”) on tehtud sisulisi muudatusi.

Eestis on läbivate teemadega seonduvat seni uuritud konkreetsete teemavaldkondade keskselt. Õpetajate valmisolekut uuendustega õppetöös kaasa minna on puudutanud „Tiger luubis” uuring, mille raames käsitleti eraldi koolikultuuri ja muutuste juhtimise aspekti. Uuringu lõppraportis tõdeti, et innovaatilise meetodika potentsiaal on Eesti koolides olemas, kuid selle jätkusuutlikkus pole kindlustatud, kuna konstruktivistlike põhimõtteid õpetamismeetodite rakendamisel kasutatakse valikuliselt (Toots jt 2004). 2008. aastal Tallinna ülikooli informaatika instituudi haridustehnoloogia keskuses läbi viidud uuring „IKT ja teised läbivad teemad üldhariduskooli õppekavas” tõi välja, et õpetajate arvates on läbivate teemade käsitlemine lisakoormus, milleks ei jää pingelise õppekava ja riigieksamiteks valmistumise tõttu aega. Sellegipoolest pidasid õpetajad IKT-pädevuste kujundamist oluliseks ülesandeks, mille täitmiseks ei piisa vaid informaatikatundidest (Pata jt 2008).

Keskkonnateemade käsitlemise tulemusi koolides vaatles 2003. aasta rahvusvaheline võrdlusuuring TIMSS (2003), mis uuris muuhulgas õpetajate ettevalmistust õpetada keskkonnateemasid. Uuringu tulemustest selgus, et keskkonnatemaatika õpetamisel tähtsustub hoiakute kujundamine (samam). Läbiva teema „Turvalisus” tervisekasvatuse aspekti on uurinud tervisekaitse instituut ning leidnud, et tervise temaatika õpetamist mõjutab nii õpetajate teadlikkus teemast kui ka valmisolek teadvustada selle õpetamise vajalikkust (Maser 2004; Aasvee jt 2007).

Läbivate teemade tulemuslik rakendamine eeldab kooliorganisatsioonis toimivat koostöövõrgustikku, koordineerimist ning valmisolekut muudatusteks (Morrison 1994). Igas organisatsioonis, kus viiakse läbi muutusi, puutuvad töötajad kokku teatud probleemide ja muredega (Hall ja Hord 2006). Seega seisab koolidel seoses uute läbivate teemade elluviimisega ees uuendustest tulenevate murede lahendamine.

Käesoleva artikli aluseks oleva uurimuse eesmärk on selgitada välja õpetajate tajutud mured seoses uues riiklikus õppekavas sätestatud läbivate teemade elluviimisega. Uurimus põhineb ühel osal suuremast uuringust „Riikliku õppekava läbivate teemade rakendamise strateegiad põhikoolis”.

Eesmärgist lähtuvalt püstitasime järgmise uurimisküsimuse.

● Milliseid muresid Eesti õpetajad uue õppekava läbivate teemade rakendamise suhtes väljendavad?

2. Teoreetiline raamistik

Kuuekümnendatel aastatel alustas psühholoog F. Fuller õpetajatele tööalasel oluliste ja samas õpetamist takistavate küsimuste uurimist. Õpetajate arvamuste koondamiseks võttis Fuller (1969) kasutusele termini „mure”. Hiljem on seda mõistet antud teooria kontekstis täpsustatud kui mõttetööd, mis hõlmab kahtlemist, analüüsimist ja ümberanalüüsimist, alternatiivsete tegevuste ja lähenemiste vaagimist ja tagajärgede ettenägemist (Hall jt 1977). Oma originaalteoses lõi Fuller (1969, 220–221) kahetasandilise mudeli, mille järgi jagunevad mured „õpetaja enda” (ingl *self*) ja „õpilase” (ingl *impact*) kesksed. Muret iseenda pärast väljendasid näiteks isiklik võimekus kontrollida klassis toimuvat, teemasse puutuvad teadmised ning lapsevanemate ja direktori vaheline interaktsioon. Õpilasekesksed mured keskendusid õppimisele ja õpilaste progressile.

Mõni aasta hiljem redigeerisid Fuller, Parsons ja Watkins (1973) kahetasandilise mudeli algul kolme-, hiljem juba neljatasandiliseks. Kolmandaks tasandiks sai „ülesandega seotud mured” (ingl *task*) ja neljandaks „seosetus” (ingl *unrelated*).

1. Seosetus (mured, mis ei ole seotud õpetamisega).

2. Iseennast puudutavad mured (adekvaatsus õpetajana).

3. Ülesandega seotud mured (õpetamismeetodid, õpetamissooritus).

4. Mõju ehk tagajärgedega seotud mured (õpilaste õpivajadused).

Kui Fulleri (1969, 1973) teooria keskendus muredele õpetajate professionaalse arengu seisukohalt, siis Hall, Wallace ja Dossett (1973) hakkasid õpetajate väljendatud muresid uurima koolis aset leidvate muutuste sisseviimise kontekstis. Nad (samas) uurisid USA-s läbiviidud haridusreformide läbikukkumise põhjuseid ja töid ühe seletusena välja asjaolu, et uuenduse sisseviimises ei nähtud protsessi, kus põhirolli mängivad uuendust rakendava isiku mured.

Tuginedes Fulleri ja teiste autorite, nt Havelocki, Rogersi ja Shoemakeri (Hall, Wallace ja Dossett 1973 kaudu) uurimistöödele, arendasid Hall, Wallace ja Dossett (1973) välja muutustega kohanemise teooria, võttes kasutusele muredele põhineva muutustega kohanemise mudeli (ingl CBAM ehk Concerns-Based Adoption Model). Hord jt (1987, 29) ütlevad, et mudeli keskseks ja peamiseks eelduseks on arusaam, et olulisimaks faktoriks ükskõik millises muutuste sisseviimise protsessis on inimesed, keda muutus mõjutab.

Haridussüsteemide uurijatena väärivad muutuste rakendamise kontekstis märkimist ka M. Fullan (1999, 2006) ja P. Senge (2006). Fullani tööd tervikuna on suunatud hariduspoliitikas ellurakendatavate muutuste eduka rakendamise strateegiate väljatöötamisele. Senge uuriva organisatsioonikonsultandina on töötanud välja õppiva organisatsiooni teooria, mis annab soovitusi, kuidas juurutada organisatsioonis elukestva õppe mõttelaadi ja praktikat. Mõlemad autorid rõhutavad inimeste rolli muutuste läbiviimisel, pidades oluliseks nende kaasamist juba muutuste väljatöötamise algusest ning muutuse käsitlemist protsessi, mitte ühekordse katsena.

