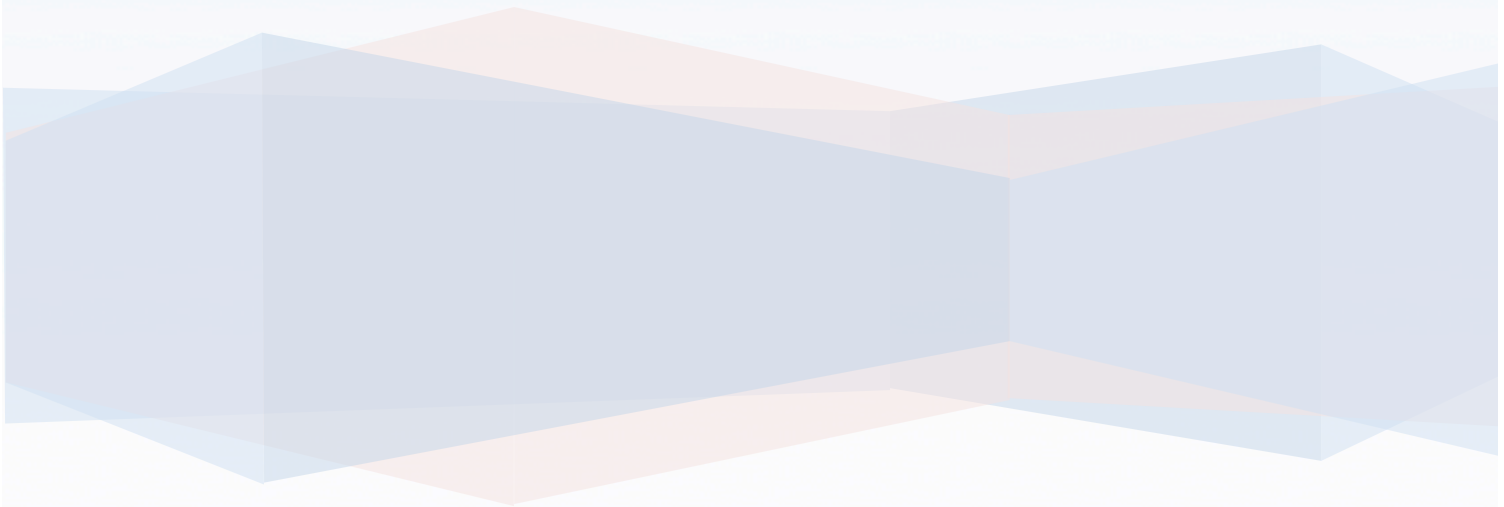


“Globaliseeruv maailm” ja väärtuskasvatus koolis

Uuringu raport

Peeter Vihma





EESTI
ARENGUKOOSTÖÖ

Uuring valmis MTÜ Mondo maailmahariduse projekti raames, mida rahastas Eesti Välisministeerium arengukoostööks ette nähtud vahenditest

Uuringut aitasid läbi viia Maria-Marianna Vassiljeva (anketeerimine ja intervjuud sügisel), Juri Petruhhin (anketeerimine ja intervjuud kevadel) ja Liisa Martma (ankeetide sisestamine).

Sissejuhatus

Maailmaharidus on hariduse vorm, kus faktiliste teadmiste kõrval pööratakse erilist tähelepanu sellele, kuidas fakte erinevates distsipliinides tõlgendatakse. Maailmahariduse eesmärgiks on mõtestada maailma kui omavahel seotud tervikut ning edendada sallivust, inimõiguste austamist ja solidaarsust vaesemate piirkondade elanike vastu. See tähendab, et maailmaharidus ei ole väärtusneutraalne vaid pigem otseselt suunatud väärtuste kujundamisele.

Erinevaid arvamusi ja seisukohti on tekitanud küsimus, kas, kuidas ja kuivõrd on võimalik koolisüsteemis õpilaste väärtushinnanguid muuta. Teoreetilises osas annan sellest põgusa ülevaate. Selle aasta küsitluse eesmärgiks oligi uurida, millised on „Globaliseeruva maailma” valikkursust andvate õpetajate seisukohad väärtuste õpetamise võimalikkusest ja tulemustes. Selleks viidi õpetajatega läbi intervjuud enne ja pärast kursuse andmist.

Lisaks oli uuringu eesmärgiks teada saada, kas ja kuivõrd muutusid õpilaste väärtushinnangud mõnes maailmahariduse poolt puudutatud valdkonnas 2015/2016 õppeaastal. Selleks mõõdeti õpilasi ankeetküsitlusega enne kursust (sügisel) ja peale kursust (kevel). Sel aastal oli ankeedis eraldi küsimused infokanalite kohta, mille kaudu õpilased saavad oma teadmisi pagulaste teemal.

Teoreetiline taust

Ehkki „väärtus” on laialt tarvitav mõiste, on selle defineerimine endiselt hägune. Ladinakeelne sõna *valere* tähendab „väärt olema”. Väärtuseks võib pidada seda, mis on väärtuslik iseenesest (õnn, ilu, tõde, ausus, lojaalsus) või väärtuslik inimese õnne saavutamise eesmärgist lähtuvalt. Kirjanduses ei leia ühtset seisukohta, nii võib väärtusi pidada kas abstraktseteks ideaalideks (Kluckholm 1952, Rokeach 1973) või konkreetseteks, tegevust suunavateks põhimõteteks, mis on seotud meie keskkonnaga (Ingelhart 1990). Väärtuste uurimise meetoditest lähtuvalt valitakse ka definitsioon. Näiteks väärtuste selgitamise uuringud käsitlevad väärtusi kui uskumusi ja suhtumist, mis on valitud teadlikult ja mille üle ollakse uhked; isiksuse kasvatuses või eetikaga tegelevad inimesed peavad väärtusteks vourusi, mille poole püüelda (Sutrop 2015). Laias laastus võib väärtuste käsitlusi jagada kolmeks: absoluutsed, relativistlikud ja pluralistlikud käsitlused. Absoluutse käsitluse järgi kehtivad väärtused alati ja igal pool, teiste järgi on need sõltuvad kontekstist. Pluraliste eristab relativistidest see, et pluralistide tõlgenduses on väärtused absoluutsed, kuid neid hinnatakse erinevates keskkondades erinevalt. Nendest lähtuvalt kujunevad välja ka lähenemised väärtuskasvatusele.

Kui vaadata haridusprotsessi tervikuna, siis võib eristada nelja hariduse eesmärki, mis defineerivad selle, mis on väärtuslik. Inimese autonoomia teooriast lähtuvalt on hariduse eesmärgiks suurendada inimese vabadust, valikuid ja õigust enesemääramisele. Inimkapitali teooria järgi on hariduse eesmärgiks tagada majanduskasv ehk mida rohkem on haritud tööjõud, seda suurem on tootlikkus. Inimarengu teooria hindab hariduse eesmärki nii, et haridus on parema elu ja isiksuse arenguni viiv tee. Kodanikuhariduse teooria järgi on hariduse eesmärgiks valmistada ette indiviidi ühiskonnas teistega koos elamiseks (Sutrop 2015). Viimasel kümnendil on prevalveerinud inimkapitali teooria. Laialt on levinud arvamus, et tootlikkuse kasv toodab õnnelikku elu nii indiviidi kui ühiskonna jaoks. Seega on esiplaanil väärtused, mis on õpetajate hinnangul vajalikud tööturu jaoks: täpsus, kuulekus, edasipüüdlikkus, soorollid, tööjaotus jne (Wiel 1996).

Väärtuste õpetamine koolis

Ehkki võib arvata nagu oleks võimalik õpetada „ainult fakte”, eriti reaalinnetes, kus hinnangulist või tõlgendavat sisu on vähe, on täheldatud, et igasugune õpetamine sisaldab endas väärtusi selle kaudu, et õpetajad kannavad ise väärtushinnanguid (Wiel 1996). Isegi kui õpetamise sisu ei puuduta väärtusi, lähtuvad õpetajad oma õpetamise protsessis (suhtumine õpilastesse, reageerimine jms) nendest väärtustest, mida peavad oluliseks. See protsess võib olla nii teadvustatud kui teadvustamata. Üldtuntud tõsiasi on see, et tihti ei ole õpetajad oma mõjust õpilastele ise teadlikud (Jackson, Boostrom, Hansen 1993, Tirri 2010). Seega on üheks olulisemaks ülesandeks eesmärgistatud väärtusõpetuse korraldamiseks võimaldada õpetajatel reflekteerida, millised on väärtused, mida nad kannavad ja kuidas nad õpilasi mõjutavad (Sutrop 2015).

Kui aga püüda klassifitseerida õpetamismeetodeid lähtuvalt väärtuskäsitlusest, siis võiks välja tuua kaks põhilisemat. Absoluutse käsitluse näideteks on kognitiiv-arendav lähenemine (Kohlberg 1981) ja iseloomu arendamise lähenemine (Lickona 1996, Schwartz 2008). Mõlema lähenemise järgi on väärtused voorused, mis muutuvad elu jooksul harjumusteks. Sealjuures töötavad kognitiivsed, afektiivsed ja biheivoristlikud iseloomu osad koos. Seega rõhutab taolise hariduse programm, et õpetaja eesmärgiks on toetava keskkonna loomine, mis aitab õpilasel harjuda vooruslikult käituma. Kompetentne õpetaja peab teadma, kuidas toetada noori inimesi vooruste omandamisel, et nad muutuksid teadlikuks oma käitumise aluspõhimõtetest. Selline vooruste omandamine ei toimu ainult klassis, vaid kasutatakse kõiki võimalusi. Õpetaja ise ei pea olema „hea inimene”, kuid peab teadma isiku ja grupi toimimise psühholoogilisi mehhanisme. Õpetaja eesmärgiks on analüüsida, kas soovitud voorused väljenduvad kooli igapäevases toimimises ning vajadusel tundma meetodeid, kuidas selliseid käitumisi uurida ja suunata (nt vaatlused, grupi-intervjuud).

Väärtuste selgitamise lähenemine (Simon, Olds 1976) lähtub pluralistlikust vaatenurgast, mille järgi maailmas on palju erinevaid väärtusi ja väärtusmudeleid. Hariduse eesmärgiks saab olla aidata õpilastel mõtestada ja mõista oma väärtusi. Selleks kasutatakse meetoditena näiteks väärtuslausete sõnastamist ja väärtusotsuste tegemist, lausete lõpetamist, grupiarutelusid. Õpetaja otseselt diskussiooni ei sekku, kuid aitab õpilastel mõista neid väärtusi, mida nad väljendavad või kasutavad. Muidugi ei tähenda see, et õpetajad ei mõjutaks õpilaste väärtusi. Juba selline moraalne ja kriitiline lähenemine tõstab esile autonoomsust, loovust, tolerantsust jt väärtusi, mis on pluralistlikule ühiskonnale omased. Samuti on oluline, et selline õppimine ei piirduks ainult abstraktsete aruteludega eesmärgiks peab olema jõuda võimalikult praktiliselt väärtuste rakendamiseni.

Kuna pluralistlik mudel suunab õpilasi mõtisklema ja mõistma oma voorusi, siis ei ole need kaks lähenemist otseselt vastuolus, vaid pigem täiendavad teineteist.