Kuigi ülalnimetatud autorite (st Fullan ja Senge) veendumused, et muutuste keskmes on inimene ja et muutus on protsess, kattuvad Halli ja tema kaasautorite (1973, 1979, 1987, 2006) käsitleusega, seisneb erinevus lähenemise vaatenurkades. Fullan ja Senge uurivad seda, millist rolli inimesed muutustes mängivad ning kuidas nad muutustes

osalevad ja neid teostavad. Hall ja tema kaasautorid uurivad aga eelkõige seda, kuidas muutus inimest ennast mõjutab, millisenä ta muutust kogeb ning kuidas sellega eri ajahetkedel toime tuleb.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et ühed autorid (Fullan ja Senge) lähenevad muutusele vaatenurgast, mida inimene teeb muutusega, teised (Hall jt) aga keskenduvad sellele, mida muutus teeb inimesega.

2.1 Muutustega kohanemise faasid

Muutustega kohanemise mudel jaguneb kolmeks osaks: *muutustega kohanemise faasid* (ingl Stages of Concern), *kasutamise astmed* (Levels of Use) ja *innovatsiooni kohandamine* (Innovation Configuration). Mudeli esimene osa – muutustega kohanemise faasid – tegeleb muredega, mida uuenduse otsesed elluviijad uuenduse suhtes tunnevad või kogevad. Selle eesmärk on analüüsida tundeid, tähelepanekuid, küsitavusi ja läbikukkumisi, mida muutuse rakendamise käigus kogetakse. *Muutustega kohanemise faaside* analüüs võimaldab muutuse toetajatel teha kindlaks uuenduse otseste elluviijate valmisoleku uuendust omaks võtta ja rakendada.

Kuna artikli aluseks olev uurimus puudutab uute läbivate teemade rakendamise algust, kasutame siin vaid ühte osa muutustega kohanemise mudelist ja selleks on muutustega kohanemise faasid.

Muutustega kohanemise faase on mudelis seitse. Need (Hall jt 1973) jagunevad eespool kirjeldatud Fulleri jt (1973) mudeli nelja tasandi vahel. Esimene faas, *muretus*, väljendab õpetajate vähest huvi muutuse vastu. Teine faas, *informatsioon* viitab õpetajate soovile muutuse kohta rohkem teada saada. Kolmas ehk *isiklik* faas peegeldab muret selle pärast, kuidas muutus õpetajat isiklikult puudutab. Neljas faas, *korraldamine*, iseloomustab muutuse protsessi korraldamist. Viies faas, *mõju*, väljendab õpetajate muret tagajärgede pärast, mida muutus õpilastele kaasa toob. Kuues ehk *koostöö* faas keskendub õpetajate koordineerimisele ja koostööle teiste muutusega seotud asjaosaliste vahel. Seitsmes ehk *ümberhäälestumise* faas toob välja, millised muutuse alternatiivid oleksid veel efektiivsemad. Muutustega kohanemise tasandite ja faaside suhteid

tutvustab joonis 1. „Muutustega kohanemise tasandid ja faasid“ (Hall jt 1979).

3. Metoodika

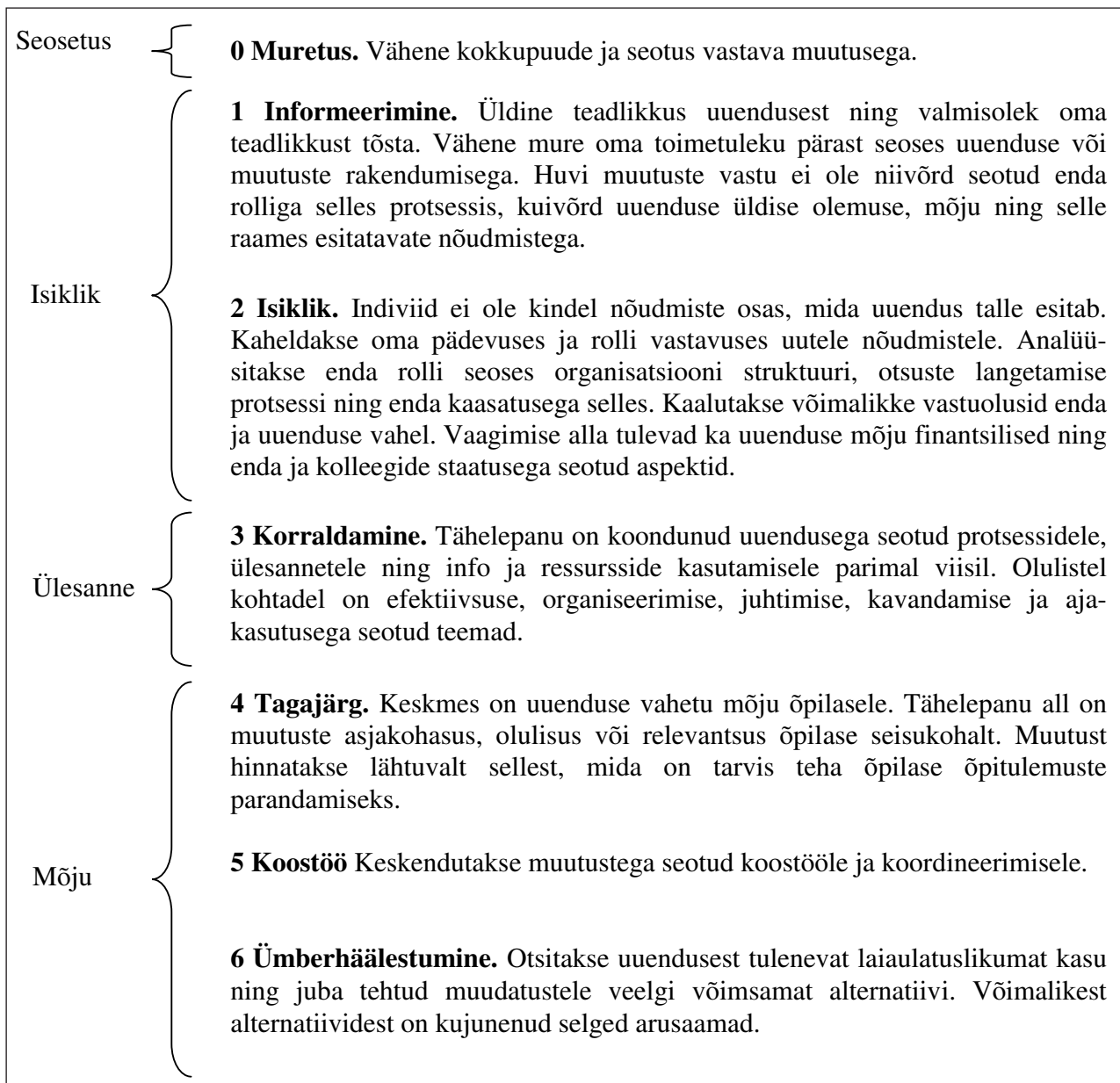
3.1. Valimi moodustamine

Uurimuse valim moodustati eri tüüpi (põhikool-gümnaasium), eri suuruse ning infrastruktuuriga (linnas ja maapiirkondades asuvad) koolidest. Kuna tegu on kvalitatiivse uurimisega, ei peetud valimi moodustamisel oluliseks selle esinduslikkust Eesti kõigi üldhariduskoolide suhtes. Uuringu valimisse planeeriti kümme eesti õppekeelega üldhariduskooli. Koolide õppealajuhatajatega võeti ühendust telefoni teel. Koheselt keeldus uuringus osalemisest kuus kooli, kelle asemele otsiti valimi moodustamise kriteeriumidest lähtudes uued koolid. Äraütlemise põhjustena toodi sisehindamise läbiviimist või mõnes teises uuringus osalemist. Koolidele, kes olid uuringust huvitatud, saadeti uuringut tutvustavad materjalid. Pärast lõpliku nõusoleku saamist korraldati kohtumine kooli juhtkonnaga, kellele tutvustati täpsemalt uuringu eesmärgi ja protseduuri. Valmisse kuulub asukoha järgi kuus linna- ja neli maakooli, suuruse alusel kuus suurt ja neli väikest kooli ning kooltüübi järgi viis põhikooli ja viis gümnaasiumi – kokku kümme üldhariduskooli.

3.2 Andmete kogumine

Andmed koguti 2009. aasta novembris ja detsembris. Andmekogumismeetodina kasutati poolstruktureeritud fookusgrupi intervjuud. Asjaolu, et intervjuul osaleb korraka mitu inimest, annab võimaluse hinnata, mil määral on tegemist ühiste või erinevate seisukohtadega (Patton 2002). Fookusgrupi intervjuu eesmärk ei ole konsensusele jõudmine või lahenduste otsimine (Kvale 2007). See meetod sobib avastuslike uurimuste läbiviimiseks uues valdkonnas, kuna elavaloomuline kollektiivne arutelu võib tuua endaga kaasa spontaansemaid ja emotsionaalsemaid vaatenurki kui individuaalintervjuud (samas).

Juhtkonnal paluti fookusgrupi intervjuule kutsuda kooli personali hulgast need õpetajad, kes koordineerivad läbivate teemade õpetamist. Enamik intervjuueeritavatest olid eri õppeainete õpetajad. Lisaks osalesid intervjuudes



Joonis 1. Muutustega kohanemise tasandid ja faasid (Hall jt 1979).

teised koolitöötajad, näiteks õppealajuhataja, huvijuht, koolipsühholoog, info-tehnoloogia spetsialist jt, kes on seotud läbivate teemade rakendamisega koolis. Kuna kõik intervjueeritavad ühtlasi töötavad või on töötanud aineõpetajatena, käsitleme neid uurimistulemuste esitamisel õpetajatena.

Ühel intervjuul osales kaks kuni kaheksa respondenti. Uurimuse kõigil intervjuudel osales kokku 45 respondenti. Intervjuud toimusid koolis – raamatukogus, kooli muuseumis, huvijuhi tööruumis, õpetajate puhkeruumis, klassitoas ja muudes kooli ruumides, kus intervjuu läbiviimise ajal ei viibinud kõrvalisi isikuid. Üks interv-

juu kestis 1,5–2 tundi. Intervjuud viisid läbi kaks uurijat, kellest üks osales andmete analüüsimises. Diktofonile salvestatud andmed transkribeeriti.

Intervjuu läbiviimise aluseks oli piloot-uuringu käigus kahes koolis katsetatud ja sealt saadud teave alusel täiendatud intervjuukava.

4. Analüüs

4.1 Intervjuu analüüsimise käik

Uuritava andmestiku moodustavad vastused intervjuu küsimusteplokile „Uued läbivad teemad”, mis sisaldas järgnevaid küsimusi.

- Kas olete kuulnud läbivate teemade ringi võimalikust laiendamisest seoses uue riikliku õppekava loomisega?
- Milline on teie hinnang uue RÕK-i läbivate teemadele? (Osalejatele esitati meeldetuletuseks läbivate teemade nimikirja väljatrükk.)
- Palun kirjeldage, kas ja kuidas võib läbivate teemade ringi laiendamine muuta läbivate teemade rakendamise viise teie koolis?

Kuna uuringus kasutati poolstruktureeritud intervjuu vormi, laiendati esitatud küsimusi täpsustavate ja teemat arendavate lisaküsimustega vastavalt saadud vastustele. Järgnevad küsimu-

sed sõnastati, lähtudes intervjuu käigust. Intervjuude analüüsi viisid läbi kaks artikli autorit. Esmalt kodeerisime transkriptsioone individuaalselt, seejärel võrdlesime analüüside tulemusi. Andmete analüüsimise esimeses etapis lähtusime lausungite kodeerimisel sellest, millisele faasile omaseid muresid õpetajad väljendasid, ja liigitasime need vastavate faaside alla. Järgmises etapis analüüsisime iga faasi alla koondatud tekste eraldi ja tuvastasime tekstis esilekerkinud kategooriad. Analüüsi kolmandas etapis koondasime eri faaside all tuvastatud sarnased põhimõisted ja moodustasime nendest üldkategooriad. Kodeerimistulemusi iseloomustab joonis 2.

4.2 Intervjuude analüüs

Järgnevalt toome välja õpetajatega läbi viidud intervjuudes ilmnunud mured, mis neil uute läbivate teemade rakendamisega seostuvad. Tulemusi esitame faaside kaupa.