Uuringu eesmärgid

Õpetajatele suunatud uuringu eesmärgiks on teada saada:

- kuidas õpetajad „Globaliseeruva maailma” materjale kasutavad ja miks, pöörates eriti tähelepanu digitaalsete ja trükitud materjalide erinevustele
- kas ja millistest väärtustest lähtuvalt ainet õpetatakse
- kuidas mõjutavad aine andmist õpetaja isiklikud väärtused

Õpilastele suunatud uuringu eesmärgiks on teada saada:

- millised on õpilaste hoiakud pagulaste kohta
- kust hangitakse infot pagulaste kohta
- kuidas mõjutab õpilaste väärtusi „Globaliseeruva maailma” kursuse läbimine

Meetodid

Seekordne uuring erines varasematest, sest eesmärgiks oli läbi viia õpilaste väärtushinnangute mõõtmine vahetult enne ja pärast „Globaliseeruva maailma” (GM) kursuse läbimist. Varasemad küsitlused on küll mõõtnud õpilaste väärtusi, infokanaleid, aktiivsust jms peale kursuse läbimist ning leidnud märkimisväärseid erinevusi võrreldes teiste koolidega, kuid pole selge, kas need erinevused tulenevad otseselt kursuse läbimisest. Võimalik, et osades koolides – eriti nendes, kus on aktiivsed õpetajad – on ka õpilased pisut aktiivsemad ja vastuvõtlikumad GM hariduses kantavatele väärtustele.

Seega oli käesoleva küsitluse eesmärgiks uurida just kursuse mõju. Valisin välja 7 kooli, kus GM kursust anti ning küsitlesin kursuse valinud õpilasi sügissemestri lõpus ja uuesti kevadsemestri lõpus. Kõik õpilased olid 12. klassist. 5 kooli olid eestikeelsed ja 2 venekeelsed. Kokku anketeeriti 218 õpilast, sealhulgas 133 sügisel ja 85 kevadel. Üks venekeelne kool kahjuks keeldus teistkordsest anketeerimisest.

Kooli nimi	Küsitletud õpilaste arv
Tallinna Saksa Gümnaasium	55
Türi Ühisgümnaasium	36
Viimsi kool	30
Narva Soldino gümnaasium	27
Narva Keeltelütseum	40
Tallinna Heleni kool	8
Kuristiku Gümnaasium	22

Küsimustikud olid kohandatud varasematest GM uuringutest ja kaasajastatud. Peamine lisanduv blokk oli pagulaste blokk, kus küsiti, kellega on pagulasteemat arutatud ja kui kasulik see õpilase hinnangul oli. Küsimustik oli jaotatud 6 osasse: a) teadlikkus ja suhtumine üleilmsetesse küsimustesse, b) infokanalid, c) pagulased, d) aktiivsus, e) väärtused ja hoiakud ja f) taustainfo. Ankeetide vastused digitaliseeriti ja analüüsiti kasutades SPSS tarkvara.

Lisaks ankeetküsitlusele viisin läbi 7 intervjuud õpetajatega enne kursust ja 3 intervjuud peale kursust. Intervjuude eesmärgiks oli teada saada õpetajate seisukohad ja hinnangud väärtuste õpetamisele koolis ning konkreetsemalt GM kursuse meetoditele, tõhususele jms. Eraldi fookuses oli digimaterjalide kasutamine kursuse raames. Intervjuu küsimused oli jaotatud nelja osasse: a) taustainfo, b) väärtused ja haridus, c) GM kursuse spetsiifika ja d) materjalide kasutamine. Intervjuud transkribeeriti ja kodeeriti kasutades NVivo tarkvara.

Kooli nimi	Õpetaja valdkond
Tallinna Saksa Gümnaasium	Geograafia, majandus
Türi Ühisgümnaasium	Geograafia, geoinformaatika
Viimsi kool	Geograafia
Narva Soldino gümnaasium	Ajalugu
Narva Keeltelütseum	Õppealajuhataja
Tallinna Heleni kool	Ajalugu, ühiskond
Kuristiku Gümnaasium	Ajalugu, ühiskond

Peamised tulemused

- Õpetajatel ei ole ühtset arusaama, kas, kuivõrd ja kuidas väärtusi kooli kaudu muuta saab. Pigem arvatakse, et kooli võimalused väärtuste muutuseks on tagasihoidlikud. Õpetajad ei tea, kas ja kuidas on võimalik õpilaste väärtusi mõõta. Kooli ametlikke väärtusi peetakse üldjuhul formaalsuseks.
- Kindlate väärtuste kasvatamist omistatakse „vanema põlvkonna” õpetajatele, kellel aga arvatakse puuduvat teadmised ja oskused väärtusi lastes arendada.
- Õpilasi mõjutavad õpetajate hinnangul õpetaja enda väärtused, kuid seda latentsel moel, st läbi õpetaja isikliku eeskuju või tema poolt valitud materjalide ja vaatenurkade. Õpetajad peavad oluliseks sallivust ja koostööd ning õpilase edukust ülikoolis edasi õppides ja tööturul.
- Õpetajad kasutavad GM kursuse juures pigem „pehmeid” või „kujundavaid” hindamisviise. Eksamite korraldamine ei ole levinud.
- Õpetajate jaoks on probleemiks passiivsete õpilaste kaasamine aktiivõppesse, mida võimendab hindamise leebus ja eksamite puudumine.
- Vene koolides on õpilastel raske toime tulla eestikeelse aruteluga, mistõttu keskendutakse pigem faktidele ja õpilaste huvi on seetõttu väiksem.
- Ehkki digimaterjalidesse suhtuti positiivselt, peeti ka pabermaterjele nii didaktiliselt kui praktiliselt kasulikuks (nt tekstidega töötamisel). Digimaterjalide kasutuselevõttu takistavad kasinad tehnilised tingimused koolides.
- 2016. aastal käsitlesid õpetajad tundides olulisel määral pagulasteemat.
- 2016. aasta jooksul kasvasid õpilaste teadmised kahes valdkonnas: pagulased ja vaesus.
- Oluliselt on vähenenud õpilaste arv, kes peavad Eesti probleemide mõistmisel oluliseks nende asetamist globaalsesse konteksti.
- Sarnaselt eelmise aastaga on kõige populaarsemad meetodid töölehed, esitlused ja filmid.
- Mida rohkem õpilased puutuvad kokku grupitööde, rollimängude või aruteludega, seda kasulikumaks nad neid peavad.
- Aasta jooksul kasvas digimaterjalidega kokku puutunud õpilaste hulk 75%lt 85%ni.
- Pagulaste kohta saavad õpilased kõige rohkem infot meediast ja aruteludest õpetajaga. Kevadeks vähenes iganädalaselt pagulasteemaga kokku puutuvate õpilaste hulk märgatavalt.
- Sarnaselt eelmise aastaga on aktiivsuse vormidest populaarsemad osalemine heategevusüritustel (57%), teadlik tarbimine (46%) ja annetamine (41%).
- Õpilaste väärtused aasta jooksul statistiliselt oluliselt muutunud ei ole.
- Sellel aastal küsitatud GM kursust võtnud õpilased on oluliselt vähem soolist võrdsust soosivad kui eelmisel aastal küsitatud UNESCO koolide õpilased.

Kvalitatiivne osa: väärtuste õpetamine GM kursuse kaudu

Kursuse „Globaliseeruv maailm“ eesmärk

Õpetajate poolt välja toodud kursuse eesmärgid ühtivad paljuski kursuse kirjelduses olevatega. Kursuse eesmärgina näevad õpetajad nii väärtuste, hoiakute kui oskuste arendamist. „Globaliseeruva maailma“ kursust mõtestatakse kui ainet, mis aitab seostada erinevate tundide materjali omavahel (eriti ühiskonnaõpetuse ja geograafia ained). Aine küll pakub iseseisvaid teadmisi, kuid toetub paljuski varasematele teadmistele ning pakub nendele uudset vaatenurka. Ehkki õpetajad toonitasid, et kursus käitleb „elulisi“ teemasid, on kursuse eesmärgiks õpetada lastele asju, mis neid silmnähtavalt ei mõjuta.

Meie jaoks on aktuaalsed põgenikud, aga me väga harva mõtleme... kliimamuutustest, veereostusest, need on meie jaoks nagu probleemid, mis puudutab meid vähesel määral või ei puutu üldse... nagu need kõrbed... me ei mõtle sellest.. seega valgustamine on siin väga tähtis, sest nad ei arva, et see on nede probleem, nad soovivad teada, et see probleem on olemas ja see on väga tõsine (Õpetaja N)

Väärtused, mida kursus kannab, on kultuurierinevuste (eriti rõhutatakse seda pagulaste suhtes tolerantne olemise kontekstis) ja keskkonna väärtustamine. Hoiakutest toodi välja säästlikkust, aktiivsust kodanikuna ning suutlikkust asetada ennast teise konteksti ehk empaatiat. Kuid samavõrra oluline on õpetajate jaoks ka meetodite kasutamine, mida aine soosib. Näiteks ühes intervjuus rõhutas õpetaja, et aine on „eluline“ just tänu aktiivõppe meetoditele, mis aitavad kasvatada eneseväljendusoskust ja oskust infot otsida. Selles osas sarnanevad tulemused varasemate aastate uurimustele, kus õpetajad väärtustasid GM kursust muuhulgas enesearengu seisukohalt, kuna see võimaldab neil oma metodoloogist „pagasit“ suurendada.

Samas tõdesid õpetajad, et aine eesmärgid on ambitsioonikad ning tagasihoidlike tundide arvu juures (30-35 tundi semestris ehk üks tund nädalas) ei jõuta teemadesse süveneda. Probleemseks peeti seda eelkõige seetõttu, et aktiivõppe meetodid on suhteliselt ajamahukad (nt arutelud tunnis) ning teemad laiad ning keerulised, mistõttu nõuavad süvenemist. Ehkki otsesõnu tunnistas seda vaid mõni üksik õpetaja, siis nende tundide arvu juures ei peetud realistlikuks õpilaste väärtuste muutmist. Ühes koolis oli seetõttu planeeritud ka kursuse laiendamine sedasi, et GM tunde antaks lisaks 12. klassile ka 10. klassis.

GM kursuse eesmärkide saavutamine asetub aga laiemasse väärtuste arendamise konteksti. Järgnevas osas analüüsin, kas, kuivõrd ja kuidas näevad õpetajad üldiselt võimalusi väärtuste muutmiseks.

Väärtuste muutmine koolis

Nagu ülalpool kirjas, lähtudes teoreetilisest kirjandusest, võib võimalusi laste väärtusi kooli kaudu mõjutada jagada kaheks: absoluutseteks ja pluralistlikeks lähenemisteks. Esimese eesmärk on kasvatada lastes (kooli poolt või muul moel) soovitud väärtusi (voorusi), teise eesmärk on aidata lastel sõnastada oma väärtusi ise.

Selgub, et üldiselt ei ole õpetajatel ühest nägemust, milline on nende roll väärtuste kasvatamisel. Ehkki enda rolli nähakse sageli lähtuvalt pluralistlikust väärtuskasvatusest, mille järgi õpetaja roll on olla „katalüüsija”, kes aitab õpilasi „arutleda” ja „avastada” oma väärtusi, siis tõdetakse ka, et õpetaja peab siiski õpetama ära tundma „headust ja kurjust” ja selgitama, millised on väärtused, „mida ühiskonnas hindama peab”.

Kõige üldisemal tasandil on õpetajad arvamusel, et kooli võimalused väärtuste muutmiseks ongi piiratud, kuna ühtede väärtushinnangute eelistamine teistele on võimatu või seda ei tohiks koolis propageerida.

Sa ei saa mõelda, et minu väärtushinnangud on õigemad kui kellegi teise väärtushinnangud. /.../ See, mida me väärtustame, seda peaks võimalikult palju nagu seletama, et miks mõni inimene väärtustab ühte või teist asja, aga lõppude lõpuks mina leian, et see ei ole asi, mida koolisüsteem saaks muuta. Et kindlasti õpetaja ülesanne on rääkida õpilasele, mis on väärtushinnangud, kuidas neid ühiskond mõjutab ajaloo jooksul, kuidas need on muutunud, miks nad on muutunud, tooma näiteid sellest, aga see on suhteliselt nagu mõõdetamatu asi. Sa ei saa midagi nagu aluseks võtta... (Õpetaja K).

Suhtumist, et kool peab edasi andma teatud „õigeid” väärtusi, omistatakse „nõukogudeaegsetele” või „vanema põlvkonna” õpetajatele. Arvatakse, et neil on oma „kindlad tõekspidamised”, mis vastandatakse tänaste õpetajate „uuendusmeelsusele”. Lisaks teatud kindlatest väärtustest lähtumisele nähakse „vanema põlvkonna” õpetajaid ka vähemate metodoloogiliste oskustega ning vähem ise enda poolt propageeritud väärtustest lähtumas. Nii et kui väärtuskasvatusliku paradigma järgi on vaja a) ühiselt toetatud väärtusi ja b) teadmisi (psühholoogilistest) meetoditest, kuidas neid väärtusi edasi anda, siis õpetajate hinnangul kindlate väärtuste omamine on vananenud ja vanematel õpetajatel, kellel need veel on, puuduvad kaasaegsed oskused neid edasi anda.

Sellest tulenevalt, kui paluda õpetajatel kirjeldada oma tööd, selgub, et praktikas ja meetodite valimisel lähtutakse pluralistlikust käsitlusest, mille eesmärgiks on aidata arutelu-situatsioonide stimuleerimise kaudu õpilastel selgitada, millised on nende enda väärtused, et selle abil panna õpilasi endid paremini endid mõistma. Ühes intervjuus võrdles õpetaja väärtusi poliitiliste seisukohtadega, mida õpetaja saab ainult seletada ja mille põhjal õpilane peab ise oma vaated „kujundama”.

Teoreetilises kirjanduses rõhutatakse võimalikult praktiliste situatsioonide ja ülesannete loomise olulisust, kuna muul juhul jääb õppimisprotsess liiga teoreetiliseks ja õpilaste käitumises muutust ei sünni. Ka õpetajad ise leiavad, et eluliselt läbi mängitud situatsioonid on eriti kasulikud

Ja minul endal (ongi) see eesmärk, et mina ei õpeta fakte niimoodi ja ei sunni pähe tuupima neid, vaid tahan, et nad asjast aru saaks. Ja selle nimel olen ma vahest nõus näiteks mõnda asja natukene teise nurga alt või lühemalt käsitlema, ma kasutan rohkem selliseid rühmatöid ja niiöelda viskan neid vahest vette, et näha, kas nad hakkavad ujuma. Kasutan seda lähenemist, et kui ma lasen neil midagi praktilist teha ja hoopis hiljem seletan, et kuidas see teooria sinna juurde käib. Et lasen neil avastada ja proovida ja katsetada. Ja... et nad saaksid siis ka sellest aru, et kui palju see on tegelikult igapäevaeluga seotud. (Õpetaja M)

Samas, nagu mainitud, ei pea õpetajad kokkuvõtlikult õpilaste väärtushinnangute muutmist eriti võimalikuks. Pigem mõjutavad õpilasi perekond ja ühiskond. Eriti skeptilised on selles suhtes vene koolide õpetajad, kelle arvates on laste väärtushinnangud koolisüsteemi omadega suures vastuolus, nõnda et väärtuste õpetamine koolis mõjub isegi naeruväärselt.

Mainiti, et nooremates klassides on võimalik ja vajalik rohkem lapsi suunata lähtuvalt oma tõekspidamistest, hilisemates klassides (kõik selle aasta GM kursused peeti 12. klassides) on aga õpilaste väärtused välja kujunenud ning neid muuta on keeruline. Kui GM kursust antakse nooremates klassides (nt 9. klassis), siis on õpilaste reaktsioonid tihti emotsionaalsemad. Näitena toodi pagulaste teema, mis kutsus esile kategoorilisi väiteid ja emotsioonipuhanguid.

Võrreldes teadmistega (nt sõnavara) või oskustega (nt arutlusoskus), mille muutust on võimalik jälgida lühema aja jooksul, näevad koolisüsteemi mõju väärtustele nii eesti ja vene õpetajad väga pikaajalisena ja tagasihoidlikuna, näiteks ütles üks õpetaja, et „aastate jooksul hakkavad nad rohkem õppimist väärtustama.”

Kooli ametlikud väärtused

Kõikides koolides on sõnastatud kooli väärtused ametlikes dokumentides (nt arengukavas). Väärtusi on sõnastatud 2-7 ja levinumad nendest on (erinevas sõnastuses):

- Koostöö
- Avatus ja paindlikkus
- Sallivus, hoolivus ja lugupidamine

Lisaks nendele sõnastati väärtusena haritust, professionaalsust, isamaalisust, ausust jms.

Samas leidsid õpetajad, et ametlikke väärtusi praktikas ei rakendata, või vähemalt ei rakendata mingil süsteemsel moel. Neid väärtusi nähakse pigem formaalsetena vaatamata sellele, et väärtused on arutatud läbi lastevanematega või ühiselt vastu võetud. Eriti skeptilised oli väärtuste suhtes vene koolide õpetajad.

Kooli missioon? Seda väga harva arutatakse, sest see on lihtsalt formaalsus. Et...ma ei tea, mulle tundub, et see sõltub ühiskonna seisundist. /.../ Mulle tundub, et venekeelses koolis praegu, meie üldse ei tõsta sellist moraalsuse küsimust. Dokumendis on see olemas, rääkisime vanematega – pange oma allkirja, arutlesime – pange allkirja jne. Peamiselt end kaitsta probleemidest. Kui keegi kuhugi pöörab, sul on juba paber olemas, et kõik oli tehtud nii ja naa. Aga seda, et meie arutlesime seda tõsiselt...keda me tahame näha lõpetanuteks, millist inimest, sellest ei rääkinud. Meie kõik elame meie linnas ja näeme, mis toimub maailmas. Mida me saame teha, kui on meie ümbruses on autus. Ausat inimest? (Õpetaja N).

Koolides reeglina ei ole ametlikku juhendit, kuidas arengukavas määratud väärtuseid praktikas kasvatada või rakendada. Vaid üks õpetaja mainis, et oli käinud väärtushinnangute rakendamise koolitusel, mis kooli poolt korraldati. Samas ka see õpetaja nägi siiski oma peamise ülesandena aidata õpilastel oma väärtusi avastada, mitte nende suunamist. Ametlike reeglite kehtestamisest

räägiti vaid kahes kontekstis: siis kui õpilase riietus ei vasta sisekorrale (nt kannab dresse) või kui tunnis kasutatakse liialt nutitelefone.

Ehkki õppekavades sõnastatakse ka „väärtuskompetentsid”, siis tõdevad õpetajad, et kavade peamine eesmärk on siiski kinnitada teadmised ja oskused, mida õpilane peab omandama. Seega saab huvitava tulemusena välja tuua seda, et kui õpetajate käest küsida, kuidas õppekava toetab ametlikke väärtusi, siis vastuses hakati rääkima oma vabadusest valida tunni sisu. See on õpetajate sõnul kasulik ja hea, sest sellisel juhul saavad nad valida oma töökspidamistest lähtuvalt edastatavat materjali.

Õppekava ei ole ju üldse nii väga range. Õpetajal on väga palju võimalusi ise valida meetodeid, materjale, kõike. Et kui sa tahad, siis sa saad teha. Et ei ole sihukest väga ranget, mille järgi sa pead tingimata minema ja... tihti on nii, et kui sulle pannakse mingi aine õppekava ja see ongi väga range, siis sa õpetadki näiteks integraali ja tuletisi ja sul... tunnid on nii arvel, siis sa ei jõua. Aga kuna natuke vabamalt on võimalik võtta, siis on võimalik enda soovi järgi kõike seda integreerida.

Selleski tsitaadis ilmneb, et õppekava järgimist mõistetakse kui faktide loetelu, mis tuleb õpilastel omandada, samas kui väärtuste kasvatamine eeldab „lisatööd” või „loovat lähenemist”. Seega näevad õpetajad väärtuste kasvatamist kui isiklikku ülesannet, milles lähtutakse omaenda isikust.

Õpetaja väärtused

Vaatamata sellele, et nooremad õpetajad valdavalt üritavad eristada väärtuste õpetamist teadmiste andmisest ja vanemad õpetajad kinnitavad, et „mingid suunavad hinnangud” tuleks siiski õpilastele anda, tõid õpetajad intervjuudes esile ka õpetaja enda väärtuste olulisuse. Eelkõige nähti, et õpetaja väärtuste mõju on pigem latentne, see tähendab, et õpetaja valib oma väärtustest lähtuvalt tunni teemad ning vaatenurgad. Eksplitsiitselt sõnastasid õpetajad väärtusi, mis kattusid suures osas kooli ametlike väärtustega: esikohal oli sallivus ja koostöö. Nendest väärtustest lähtuvalt peavadki õpetajad eelpoolmainitud väärtuste avastamise lähenemist õigeks, kuna sallivus peaks väljenduma ka õpilaste-õpetajate suhetes.

Aeg-ajalt võib-olla ikka mina arvan ühtemoodi, nemad arvavad teistmoodi. Aga... kuna me alati räägime tunnis sellest, et neil kõigil on õigus nagu oma arvamusele, siis nemad aktsepteerivad seda ka, kui mina midagi teistmoodi arvan. Kuigi ega ma tunnis ei väljenda oma niiöelda vaateid mingitele teemadele. Ma esitan neid neutraalselt ja ka siis niiöelda... Aga õpilastel aeg-ajalt ikka lähevad ka siin omavahel vaated vastuollu või siis niiöelda võib-olla nad arvavad teistmoodi kui mina, aga ma leian, et neil on õigus teistmoodi arvata. Et minu eesmärk on tutvustada neile erinevaid vaateid. Lihtsalt. Selles mõttes, et me saame kõigega täiesti rahumeelselt hakkama. (Õpetaja K)

Õpetaja rolli õpilaste suunamisel mõjutas nende sõnul eelkõige see, kas õpilased neid austavad või mitte. Austuse saavutamise vahendeid kahjuks intervjuudes ei käsitletud, vaid üks õpetaja mainis, et selleks on oluline, et „reeglid oleksid paigas” ning austuse valdkond vajaks eraldi lähemat uurimist.

Lisaks ametlikele kooli väärtustele sõnastasid õpetajad intervjuudes ühe peamise eesmärgina õpilaste „edu saavutamise” edaspidises elus ja ühiskonnas.