Muresid, mida õpetajad uutest läbivatest teemadest rääkides väljendasid, oli võimalik tõlgendada kaheti. Näiteks lausungit, kus väljendatakse muret õpilase pärast, saab tõlgendada ka isiklikus plaanis. Halli ja Hordi (2006, 142) sõnul ei ole sellises olukorras midagi ebaharilikku, vaid vastupidi – inimene võib korraga kogeda muutustega kohanemise eri faase, kuid neil faasidel on erinev intensiivsuse aste. Tavaliselt esinebki inimesel korraga rohkem kui ühte tüüpi muresid. Näiteks kuigi õpetajal on tugev mure seoses muutuse korralduse aspektidega (faas 3. *Korraldamine*), mõjutab teda otsuste tegemisel ka mure õpilaste pärast. Üldiselt ongi õpetajatel terve hulk muresid, mis esindavad mitmeid faase korraga ning millest ühtesid tunnetatakse rohkem kui teisi ja millest kolmandad pole veel aktuaalseks muutunud (samas).

Muretus

Muretuse faas kandis muutustega kohanemise mudeli originaalversioonis (Hall jt 1973) nimetust *teadlikkus* (ingl *awareness*), viidates muutusega kohanevate õpetajate uuendusest teadlikuks saamisele. Mudeli arenedes leidsid uurijad, et esimese faasi alla koonduv väljendab pigem õpetajate muretust kui teadlikuks saamist. Nii on uurijad eesotsas Halliga (alates 2006) nimetanud faasi ümber *muretuse* faasiks.

Selles faasis võib täheldada õpetajate vähest huvi enda rolli vastu muutuse rakendamisel, vähest kokkupuudet muutusega või muretust enda sellega kurssi viimise pärast. Kõige näitlikumalt muretust väljendavad laused oleksid siinkohal *ma ei muretse selle pärast või mulle ei paku see huvi* (Hord jt 1987, 31).

Intervjuus väljendasid õpetajad oma muretust ennekõike selle kaudu, et uue õppekava läbivates teemades ei nähtud vanade teemadega võrreldes midagi uut. Leiti, et uued on oma olemuselt väiksemateks osadeks liigitatud vanad teemad teises sõnastuses.

Õ: (paus) *Need on lihtsalt lahti kirjutatud rohkem.*

Muretus uute teemade suhtes rajanes suures osas õpetajate üldisel muretusel läbivate teemade rakendamise suhtes. Oli paar intervjuud, kust jäi kõlama, et läbivate teemade reguleeritus dokumentides ei mängi nende rakendamisel olulist rolli, vaid toimetatakse pigem oma äranägemise järgi. Taolist mõttekäiku iseloomustab hästi allpool väljatoodud lõik.

Õ1: *Ma ütlen veel kord: võivad olla... võib-olla neli või neliteist, seal ei ole vahet.*

Õ2: *Jah.*

Õ3: *Seal ei ole üldse mitte kui midagi...*

Õ1: *Et ee... ee... me tegeleme nangunii nende asjadega, mis... mis on oluline meie jaoks. Kas ta on kirja pandud nii või teistmoodi.*

Läbivad teemad tähendavad õpetajate jaoks elu loomulikku osa, mis tulevad õpetamisel sisse nii või teisiti. Niisugust planeerimatust või juhuslikkust läbivate teemade rakendamisel võib käsitada muretusena. Seda iseloomustab järgnev näide intervjuust. *Kas ei kipu olema nende läbivate teemade juures just see probleem, et me katsume teha palju suuri sõnu ja mingisugust puhvi üles lüüa, aga tegelikult see töö, mida ma teen, igapäevane, see on ikkagi seesama.*

Muretuse alla kodeerisime ka selle osa intervjuutekstist, kus osalejad seletasid lahti uute teemade sisu, kuid olid seda mõistnud ühekülgsest. Näiteks samastas üks õpetaja ettevõtlikkust otseselt ettevõtte loomisega ja kultuurilise identiteedi teema all mõistis ta kultuuriüritustel osalemist. Üks intervjuueeritav samastas tehnoloogia ja innovatsiooni teema olmetehnika kasutamiseiga.

Informatsioon

Kui *muretuse* faasi iseloomustab huvi puudumine uuenduse suhtes, võib *informatsiooni* faasi lugeda esimeseks faasiks, mis muutusega kohanemist otseselt puudutab. Seda faasi iseloomustab teadlikuks saamise soov ning huvitumine muudatuse sisulistest aspektidest. Kõige selgemalt väljendaks seda lause: *Ma tahaksin selle kohta rohkem teada* (Hord jt 1987, 31). *Informatsiooni* faasis väljendavad õpetajad uuenduse juures aspekte, mis on neile arusaamatuks jäänud ja vajavad lahtiseletamist.

Valdavalt saatis *informatsiooni* faasi alla kodeeritud teemaarendusi paha-meel uute teemade sõnastajate suhtes. Rahulolematust sõnastusega väljendati järgmiselt.