Meie kooli kavas on kirjas erinevad väärtused – nii üldinimlikud, humanitaarsed ja teadmise ja oskuse väärtus, mida õpilane saab koolis edaspidiseks hariduseks, edaspidiseks karjääriks ja järelkult meie hindame neid õpilasi, kes panustavad mingite konkreetsete eesmärkide saavutamiseks. Üldjuhul oleme orienteeritud, vähemalt gümnaasiumiastmes, pigem selliste laste peale, kes soovivad saada edu, ja meie aitame neid selles, sest lõpetades meie gümnaasiumi on väga suur tõenäosus astuda ülikooli. (Õpetaja S)

Selline arusaamine haakub hästi varasema kirjandusega koolisüsteemist laiemalt, mis on läänemaailmas orienteeritud pigem tööturule. Paralleeli saab tõmmata ka sellega, et kursuse eesmärkide sõnastamisel toodi välja, et „eluliseks” tegid selle pigem suhtluse- ja infootsimise oskused, mitte väärtused. Väärtusi nähti pigem abstraktsetena, mille hoomamiseks on vaja mõista laiemat, globaalset konteksti.

Väärtuste mõõtmine

Üldistatult on õpetajad arvamusel, et väärtusi ja eriti nende muutusi ei ole võimalik mõõta või see on väga keeruline. Kui õpetajad mõõnsid, et väärtusi on võimalik teatud tingimustel siiski mõõta, kirjeldati mõõtmisprotsessi kui subjektiivset ning üldist. Näiteks kirjeldab õpetaja aasta jooksul toimunud muutust vastuseks küsimusele, kas väärtuste muutuse eesmärgid on saavutatud.

Midagi on vist nagu kohale jõudnud. Nad on siin ikka vahetevahel tundides ohetanud ja ahetanud, et oh, päriselt ka on nii ja hakanud rohkem aru saama sellest, et ka teistel on mingisugused probleemid. Et suhteliselt niiöelda enesekeskne lähenemine oli meil siin aasta alguses. Aga nüüd on vist nagu natukene paremaks läinud. Vähemalt selle jutu järgi, mis ma nagu kuulnud nende suust olen.

Intervjuuerija: Et nende juttude järgi hindate, jah?

Jah. Ja mõne ülesanded on ka, kus nad on pidanud siis vastama, et kuidas... nad hindavad ja näevad neid maailma asju. Nii et ma arvan, et mingi mõju kindlasti on. Aga kui suur, vot seda hinnata ei oska (Õpetaja U)

Taolist lähenemist – et väärtusi saab hinnata informaalselt, kuulates õpilaste juttu või jälgides nende käitumist – väljendasid ka teised õpetajad. Ilmselt väljendub selline ebakindlus tõsiasjas, mida tunnistas ka üks õpetajatest, et väärtuste mõõtmisele pole varem mõeldud ning puuduvad oskused ja teadmised selle läbi viimiseks. Sellist tõdemust toetab intervjuu õpetajaga, kes oli kokku puutunud väärtuste mõõtmisega ühe õpilase projekti kaudu, kus õpilane mõõtis skaalal 1-10 õpilaste hoiakuid erinevates küsimustes; ning intervjuu õpetajaga, kes oli oma tundides kasutanud teste, kus palus lastel märkida, mida nad väärtustavad ja mida mitte. Need õpetajad oskasid oma teadmiste põhinedes siiski näha viise, kuidas väärtusi mõõta ja pidasid seda ka koolis rakendatavaks.

Laiemalt haakub väärtuste mõõtmine tagasiside küsimisega õpilastelt ka teiste koolitööd puudutavate aspektide kohta. Näiteks rääkisid õpetajad sellest, et ehkki neid endid inspireerivad aktiivõppe meetodid, siis nad pole kindlad, kas ka õpilastele need samavõrra meeldivad. Ühes koolis, kus õpilastelt küsiti kooliaasta lõpus tagasisidet kursusele, olid õpilased väga üllatunud, mis näitab lähenemise uudsust.

Meetodid ja materjalid

Nagu mainitud, on üheks kursuse atraktiivsuse põhjuseks rohke aktiivõppemeetodite kasutamise võimalus. Arvestades aktiivõppe propageerimise intensiivsust viimastel aastatel, on selline suhtumine mõistetav. Aktiivõppe all peeti silmas arutelusid, iseseisvat info otsimist, rühmatöid jms.

Jaa, ma teen igasugu asju. Lasen ise otsida (infot), mõnel juhul valmistan ette, teevad rühmatöid, vaatame filme, käime õues ilmavaatluste praktikumi tegemas... Seal internetis lasen neid kaarte koostada, temaatilisi, et nad õpiks erinevaid allikaid kasutama... Mõnes aines teen suisa nii, et ütlen internetis, et tundmatu programmi, tundmatud andmed... Geoinformaatikas just eriti. Näitan ära ainult mõned asjad, lasen neil katsetada, proovida... Ja siis pärast räägin, mis nad tegid, mis need olid. (Õpetaja L)

Aktiivõppe meetodite kohta käivad küsimused tõstsid ühe teemana esile „faktiteadmised vs arutelu” vastanduse. Kõik õpetajad tõdesid, et ilma faktideta ei ole õpilasel võimalik arutleda ei selles ega üheski teises aines. Samas rõhutasid nad, et GM kursuse raames on sageli „õiget ja valet” keeruline eristada objektiivselt, see on seotud pigem suhtumisega ja isegi emotsioonidega, mis on pigem subjektiivsed. Sellesama subjektiivsuse tõttu on aga õpetajate hinnangul faktiteadmised aines vähemolulised ning tähelepanu on just meetoditel, kuidas arvamuste, emotsioonide ja faktidega tegeletakse.

Õpetajad väidavad, et aktiivõppemeetodid üldiselt õpilastele meeldivad. Samas tuuakse välja oluline probleem, mis aktiivõppe meetodite kasutamisega kaasneb. Nimelt näevad õpetajad, et aktiivõpe sobib pigem aktiivsetele õpilastele, passiivseid on aga osalema saada raske või võimatu. Passiivsed õpilased kipuvad rühmatöodes „teiste selja taha pugema” ning ei osale aruteludes. Mõni õpetaja väljendab seetõttu üliliberaalset suhtumist, et vestlustes osalemine ei olegi oluline, peasi, et õpilane tunnis teisi ei sega.

Tänapäeva tund seisnebki ainult põhimõtteliselt aruteludes, eriti kui nad on gümnaasiumi astmes, eksole. Vaatame mingisuguse uue teadmise, arutame, kus see on probleemiks, nii et igaühel on sõnaõigus, et see ei ole loengu vorm põhimõtteliselt, see on protsess. /.../ ei ole niimoodi, et mina ainukesena õpetajana žongleerin siin ees. Ta on ikka tagasiside küsimine, kas sa saad aru. Õpilased annavad tagasisidet, kas nad mõistavad või mõistavad seda eks /.../ Tegelikult kui ma võtan niimoodi, et igaühel on õigus, kui ta ei taha hetkel rääkida, siis ma aktsepteerin seda, ta ei pea rääkima, kui ta ei taha. Selles mõttes et, tähtis on see, et ta ei sega teisi. Ta laseb neil inimestel ütleme tunnis aktiivselt osaleda, kes tahavad osaleda, ta ei sega teisi eks, ja kui ta ise momendil tunneb, et talle ei sobi olla siin ja praegu siis. Ta võib ka mitte sellel arutelul osaleda, eks. Ta ei pruugi olla mõtetega üleüldse selle arutelu juures. Aga ma aktsepteerin seda. Kui ta ei sega teisi. Tähtis on see, et kes tahab, see saab. (Õpetaja K)

Ehkki see õpetaja ei pea õigeks „üksinda žongleerimist” räägib nii tema kui teised õpetajad, et nende peamiseks ülesandeks on lastes huvi äratamine aine vastu. Teravalt kerkis see küsimus esile vene koolides, kus „Globaliseeruva maailma” kursust õpetatakse eesti keeles. Nendes koolides on aruteluni jõudmine väga keeruline piiratud keeleoskuse tõttu. Seepärast on aine sedavõrd raske, et õpilased suudavad teha vaid miinimumi ning isiklik huvi valdkonna vastu jääb saavutamata. Eesti koolides kasutati huvi tekitamiseks digivahendeid, külaliste esinemisi, info otsimist nutitelefonide abil jms. Selles kontekstis omab laiema tähenduse õpetajate poolt digimaterjalidesse positiivne suhtumine.

Kõik intervjuueeritud õpetajad kasutasid oma tundides mingil määral digimaterjale, ehkki Eliademy keskkond oli paljudele võõras. Venekeelsed õpetajad tõid välja, et Eliademy kasutamist takistab see, et materjalid on eesti keeles.

Digimaterjalide kasutuse puhul toodi välja kahte tugevust: õpilaste digilembusega sobimine ning materjalide kiire ja kerge päevakajastamise võimalus. Mondolt oodatigi digimaterjalide pidevat uuendamist, ehkki leiti, et ka õpetajal on seda kergem teha kui pabermaterjalides.

Digimaterjalide kasutuselevõttu takistavad piiratud tehnilised võimalused koolides. Mainiti, et arvutiklassi ligipääs ei ole alati võimalik, koolis puuduvad õpilastel tahvelarvutid või lihtsalt kooli WiFi võrk on aeglane. „Digipööre” vene koolides on aeglane lisaks õpetajate tagasihoidlike IKT oskuste tõttu. Näiteks kirjeldas üks õpetaja, et paljudel kolleegidel ei ole isegi Facebooki kontot ning digimaterjalide kasutamine levib visalt ainult tänu aktiivsele õppealajuhatajale.

Sisuliselt aga olid õpetajad ühel meelel, et digimaterjalid ei asenda pabermaterjale. Eriti toonitati, et töö tekstiga on digimaterjalide abil ebasoositav. Samuti leiti, et „ninapidi arvutis istumine” pärsib sotsiaalseid oskusi ja suhtlemist tunnis. Kuna õpilased tunnevad digivõimalusi üldiselt sageli paremini kui õpetajad, siis eraldi neid arendada ei pea õpetajad kuigi oluliseks. Küll aga leiti, et arendada tuleb spetsiifiliselt õppetööks vajalikke digioskusi ja keskkondade kasutamist.

Seega arvati, et paber- ja digimaterjalide kasutamine peaks olema tasakaalus. Pabermaterjalidest peatuti põgusalt töölehtedel ja õpikul. Kui töölehti peeti üldiselt headeks, leidsid mõned õpetajad, et nende ülesanded on 12. klassi jaoks liiga lihtsad. Kuid samas hinnati seda, et õpilasel säilib „reaalsete materjalidega” kontakt. Õpikut hinnati üldiselt positiivselt, ehkki probleemiks peeti õpiku ja õppekava vahelisi erinevusi, mis sunnib õpetajat materjali juurde otsima.

Filmidest mainisid õpetajad TEDtalks klippe ning vene õpetajad Välisilma dokumentaalfilme, esimesi lühiduse ja teisi sobivate subtiitrite pärast. Ka sellel aastal kordasid õpetajad soovi, et videomaterjalid oleksid digitaalselt kätte saadavad ning subtiitrite valik oleks laiem. Samuti sooviti ülesandeid, mis käiksid konkreetse videomaterjali kohta.

Küsisin eraldi, kuivõrd käsitletakse kursusel päevakajalisi teemasid. Selgus, et eestikeelsed õpetajad teevad sageli põikeid käimasolevatele sündmustele, venekeelsed aga oluliselt vähem, kuna sobivate materjalide leidmine on keeruline. Samas pagulaste teemal, mis on viimase aasta jooksul olnud tugevalt päevakorras, arutleti kõikides koolides. Pigem olid arutelud informaaalsed, st mitte otseselt materjalidega seotud, ehkki harvem oli ka selliseid. Eriti just pagulaste teemat käsitledes väljendasid õpetajad muret õpilaste liig-emotsionaalsete ja jäikade seisukohtade pärast.

Kursuse „Globaliseeruv maailm“ hindamine

Seotuna kursuse eesmärkide ja aktiivõppe meetoditega kasutasid enamused õpetajaid kujundavat hindamist või muud „pehmet“ hindamisviisi. Sealjuures eristus intervjuudes nii väärtuste muutuse hindamine kui üldiselt GM kursuse jooksul omandatu teadmiste hindamine.

Kuna kursusel ootasid paljud õpetajad õpilaste poolt arvamuse avaldamist, siis vestluste jooksul õpetajatega tõstati tihti küsimus, kas arvamust saab hinnata. Pigem leiti, et see pole õige. Samuti, kuna juba väärtuste muutuse mõõtmist ei peetud üldjuhul võimalikuks, siis seda arvati ka väärtuste muutumise hindamise kohta.

Ma ütlen ausalt, et raske on seda väärtuste muutust (hinnata) ja mina olen seda tüüpi, et ma ei pea vajalikuks alati kõiki asju hinnata. Minu arust on meil natuke palju seda hindamist, iga asi peab hindega lõppema. Me lapsed on õppinud meil hinde peale õppima, et see hinne tuleks, aga ma arvan, et sellist väärtuste puhul nagu see hinne ei ole jah, ainuke asi on see, et noo mingi tagasiside, eks ole. Aga meil sellist kirjalikku kujundava hindamise tagasisidet ei ole praegu. (Õpetaja I)

Teadmiste ja oskuste hindamist peeti olulisemaks, kuid hindamise kriteeriumid olid suhteliselt pehmed. Näiteks hinnati „koostööoskust“ või „argumenteerimisoskust“. Mõnel puhul hinnati ainult kursuse protsessis osalust või loobuti hindamisest sootuks. Osaliselt põhjendati seda ka 12. klassi riigieksamiteks ettevalmistumisega, mis ei jäta õpilastel „kõrvaliste“ ainete jaoks aega.

Intervjueerija: Kas kursuse lõpus on eksam?

Ei, miks seda on vaja? See ei ole kursuse eesmärk. Elu ise paneb kõik paika. Kursuse eesmärgiks on anda ettekujutus ja stimuleerida mõtlemist globaalsel tasemel. Rakendada lisakontrolli pole vaja. 12. klass ju valmistub eksamiteks (Õpetaja S)

Riigieksamid kerkisid üles veel võrdluses, et kuna GM kursus ei ole riigieksami aine, vaid tegemist on valikainega, siis õpilaste motivatsioon seda läbida on väike. Vaid ühes koolis hinnati GM kursust eksamiga, kuid selles koolis tehti seda koos ühiskonnaõpetusega. Motivatsiooni puudust võimendab ka hindamise pehmus.

Seda, et nad peaksid mingeid asju ruttu pähe õppima ja siis ma küsiks kontrolltöö vormis, jah on vähe. /.../ Ütleme nii, et nad võtavad vabamalt ja laisemalt isegi alguses, et nad said aru, et ei peagi mingiks tööks miagi kindlalt pähe õppima, et võib-olla ei ole siis vaja nii tähelepanelikult vahepeal kuulata. Nad ei ole harjunud sellega, et õpilastel on see töö, tulemus, aga selles kursuses on see muu olulisem kui see faktiteadmine, just need iseseisva toimetuleku oskused, millele ma rõhku panen. Aga nüüd nad hakanud aru saama, milles asi on ja siis on nagu paremaks läinud. /.../ Et see sõltub sellest huvist, kas nad tahavad või ei taha ja kas nad peavad seda oluliseks või mitte. See on nagu minu koht ka, kus ma peaksin võib-olla rohkem selgitama, miks see neile vajalik on, et see õpetamismeeto on ka ju, meil on ju selline internetipõhine kursus, mis on nende jaoks uus ja ise pead ka kohanema sellega (Õpetaja U)

Hindamise probleem kerkis esile ka 2013. aasta uuringus, kus õpetajad tundsid muret passiivsete õpilaste motiveerimatuse pärast. Seega võib näha, et ehkki õpetajad seostavad omavahel kursuse eesmärgi, meetodeid ja hindamist ning rakendavad nende valikul samu põhimõtteid, tekitab see ka sarnaseid probleeme.

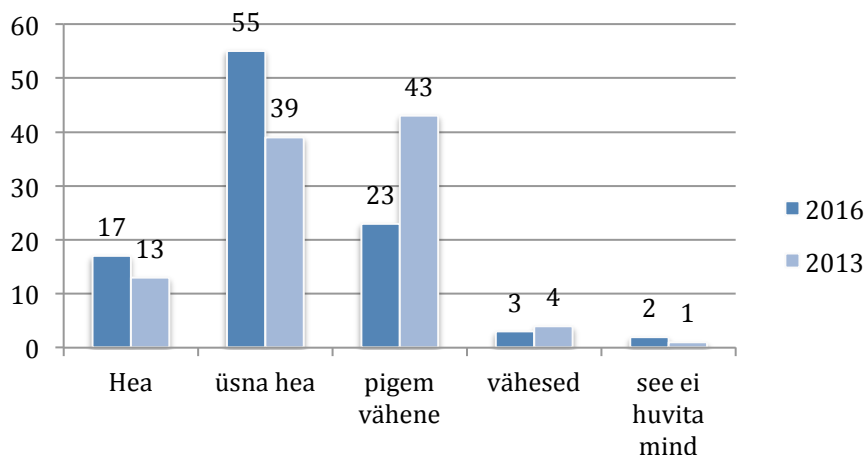
Kvantitatiivne osa: õpilaste teadmised, infokanalid, aktiivsus ja väärtused

Selle aasta tulemusi saab tulemusrikkalt võrrelda 2013. aasta küsitluse tulemustega, mil uuriti samuti GM kursusel osalejaid.

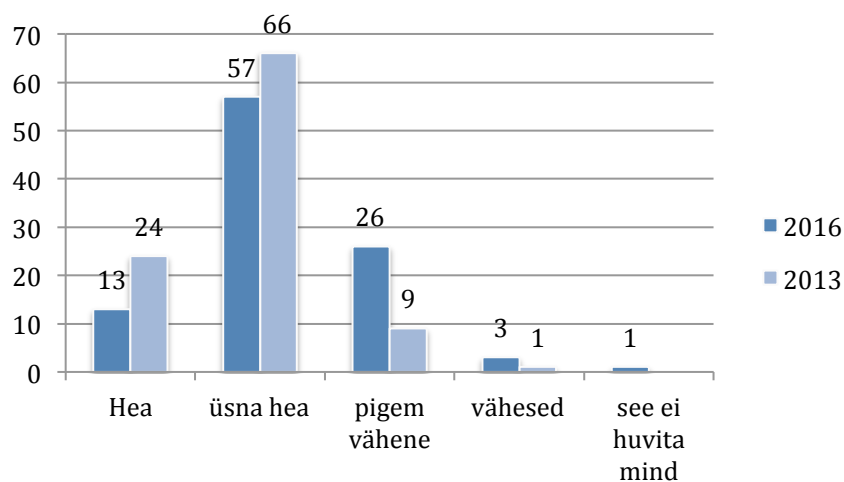
Teadlikkus ja suhtumine üleilmsetesse küsimustesse

Võrreldes õpilaste hinnanguid enne ja pärast kursuse läbimist selgub, et õpilaste hinnangud oma teadmiste üleilmsetest probleemidest kasvasid kevadeks statistiliselt olulisel määral kahes küsimuses: vaesus ja pagulased. Kui seos küsitluskorra ja hinnangu vahel on vaesuse küsimuses üsna tagasihoidlik (0.16), siis pagulaste küsimuses on hinnang teadmiste oluliselt rohkem seotud küsitluskorraga (0.3). Kõrgemat hinnangut oma teadmiste nendes kahes küsimuses võib ilmselt seostada Euroopa rändekriisiga ja selle ohtra kajastamisega meedias. Arvestades seda, et teistes küsimustes ei muutunud aasta jooksul õpilaste hinnang oma teadmiste, võib järeldada, et üldiselt GM kursuse läbimine ei tõsta õpilaste hinnanguid oma teadmiste üleilmsetest küsimustest.

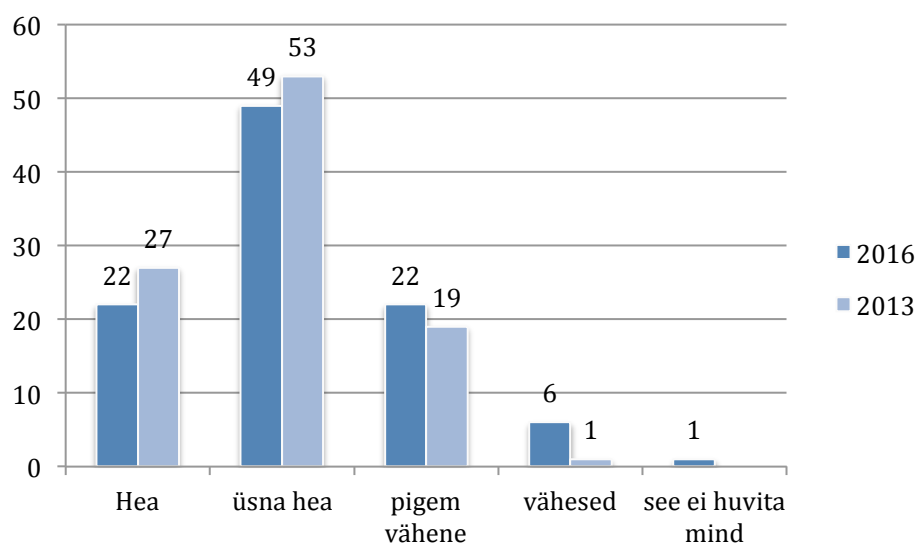
Hinnanguid oma teadmistele küsisin ka varasemates ankeetides, seepärast saab selle aasta tulemusi võrrelda 2013. aastaga. Õpilased hindasid 2016. aastal oma teadmisi kõige paremaks immigratsiooni (72% arvates on neil head või üsna head teadmised), üleilmsete keskkonnaprobleemide (71% head või üsna head teadmised) ja vaesuse kohta (70% head või üsna head teadmised). Kui teadmised keskkonnaprobleemidest on olnud ka varem õpilaste hinnangul kõrged, siis teadmised immigratsioonist on oluliselt kasvanud (head või üsna head teadmised 72% võrreldes 52% 2013. aastal), samas kui teadmised on vähenenud globaalsetest keskkonnaprobleemidest (71% võrreldes 80% 2013. aastal) ja vaesuse küsimuses (70% võrreldes 80% 2013. aastal).