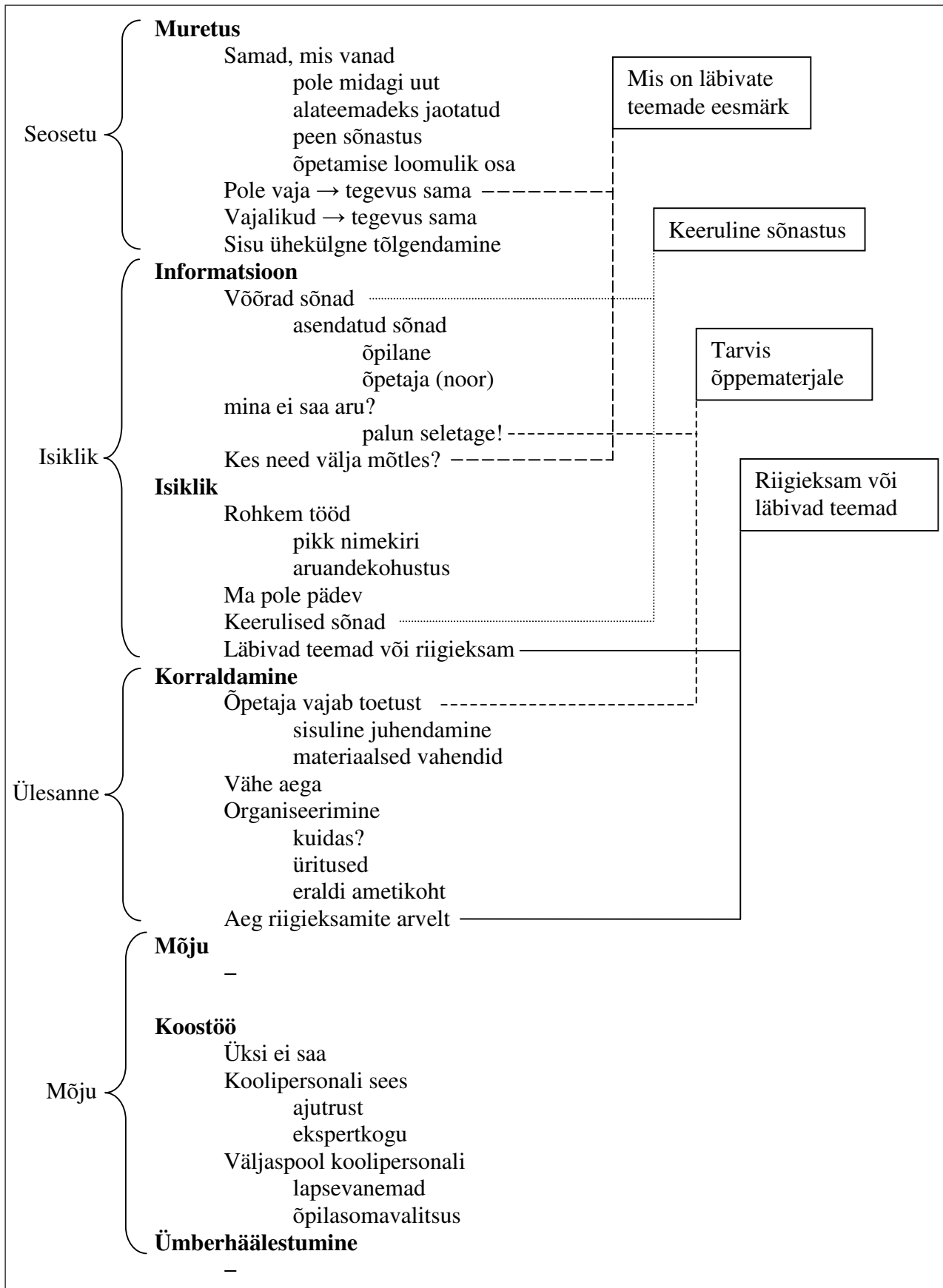
.../ Et, et kas see inimene, kes kirjutas selle sõna „ettevõtlus ja innovatsioon” sinna õppekava läbivatesse teemadesse, kas ta ise päris täpselt teab, mis asi on innovatsioon? ...et väga kena oleks näiteks, kui kõik need samad mõisted oleks ka väga ilusasti lahti kirjutatud.

Õpetajad ei saanud aru, miks läbivaid teemasid vaja on, ega mõistnud uute teemade lisamise vajalikkust. Sooviti teada mis eesmärgil valiti just need teemad, kes nende valikute taga seisis ja need sõnastas. *Mul on üks küsimus. Ma tahaks teada ikkagi, kelle otsus või kelle käest on ka küsitud, missugused võiksid need läbivad teemad, või paneb lihtsalt see ... Kas need on välja mõeldud seal kusagil ministeeriumi laua taga või on selle mõelnud ...*

Arusaamatust läbiva teema sisu suhtes väljendati ka viisil, mis viitas kellelegi teisele, näiteks noorele õpetajale. *Kui noor õpetaja tuleb kooli, siis temal on kohe hea must valgel või õpilasele: ... need (st vanad läbivad teemad) olid vähemalt lapsele arusaadavas keeles. Oli ka õpetajaid, kes ütlesid otse, et nad ei saa uute teemade sõnastusest aru, ning avaldasid soovi juhendmaterjalide järele. Sellistele väidetele oli omane minavormis vastamine.*

Isiklik

Kui organisatsioonis viiakse läbi muutus, puudutab see töötajat ka isiklikult (Hord jt 1987). Selles faasis soovivad õpetajad teada, kuidas muutus neid isiklikus plaanis mõjutab. Hord jt (1987, 31) näitel väljendatakse seda lausega „Kuidas



Joonis 2. Muutustega kohanemise faaside ala- ja üldkategoriad.

uuenduse kasutuselevõtt *mind* mõjuta-ma hakkab?”

Intervjuudes väljendavad õpetajad muret töökoormuse kasvu pärast. Muretsetakse nii selle pärast, et tööd tuleb juurde, kui ka töö sisu pärast, mis nõuab enda kurssiviimist uute teemadega. Lisaks töömahule muretsetakse, kas õpetaja on pädev neid teemasid piisavalt hästi õpetama. Viimase iseloomustamiseks sobib vastus: *.../ ma pean ikka küsima sellelt, kes seda keskkonda rohkem... mitte mina oma lihtsast loomulikust intelligentsist /.../.* Leevendusena töökoormuse kasvule pakkusid paar õpetajat riigi koostatud juhendmaterjalide jagamist: *.../ et ta (st õpetaja) mitte ei peaks nii palju vaeva nägema ise igasuguse tuhnimisega ... või /.../ Et õpetaja ei peaks ise nagu mingit maailma avastama.*

Õpetajad väljendasid muret ka bürokraatia pärast, kasutades selleks väljendeid *paberimäärimine; mingisuguste kokkuvõtete tegemine ja linnukeste märkimine.*

Viimast liiki mure, mida siinses faasis väljendati, puudutab läbivate teemade rakendamisele kuluvat aega. Märgiti, et see tuleb võtta riigieksamiteks õppimisele kuluva aja arvelt. Isiklikuks mureks kodeerisime ajafaktori seetõttu, et riigieksamite tulemuste põhjal koostatud koolide pingeread puudutavad ka vastava aineõpetaja tööd: *.../ Ja siis pannakse koolid pingeritta üks ole.*

Ka *isiklikus* faasis tuli esile õpetajate pahameel läbivate teemade keerulise sõnastuse suhtes. Sedapuhku väljendasid õpetajad muret isiklikus plaanis, mis tähendab nende jaoks lisaaja leidmist selleks, et end sõnade taga peituvaga kurssi viia.

Korraldamine

Korraldamine on muutustega kohanemise faas, kus õpetajad tunnevad huvi uuendusega kaasnevate protsesside ja selleks vajalike ressursside vastu. Kesksel kohal on sellised märksõnad nagu organiseerimine, planeerimine, kavandamine ja ajakasutus. Tüüpiline mure selles faasis oleks: *„Mulle tundub, et ma kulutan kogu oma aja uuendusega seotud materjalide ettevalmistamisele”* (Hord jt 1987, 31).