Joonis 1. Hinnang oma teadmistele immigratsiooni kohta

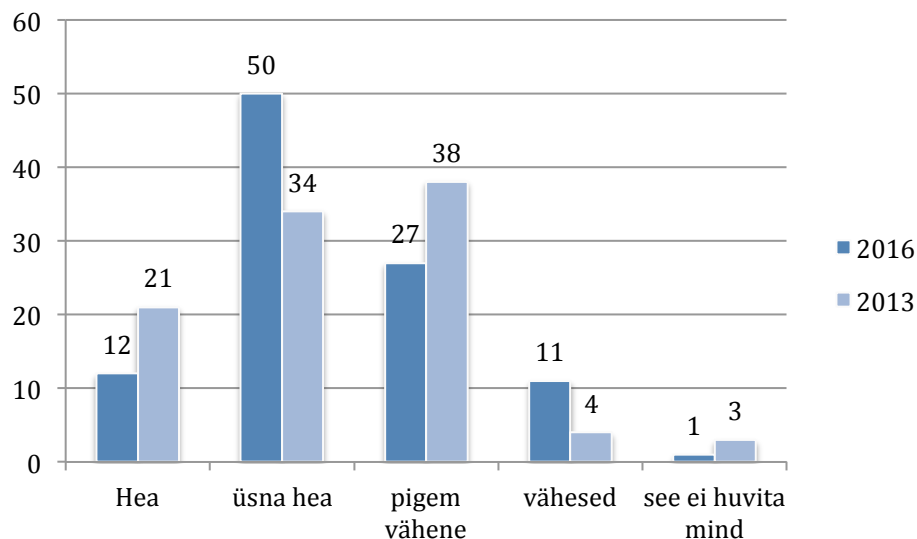


Joonis 2. Hinnang oma teadmistele vaesuse kohta



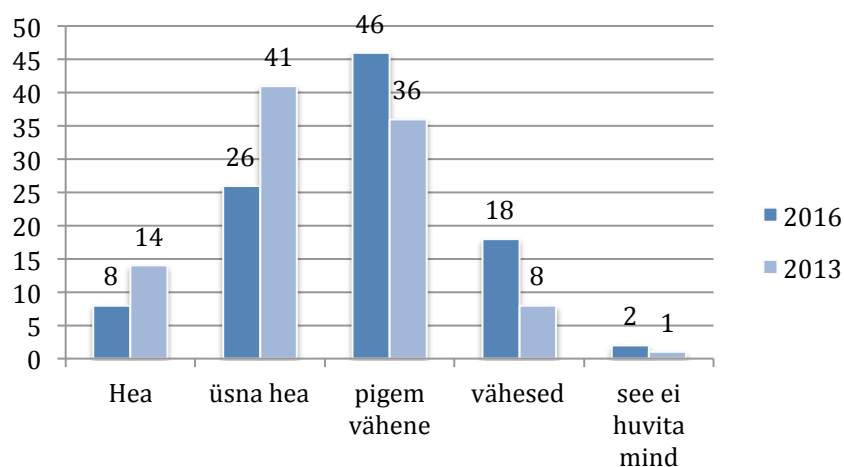
Joonis 3. Hinnang oma teadmistele globaalsete keskkonnaprobleemide kohta

Suhteliselt kõrgeks on õpilased hinnanud ka oma teadmisi riikidevahelistest konfliktidest. Nendes küsimustes on õpilaste hinnangud jäänud ka kahe aasta võrdluses enamvähem samaks. Konfliktidest peavad oma teadmisi heaks või üsna heaks 62% õpilastest, mis on võrreldav 55% 2013. aastal.



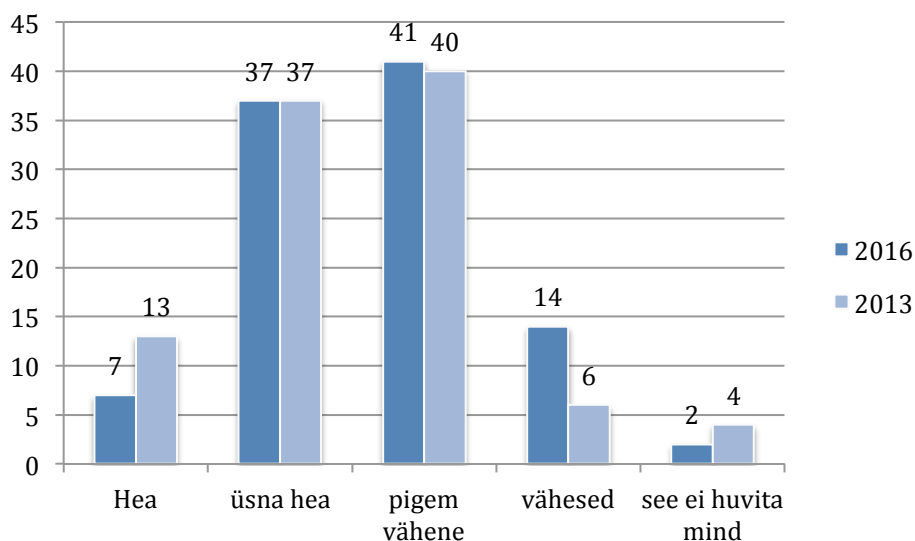
Joonis 4. Hinnang oma teadmiste riikidevaheliste konfliktide kohta

Sarnaselt varasemate aastatega hindavad õpilased suhteliselt tagasihoidlikuks oma teadmisi inimõiguste ja kirjaoskuse kohta. Inimõiguste küsimuses on õpilaste teadmised 2013. aastaga võrreldes jäänud samaks, kirjaoskamatus küsimuses on teadmised aga veelgi enam langenud. Inimõigustest peavad oma teadmisi heaks või üsna heaks 44% õpilastest (50% 2013. aastal); kirjaoskamatusel 34% (55% 2013. aastal).



Joonis 5. Hinnang oma teadmiste kirjaoskamatusel kohta

Võib küsida, kas hinnang teadmiste on seotud sellega, kui sagedasti koolitundides vastavaid teemasid käsitletakse. Kuid uurides maailmahariduslike teemade käsitlemise sageduse seost hinnanguga oma teadmiste selgus, et olulist seost muutujate vahel ei ole.



Joonis 6. Hinnang oma teadmistele inimõiguste kohta

Küsisin ka sellel aastal, kui oluliseks peavad õpilased üleilmsete probleemide ja küsimuste mõistmist. Sel aastal sõnastasin küsimuse pisut teisiti: „Kuivõrd nõustud, et Eesti ühiskonna probleeme ja väljakutseid on võimalik mõista paigutades need Euroopa ja maailma konteksti?”. Eesmärgiks oli täpsemalt mõõta mitte lihtsalt teadmiste olulisust, vaid teadmiste kasutatavust Eesti ühiskonna protsesside mõistmiseks. Võimalik, et selle muutuse tõttu on vastanute arv, kes selle väitega nõustusid, oluliselt väiksem kui eelmistel aastatel. Täielikult nõustus ainult 6% vastanutest, pigem nõustus lisaks 43% vastanutest. Korrelatsioon kursuse läbimisega puudub (st tulemused on samad enne ja peale kursust).

	2016	2014	2013		2012		2010	
	GM kursusel osalejad	UNESCO koolide õpilased	GM kursusel osalejad	Kontroll -grupp	Maailma-haridust saanud õpilased	Kontroll-grupp	Maailma-haridust saanud õpilased	Kontroll -grupp
Nõustun täielikult	6%	30%	39%	20%	32%	16%	38%	17%
Nõustun	43%	54%	55%	66%	53%	65%	53%	59%
Ei nõustu	32%	7%	3%	6%	6%	10%	4%	11%
Kindlasti ei nõustu	10%	2%	1%	-	1%	-	-	1%
Ei oska öelda	9%	7%	2%	8%	8%	9%	4%	11%

Saame võrrelda, kui oluliseks peavad õpilased üleilmseid probleeme nii 2013. kui 2014. aasta küsitluse tulemusel. Selgub, et oluliste probleemide pingerida on püsinud samasugune, välja arvatud migratsiooni küsimus, mis on viimaselt kohalt liikunud keskmiste sekka.

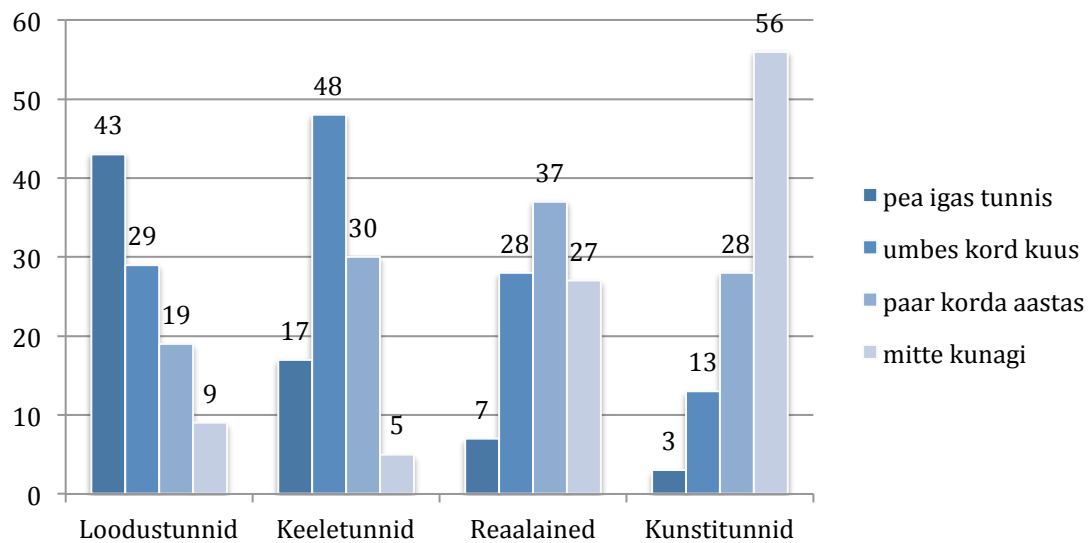
	GM kursusel osalejad (2016)	UNESCO koolide õpilased	GM kursusel osalejad (2013)	Kontrollgrupp
Keskkond	71%	70%	84%	76%
Inimõigused	58%	71%	84%	70%
Kirjaoskamatus	56%	60%	75%	59%
Konfliktid	54%	67%	59%	60%
Vaesus ja ebavõrdsus	27%	31%	57%	30%
Migratsioon	49%	21%	46%	29%

Kui võrrelda õpilaste hinnanguid oma teadmistele vastavate probleemide olulisusega nende jaoks, siis selgub, et nende vahel eksisteerib suhteliselt nõrk korrelatsioon (0.14-0.25). Seega, mida kõrgemaks peetakse oma teadmisi vastavas valdkonnas, seda olulisemaks peetakse probleemi ja vastupidi. Samas teistes küsimustes korrelatsiooni ei ole, see tähendab, et kõrge hinnanguga õpilased tervikuna ei pea probleeme üldiselt olulisemaks.

Oluliseks leiuks võib seega pidada migratsiooni ja vaesuse kerkimist nii aastate lõikes kui ka küsitlusaasta jooksul nii teadmiste kui olulisuse skaalal. Samal ajal vähenes õpilaste hulk, kes pidasid Eesti protsesside ja probleemide mõistmiseks oluliseks nende asetamist Euroopa ja maailma konteksti. Kuna muudes küsimustes puudusid erinevused teadmistes ja hinnangutes teadmiste olulisusele enne ja pärast kursuse läbimist, võib järeldada, et olulisemaks koolitunnis õpitust võib pidada laiemat infovälja. Migratsiooni valdkonna olulisuse tõusu saab seletada temaatika kajastamisega meedias viimasel aastal. Teatud osa üleilmsete probleemide mõistmise olulisuse langusest võib kindlasti kirjutada küsimuse sõnastuse muutumise arvele, kuid alternatiivseks tõlgendusviisiks võib olla rahvuslike meeleolude kasvamine, mis rõhutab Eesti riiklikku ja rahvuslikku isolemist ja sõltumatust laiematest protsessidest Euroopas ja maailmas.

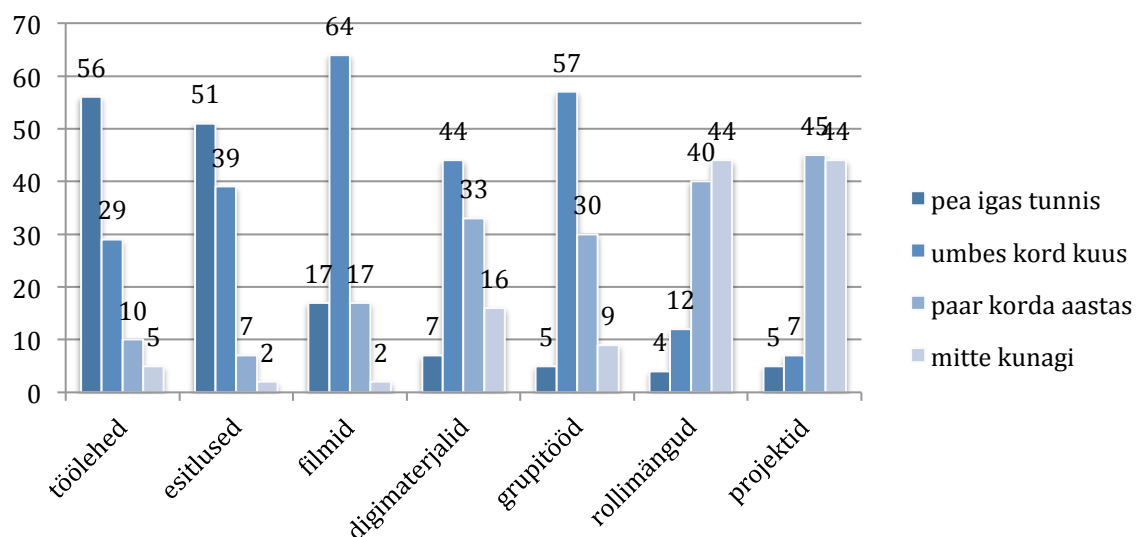
Maailmahariduse andmine koolis

Ehkki valimis olid GM kursust võtnud õpilased, siis küsisin ankeedis ka üldisemalt, kui palju üleilmseid probleeme tundides käsitletakse. Kõige enam käsitletakse neid probleeme loodustundides („pea iga tunnis” vastas 43% õpilastest). Tihedalt käsitletakse globaalteemasid ka keeletundides (21% hinnangul „pea iga tunnis”). Reaalainetes ja kunstitundides käsitletakse globaalseid teemasid harvem: reaalainetes käsitletakse neid teemasid harvem kui kord kuus 57% hinnangul ja kunstitundides 81% hinnangul. Mõningane vea võimalus võib tekkida tundide liigitamisel (nt kas geoinformaatika on reaal- või loodusaine?), kuid tendents on selge. Selle põhjuseks on kindlasti see, et GM kursust annavad valdavalt geograafia- ja ühiskonnaõpetajad, kes lisaks GM kursusele käsitlevad samu teemasid ka mujal.



Joonis 7. Kui tihti käsitletakse üleilmseid teemasid tundides

Meetoditest on maailmahariduslikke teemasid seletades kõige populaarsemad töölehed ja esitlused. Pea igan tannis on töölehti kasutanud 56% õpilastest ja esitlusi on näinud 51% õpilastest. Kõige vähem on kasutusel olnud rollimängud ja projektid. Projektidega on kokku puutunud rohkem kui kord kuus vaid 12% õpilastest ja rollimängudega 15% õpilastest. Need tulemused ühtivad varasemate aastate uuringutega: töölehti, esitlusi ja filme olid kasutanud vähemalt korra kuus ka 2015. aastal üle 80% õpilastest.

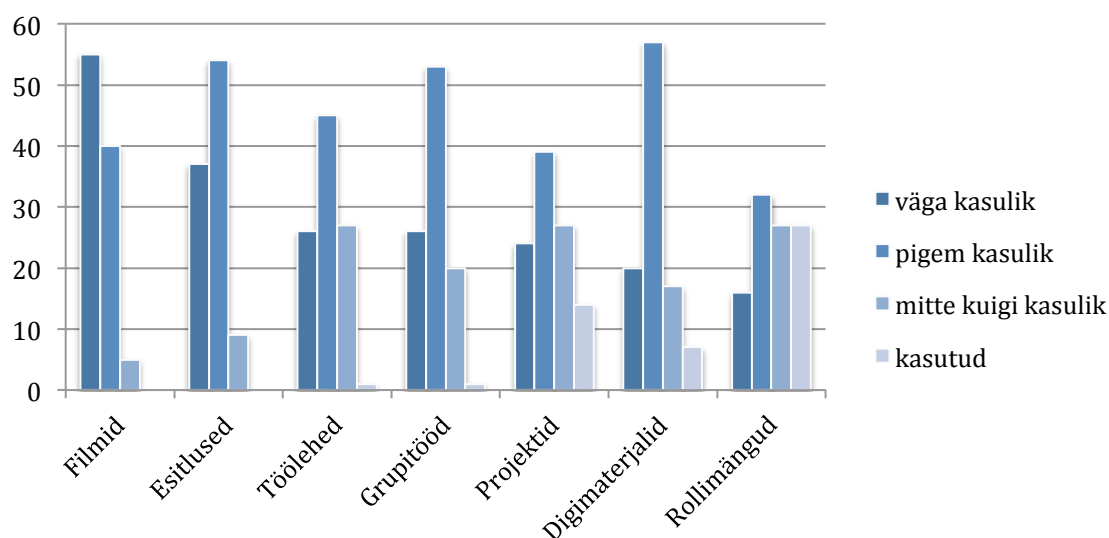


Joonis 8. Meetodite kasutamise sagedus kevadel

Huvitav on siin märkida, et tulemused erinesid mõnevõrra kahel küsitluskorral (sügisel ja kevadel). Ehkki mõningast, statistilise vea piirimail olevat kasvu võis täheldada kõikide meetodite kasutamises, ilmnes kõige suurem erinevus digimaterjalide kasutamises. Sügisel oli neid, kes polnud kunagi digimaterjale kasutanud 25% õpilastest, kevadeks oli see vähenenud 15%-ni. Ei oleks õige

järeldata, nagu oleks GM kursus ainuke digimaterjalide kasutamise tõusu põhjus, kuid kindlasti on sellel oma mõju.

Hinnang meetoditele sõltub nendega kokkupuutumise sagedusest. Mida rohkem õpilased erinevate meetoditega kokku puutuvad, seda kasulikumaks nad neid hindavad. Korrelatsioonid on kõikide meetodite puhul vahemikus 0.18 (grupidööd) kuni 0.38 (rollimängud). Ka eelmistel aastatel selgus, et rollimängude kasulikkus tõusis märgatavalt kui õpilased sellega kokku puutusid. Tulemused näitavad, et grupitööd hindavad õpilased küll kasulikumaks, kui on nendega kokku puutunud, kuid tagasihoidlikumalt kui teisi meetodeid.



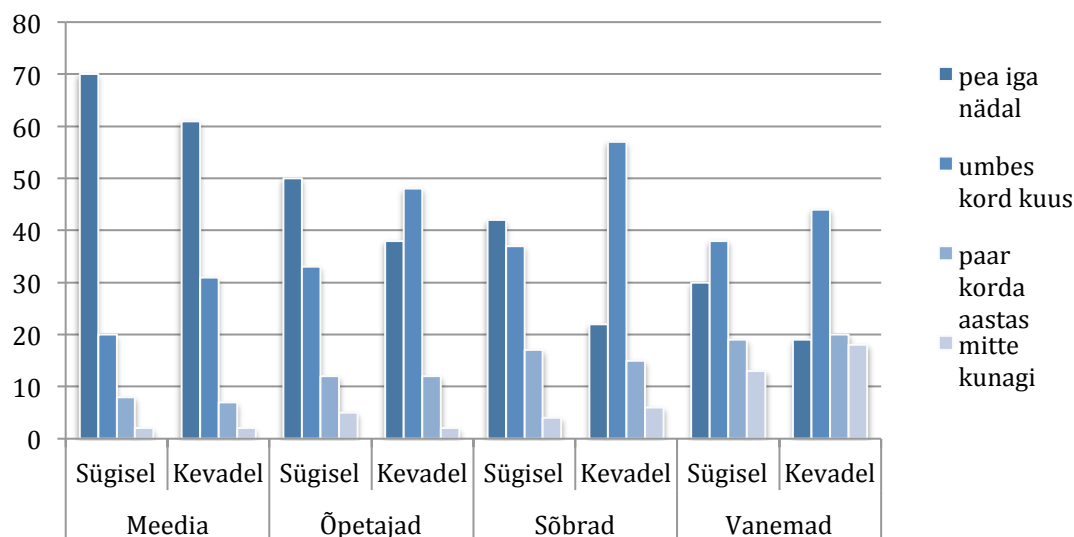
Joonis 9. Hinnang meetoditele kevadel

Samuti kasvas õpilaste hinnang materjalide kasulikkusele aasta jooksul. Kui teiste materjalide kasulikkuse muutus oli väike ja jäi statistilise vea piirimaile, siis digimaterjalide kasulikkuse muutus aasta jooksul oli statistiliselt oluline. Korrelatsioon on küll tagasihoidlik, kuid siiski olemas (0.14). See tähendab, et 12. klassi jooksul puutus olulisel määral õpilasi kokku digimaterjalidega ning hakkasid seda pidama kasulikumaks kui sügisel.