Õpetajad juhtisid tähelepanu, et läbivaid teemasid võiks õpetada iseseisva õppeaine või alateemana õppeaine

koosseisus. Samas avaldasid õpetajad arvamust, et nad ei ole nõus läbivaid teemasid õpetama teiste õppeainete arvelt: *.../mitte ükski matemaatika, emakeele ega inglise keele õpetaja pole nõus enda tundidest loobuma, et õpetada siin näiteks teabekeskonda, no mida iganes... Ühe võimalusena läbivate teemade käsitlemiseks nähti tunniväliseid üritusi.*

Väljendati vajadust saada riigi toetust tehniliste vahendite, juhend- ja õppematerjalidena: *.../ näiteks see sama tehnoloogia ja innovatsioon, et ... anda nagu mingi ... juhendmaterjal ette, et mida võiks täpselt kajastuda seal.*

Samuti tunnistati koolituste ja juhendamise vajadust.

Ka siin faasis nähti probleemina kasvavat töökoormust. Näiteks leiti, et läbivate teemade elluviimiseks on vaja vähemalt poolt ametikohta. Õpetajad leidsid, et kuna läbivate teemade arv on kasvanud, vajavad nad sellekohase õppe organiseerimiseks koordinaatorit. Nimetati näiteks huvijuhti, töögruppi ning koordinaatorite meeskonda: *.../ Et vaata noh ega ei peagi see üks välja mõtlema, aga just see, et on meeskond, kes mõtleb välja, ja siis need, kes viivad seda ellu. Sest ega kui sina tavaaineõpetajana aitad välja mõelda, sa ei jaksa seda kõike ellu viia.*

Intervjuudes kajastus mure prioriteetide määratlemise pärast. Oldi seisukohal, et rohkem tuleb pöörata tähelepanu läbivate teemade õpetamise kavandamisele: *.../ Aga et parem oleks ju planeerida see, kui me juba need ette võtame endale üks ole ju. ... Mitte nii, et me tagantjärele ütleme /.../*

Mõju

Muutustega kohanemise viiendas faasis suunavad õpetajad tähelepanu õpilasele, hakates tundma muret oma tegevuse tagajärgede pärast. Esitatakse küsimusi uuenduse asjakohasuse ja olulisuse kohta õpilaste seisukohalt ja tuntakse huvi, kuidas muutused võiksid mõjutada õpilaste pädevusi. Selles faasis esitaks õpetaja tüüpiliselt küsimuse *„Kuidas minupoolne uuenduse rakendamine mõjutab õpilasi?”* (Hord jt 1987, 31).

Kuna *mõju* faas on faas, milles õpetajad tunnevad muret õpilase pärast, kodeeriti need lausungid, milles viidati õpilasele, mõju faasi alla. Kodeerimise

teises faasis selgus, et viis, kuidas õpetajad oma muret väljendasid, ei viidanud sisuliselt murele õpilase toimetuleku pärast. Oma seisukohtade esitamisel keskenduti küll õpilasele, kuid seda tehti laiemas, õppimist ja õpetamist puudutavas kontekstis.

Näiteks pandi kahtluse alla uute läbivate teemade sõnastuse arusaadavus õpilaste jaoks, öeldes: *„Tegelikult üheksandas sai räägitud, et mis need teemad ja pädevused, mis nagu üheksanda klassi lõpuks peaks olema, ja need olid täiesti lapsele arusaadavas keeles /.../ Mine räägi praegu lastele, selle ... mis see kultuuriline identiteet on.*

Tegelikult väljendavad õpetajad selle kaudu muret iseenda toimetuleku pärast, mis on omane *isiklikule* faasile, või avaldavad soovi läbivatest teemadest rohkem teada saada, mis aga on omane *informatsiooni* faasile. Seetõttu ei olnud võimalik tuvastada ühtegi lausungit, mis väljendaks muret selle pärast, mis muutus endaga õpilase jaoks kaasa toob.

Koostöö

Muutustega kohanemise eelviimast faasi iseloomustav võtmesõna on ühine tegetsemine uuenduse elluviimisel. Selles faasis keskenduvad õpetajad omavahelisele koostööle ning teiste muutusega seotud isikute koordineerimise vajadusele. Uuendusega seotud kogemusi analüüsid esitab õpetaja tüüpiliselt küsimuse *„Kuidas see, mida mina teen, võiks olla seotud teiste poolt tehtuga?”* (Hord jt 1987, 31).

Hoolimata sellest, et õpetajatevahelist koostööd peetakse riigi tasandil oluliseks, esitasid käesolevas uuringus selgeid koostöösoove ja -ettepanekuid vaid ühe kooli õpetajad. Nimetatud koolis läbi viidud intervjuu eristus teistest selle poolest, et õpetajad asusid kohe huvi tundma uute teemade sisu vastu. Kui teiste koolide õpetajad alustasid *muretuse* faasile iseloomulike küsimustega, siis ülal kirjeldatud kooli õpetajad esitasid kohe *informatsiooni* faasile viitavaid küsimusi.

Intervjuus nägid õpetajad koos töötamisel nii kooliväliselt kui ka -sisest aspekti. Partneritena toodi esile lapsevanemaid ja eksperte: *Ja me ei ole spetsialistid ju igas valdkonnas, üks ju. ... seal on ikka vaja väga erinevaid inimesi kaasata.*

Koolisiselt peeti tähtsaks õpetajate koostööd: *„Et vaata siis peaks olema nii,*

nagu need on, need seksioonid meil aineseksioonid, nüüd tuleb veel üks seksioon juurde. ... Läbivate teemade seksioon." Koolisese koostööpartnerina töid õpetajad välja ka õpilasi.

Ümberhäälestumine

Ümberhäälestumise faasis otsitakse uuendusest tulenevat laiaulatuslikumat kasu ning juba tehtud muudatustele veelgi võimsamat alternatiivi. Õpetajad teatavad: „Mul on mõned ideed, mis võiksid veelgi paremini töötada” (Hord jt 1987, 31).

Muredest, mida õpetajad uute teemade suhtes väljendasid, ei kvalifitseerunud ükski selle faasi alla.

5. Arutelu ja kokkuvõte

Koolidel seisab ees uute läbivate teemade rakendamine. Pedagoogide jaoks, keda muutus puudutab, toob see kaasa mitmeid muresid. Teadmises, et õpetajatel on seoses uue õppekava rakendamisega mureküsimusi, ei ole midagi üllatavat. Miks neid muresid siis uurida? Oluliseks muutub nende uurimine hetkest, mil koolis hakatakse uuendust rakendama, st ajal, mil õpetaja esmakordselt muutusega kokku puutub. Kui muutuse elluviimise käigus esile kerki-vatele muredele tähelepanu ei pöörata ja jooksvalt lahendusi ei otsita, võibki kujuneda uuenduse sisseviimisest ühekordne aktsioon, mis võib põhjustada uuenduse läbikukkumist (vt Hall jt 1973; Hall ja Hord 2006).

Uurimustulemuste analüüsi käigus kerkisid esile neli õpetajate murede valdkonda (vrd Morrison, 1994): **läbivate teemade segane roll õppetegevuses, nende keeruline sõnastus, vajadus tugimaterjalide järele ning ajaressursi jagamine riigieksamianete ja läbivate teemade õpetamise vahel** (vt joonis 2). Nende murede lahendamisel vajavad õpetajad abi.

Eespool nimetatud murede valdkondi sisuliselt vaagides ilmnevad muredevahelised seosed. Need on tähelepanuväärsed oma järgnevusliku iseloomu poolest, mis väljendub teatud eelduste täitmise vajaduses, enne kui jõutakse uuele tasandile. Asjaolu, et tasandid üks-teisele järgnevad, on kogu muutustega kohanemise teooria võti (Alfieri 1998, Hall jt 1973, Hall ja Hord 2006) ja seetõttu ei saa pidada uudseks uurimustule-

must, et meil õnnestus tuvastada mured nende lahendamise vajalikkuse järjekorras. Küll aga ilmnisid analüüsi viimasel etapis ehk kategooriate analüüsi käigus faasideülesed mured ehk üldkategoriad (vt joonis 2). Hiljem neid üldkategoriaid uurides ilmnisid omakorda nende vahelised seosed: ka need mured järgnevad üksteisele.

Järjestamise põhimõtte kaudu saame teada, millised õpetajate mured tuleks lahendada esmajärjekorras ja milliste juurde saab asuda alles pärast seda, kui eelnevatele on leitud lahendus. Fuller, Parsons ja Watkins (1973) võrdlevad muutustega kohanemise mudeli faase Maslow' vajaduste hierarhiaga, mille tipus asetsevate vajaduste rahuldamise eeldus on madalamale jäävate tarvete vähemalt osaline rahuldamine. Alles siis, kui õpetajate *isikliku faasi* muredega on adekvaatselt tegeldud, saab asuda lahendama *korralduse faasile* iseloomulikke muresid. Seejärel liiguvad õpetajad edasi järgmisesse, *mõju faasi*, kuid seda eeldusel, et *ülesande faasile* ja *isiklikule faasile* omased mured taanduvad.

Õpetajate murede lahendamist tuleb alustada nendest muredest, mis asuvad tasandite hierarhias eespool ehk mis puudutavad **läbivate teemade eesmärki ja rolli õppekavas** (vt joonis 2). Õpetajad ei saa läbivate teemade ülesannetest selgelt aru. Nende arvates pole läbivaid teemasid kas üldse vaja või pole vaja neid sätestada õppekavas. Selline seisukoht peegeldab õpetajate ükskõiksust läbivate teemade rakendamise suhtes, mis on omane *seosetuse tasandile* (muretuse faas). See omakorda paneb kahtluse alla, kas ülalnimetatud arvamus ikka viitab tõigale, et õpetajad ei pea läbivaid teemasid oluliseks. Võib-olla õpetajad lihtsalt ei oska näha enda rolli teemade ellurakendamisel. Samas võivad sellised mured viidata tõsiasjale, et õpetajad küll näevad oma rolli teemade rakendamisel, kuid ei taju seda võrdväärse aineõpetust puudutavate tööülesannete kõrval.

Järgmisele kohale saab paigutada õpetajate rahulolematuse uute läbivate teemade sõnastusega. Viitamine **keerulisele sõnastusele** hõlmab endas muresid, mis on omased *isiklikule tasandile* (informatsiooni ja isiklik faas). Õpetajaid häirib, et uute läbivate teemade sõnastamisel on kasutatud võõrsõnu. On kü-

sitav, kuivõrd neid häirib raskesti mõistetav sõnastus või väljendatakse selle kaudu hoopis soovi teada saada, mida need sõnad tähendavad. Muret väljendati kaudselt, viidates kellelegi teisele (laps, noor õpetaja), kes võiks selgemast sõnastusest kasu saada. Taoline sõnakasutus, st teistele viitamine, kannab endas mitmeplaanilisi tähendusi (Pajusalu 2009, 184–188). Nii laps kui ka noor õpetaja esindavad sotsiaalselt nõrgema positsiooniga gruppe, kelle väheseid teadmisi ja kogemusi peetakse loomulikuks. Seetõttu tõlgendasime teistele viitamist kui õpetaja enda soovi läbivatest teemadest rohkem teada saada.

Kolmandale kohale positsioneerus murede valdkond, kus õpetajad väljendasid **vajadust tugimaterjalide järele**. Tugimaterjalide all peetakse silmas uute läbivate teemade koolitusi, materiaalseid ressursse ja juhendmaterjale, mis sisaldaksid selgeid juhendeid läbivate teemade rakendamiseks. Halli ja Hordi (2006) aastakümnetepikkuse uurimistöö tulemusena on valminud loetelu organisatsiooni muutuste seaduspärasustest. Kui loetelu esimesel kohal on uuenduse käsitlemine protsessi, mitte sündmusena, siis teisel kohal on uuenduse väljatöötamise ja sisseviimise vahelised suhted. Autorite (samas) sõnul tehakse tüüpiline viga sellega, et investeeritakse vaid uuenduse väljatöötamisse ja -arendamisse, kuid inimestele kui vahetutele kasutajatele ei tehta selgeks uuenduse kasutamise võimalusi. Mõlemad tegevused vajavad aga sama palju ressursse.

Neljandas murede valdkonnas, **ajaresursi jagamine riigieksamianete ja läbivate teemade vahel**, väljendasid õpetajad *ülesande tasandile* (korraldamise faas) omaseid muresid. Räägitakse aja planeerimisest ja jõutakse järeldusele, et kuna aeg on piiratud ressurss, rakendavad õpetajad seda pigem riigieksamiteks valmistumisele kui läbivate teemade õpetamisele. Aega on vähe ja kui millegi pealt tuleb seda kokku hoida, jäetakse välja tähtsuse järjekorras viimane – antud juhul on selleks läbivad teemad. Mis tingib selle, et läbivaid teemasid peetakse vähetahtsateks? Sellele küsimusele on kaks võimalikku vastust. Üks peitub jällegi muutustega kohanemise faasides, st kuidas saaksidki õpetajad planeerida oma aega läbivate teemade kasuks, kui lahendamata

on eelnevatele tasanditele omased mured. Teine võimalik selgitus peitub tagasiside kogumises. Õpilaste läbivate teemade pädevuste omandamise kohta tagasisidet ei koguta ja saavutatud häid tulemusi ei väärustata ühiskonnas selliselt nagu riigieksamite omi. Võib-olla on hoopis see põhjus, miks läbivaid teemasid õppe- ja kasvatustegevuses kuigi tähtsaks ei peeta.

Kokkuvõttes võib öelda, et muutustega kohanemise teooria põhjal väljendavad õpetajad seoses uute läbivate teemade rakendamisega nelja tüüpi muresid – läbivate teemade hägune roll õppetegevuses, läbivate teemade keeruline sõnastus, vajadus tugimaterjalide järele, ajaressursi jagamine riigieksamiainete ja läbivate teemade vahel.

Analüüsi tulemusel selgunud murede omavaheline seos väljendub järgnevuses, mistõttu tuleks nende lahendamist alustada esimesest. Antud uurimistulemuste kontekstis tuleks esmalt selgitada õpetajatele läbivate teemade õpetamise vajalikkust, põhjendades nende teemade eesmärki ja rolli õpilase, kooli ja ühiskonna kontekstis. Seejärel tuleb pöörata tähelepanu sellele, et õpetajad saaksid aru läbivate teemade sõnastusest. Järgnevalt tuleb panustada läbivate teemade lahtiseletamisele õpetajale suunatud tugimaterjalides. Oluline on lahendada ajaressursi konflikt riigieksamiteks valmistumise ja läbivate teemade õpetamise vahel. Neid tulemusi ei tuleks käsitada pelgalt diagnoosina, mille taga läbivate teemade edukas rakendamine seisab, vaid edaspidise toimimise juhendina.

Kirjandus

Aasvee, K., Poolakese, A., Minossenko, A. ja Kurbatova, A. (2007) *Eesti kooliõpilaste tervisekäitumise uuring*. Tervise Arengu Instituut.

Alfieri, P. A. (1998) *Stages of Concern of Defense Systems Management College Faculty about Technology-Based Education and Training*. Virginia: Virginia Polytechnic Institute and State University.

Cross-Curricular Themes (2002) *Cross-Curricular Themes*; Conference Proceedings Brussels, 11–12 October

2001. Brussels: The Ministry of the Flemish Community, Department of Education.

Euroopa keeleõppe raamdokument. (2007) Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine. Haridus- ja teadusministeerium, keeleosakond. Eesti rakenduslingvistika ühing, Tartu 2007. www.hm.ee/index.php?popup=download&id=5700, külastatud 5. okt 2010.

Fullan, M. (1999) *Change Forces – The Sequel (Educational Change and Development Series)* Taylor & Francis Group.

Fullan, M. (2006) *Uudne arusaam haridusmuutustest*. AS Atlex.

Fuller, F. (1969) *Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization*. *American Educational Research Journal* 6(2), 207–226.

Fuller, F., Parsons, J. S. ja Watkins, J. E. (1973) *Concerns of teachers: Research and Reconceptualization*. Chicago, Illinois.

Hall, G. E., Wallace, R. D. Jr. ja Dossett, W. A. (1973) *A developmental conceptualization of the adoption process within educational institutions*. Austin: Research and Development Center for Teacher Education of The University of Texas.

Hall, G. E., George, A. A. ja Rutherford, W. A. (1979) *Measuring stages of concern about the innovation: A manual for the use of the SoC Questionnaire*. Austin: Research and Development Center for Teacher Education of The University of Texas.

Hall, G. ja Hord, S. (1987) *Change in schools: Facilitating the process*. Albany NY: SUNY Press.

Hall, G. ja Hord, S. (2006) *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Hord, S. M., Rutherford, W. L., Huling-Austin, L. ja Hall, G. E. (1987) *Taking charge of change*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Krull, E. ja Mikser, R. (2010) *Reflection of Cross-Curricular Ideas in the Estonian Curricula of General Education*. *Trames* 1.

Kvale, S. (2007) *Doing Interviews*. London: Sage.

Maser, M. (2004) *Kooliõpilaste tervisekäitumine*. Tervise Arengu Instituut.

Morrison, K. (1994) *Implementing Cross-Curricular Themes*. London: David Fulton Publishers.

Pajusalu, R. (2009) *Sõna ja tähendus*. Eesti keele sihtasutus.

Pata, K., Laanpere, M., Matsak, E. ja Reiska, P. (2008) *IKT ja teised läbivad teemad üldhariduskooli õppekavas*. Tallinna ülikooli informaatika instituudi haridus- tehnoloogia keskus.

Patton, M. (2002) *Qualitative research & Evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.

Pinar, F. M. (2004) *What is curriculum theory?* Mahwah (N. J.); London: Lawrence Erlbaum Associates.

Põhikooli riiklik õppekava. (2010) Vabariigi valitsuse 28. jaanuari 2010 määrus nr 14.

TIMMS (2003) *Rahvusvaheline matemaatika ja loodusainete võrdlusuuring TIMSS* (2003). www.hm.ee/index.php?popup=download&id=3996, külastatud 12. mai 2010.

Senge, P. M. (2006) *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. London: Random House Business

Toots, A., Plakk, M. ja Idnurm, T. (2004) *Infotehnoloogia Eesti koolides. Trendid ja väljakutsed*. Uuringu „Tiiger luubis“ (2000–2004) lõppraport.

UNSCE säästvat arengut toetava hariduse strateegia (2005). <http://www.unece.org/env/esd/strategytext/strategyinEstonian.pdf>, külastatud 5. okt 2010.

*

Uuringu „Riikliku õppekava läbivate teemade rakendamise strateegiad põhikoolis“ läbiviimist toetas haridus- ja teadusministeerium.

Täname kõiki koole ja õpetajaid, kes uuringus osalesid, ning kahte retsensenti, kelle soovitusel ja küsimused olid artikli valmimisel suureks abiks.