Pagulased

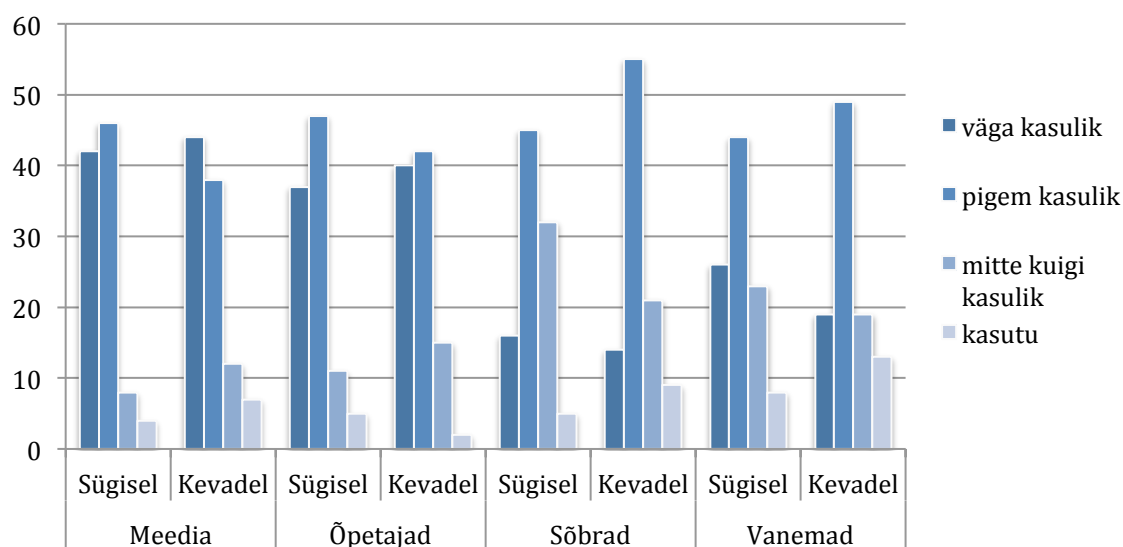
Eelmistel aastatel küsisin õpilastelt, milliseid infokanaleid nad peavad oluliseks maailmahariduslike teemadega tutvumisel. Sel aastal, osaliselt pagulaskriisi tõttu, otsustasin täpsustada infokanalite küsimust ning küsida, kuidas õpilased pagulaste kohta infot hangivad. Selgus, et kõige sagedamini loevad õpilased pagulaste kohta meediat ning arutavad seda õpetajaga tundides. Veidi vähem arutatakse pagulasteemat sõprade ja vanematega. Sealjuures on huvitav, et kõikide infokanalite lõikes vähenes kevadeks iganädalaselt kokku puutuvate õpilaste hulk ja suurenes igakuiselt kokku puutuvate õpilaste hulk umbes 20%. Võib arvata, et pagulaskriisi olulisus vähenes aasta jooksul mõnevõrra ning kaotas oma põletavuse. Samas tuli välja, et infokanalite kasutamine on omavahel

seotud (0.2-0.55), ehk siis kui õpilane saab infot ühest kanalist, saab ta seda suure tõenäosusega ka teistest. Seega võib väita, et eksisteerivad huvitatud õpilased, kes saavad infot kõikidest kanalitest, ja vähemhuvitatud õpilased, kes ei saa infot ühestki kanalist. Kuna kõige nõrgem korrelatsioon on meedia ja teiste infokanalite vahel, siis võib järeldada, et ka mittehuvitatud õpilased puutuvad pagulaste kohta käiva infoga kokku vähemalt meedia vahendusel.



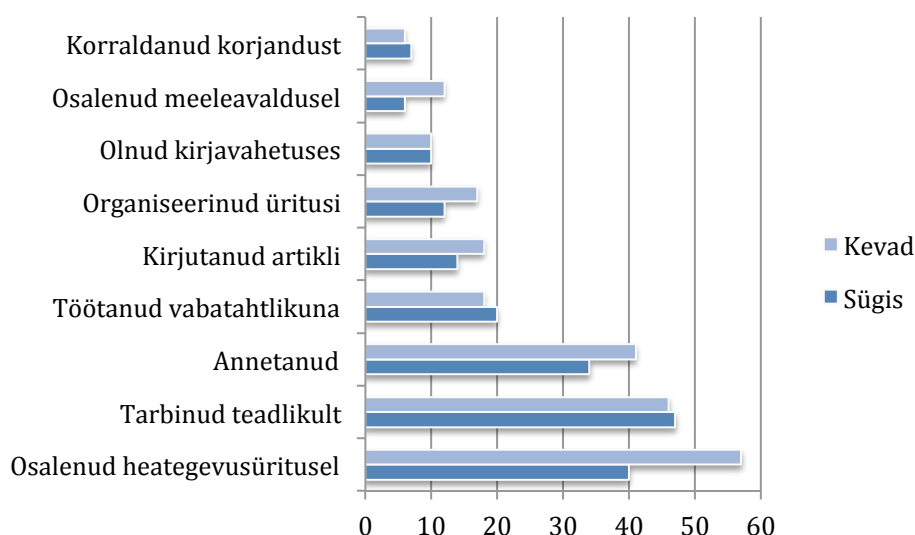
Joonis 10. Infokanalid pagulaste kohta

Küsisin ka õpilaste hinnangut sellele, kui oluliseks nad neid infokanaleid peavad. Selgus, et mida rohkem õpilased infokanaliga kokku puutuvad, seda kasulikumaks nad seda peavad, mis on suhteliselt oodatav tulemus. Samas huvitav oli see, et infokanalite osas olulisus kevadeks ei muutunud ja kahe küsitluskorra vahel ei olnud statistiliselt olulist seost. Olulisuse küsimused korreleerusid suhteliselt tugevalt omavahel (0.25-0.49). See tähendab, et kui õpilased pidasid mõnda infokanalit kasulikuks, siis on suur tõenäosus, et nad pidasid kasulikuks ka teisi infokanaleid.



Aktiivsus

Võrdlus eelmise aasta UNESCO koolides tehtud küsitlusega ei näita olulist muutust, välja arvatud artiklite kirjutamine. UNESCO koolis kirjutavad õpilased oluliselt rohkem artikleid (37%) kui sel aastal küsitletud koolides (18%). Samas on õpilaste seas levinud tegevuste esikolmik sama: osalemine heategevusüritustel (57%), teadlik tarbimine (46%) ja annetamine (41%).



Joonis 11. Õpilaste aktiivsus

2016. aasta jooksul on toimunud väike muutus heategevusüritustel osalemise lõikes. Kui sügisel mainis 40%, et on osalenud, siis kevadeks oli see arv kasvanud 57%-ni. Statistiline seos on küll nõrk (0.16), kuid siiski märgatav. Samas võib seda muutust seletada ka sellega, et kooliaasta jooksul on toimunud rohkem heategevusüritusi, samas kui sügisesele küsitluskorrale eelnenud suvel toimus neid vähem. Kahjuks ei ole uuringu põhjal võimalik teada saada, kas üritused on spetsiifiliselt 12. klassile või kogu koolile.

Väärtused

Väärtushinnangute muutuse uurimiseks kasutasin viite väidetepaari, kus skaalal 1-10 tuli õpilasel valida tema väärtusi kõige paremini väljendav punkt. Need väidetepaarid on esitatud tabelis koos õpilaste poolt antud punktide keskmisega.

Kõige selgemalt eristusid õpilaste arvamused aktiivsuse kui väärtuse hindamisel: kahe küsitluskorra keskmine oli 3,3. See tähendab, et õpilased pigem arvavad, et igal inimesel on võimalik midagi maailma heaks ära teha.

Selgemalt joonistus välja ka õpilaste positiivne suhtumine rahvuslikku integratsiooni. Skaala keskmine oli 4,0 selle väite suunas.

Pisut erines keskmisest ka agressiooni õigustamine (5,9), kus pigem arvati, et sõjaliste jõumeetodite kasutamine ei ole õigustatud.

Keskmisele väga lähedale jäid hinnangud soolise võrdsuse ja sissetulekute võrdsuse suhtes, milles õpilastel ei olnud selget seisukohta.

Õpilaste poolt antud keskmine		
Eri rahvusest lapsed peaksid käima samas koolis	4.0	Eri rahvusest lapsed peaksid käima erinevates koolides
Kõik ametid sobivad nii meestele kui naistele	4.8	Meestele ja naistele sobivad erinevad ametnid
Inimeste sissetulekud peaksid olema võimalikult võrdsed-	5.0	Sissetulekud peaksid olema erinevad, et inimestel säiliks motivatsioon pingutada
Igal inimesel on võimalik midagi maailma heaks ära teha	3.3	Globaalseid probleeme saavad muuta ainult mõjukad ja rikkad inimesed
Sõjalised jõumeetodid on õigustatud, kui nende abil püütakse mõne rahva heaolu parandada	5.9	Sõjaliste jõumeetodite kasutamine ei ole kunagi õigustatud

Aasta jooksul muutusid laste väärtused sedavõrd vähe, et statistiliselt oluliseks seda pidada ei saa. Muutus n.ö soovimatus suunas (ehk selles suunas, mis ei väljenda kursuse „Globaliseeruv maailm“ väärtusi) võis täheldada rahvusliku segregatsiooni küsimuses (sügisel 3.9, kevadel 4.2) ja aktiivsuse küsimuses (sügisel 3.2, kevadel 3.5). Muutust n.ö soovitud suunas võis täheldada soolise võrdsuse (sügisel 5.0, kevadel 4.5), rahalise võrdsuse (sügisel 5.0, kevadel 4.6) ja sõja õigustamise (sügisel 5.6, kevadel 6.2) lõikes. Siiski tuleb rõhutada, et keskmiste muutus on minimaalne (0.6-0.3 punkti), nii et korrelatsioonid nende vahel ei ole statistiliselt olulised.

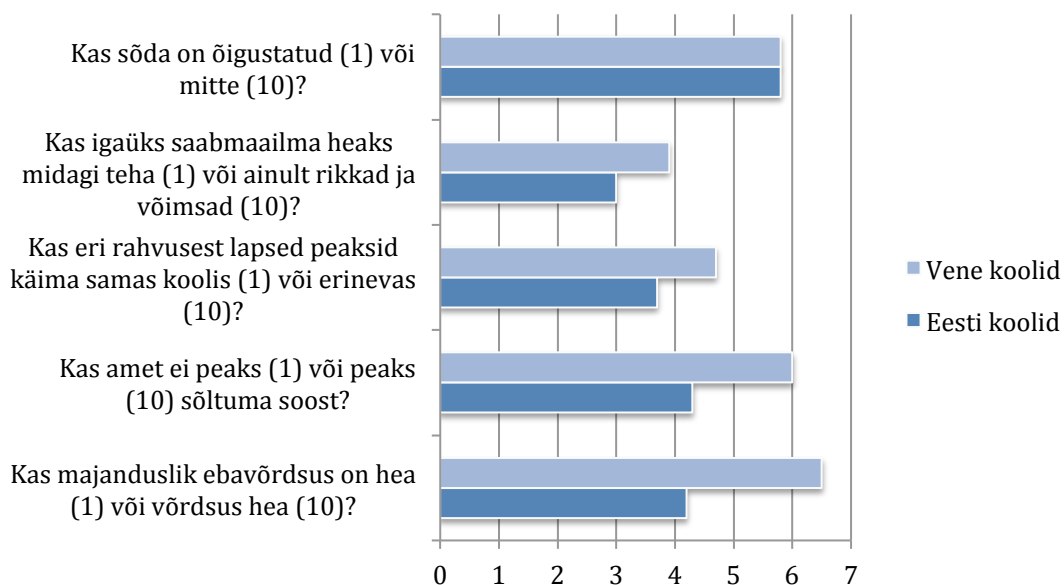
Võrreldes eelmisel aastal uuritud UNESCO koolide õpilastega on sellel aastal küsitletud õpilased palju ambivalentsemad soolise võrdsuse küsimuses. Eelmisel aastal oli keskmine õpilaste poolt antud punktisumma 2.5, mis näitab selget soolise võrdsuse pooldamist. Võimalik, et mõju avaldab siin asjaolu, et seekord on küsitluses ka märkimisväärne osa vene koole, kus soorollidest arusaamine võib olla erinev. Teistes küsimustes olid erinevused väiksemad, kuid siiski UNESCO koolide õpilased väärtustasid rohkem majanduslikku võrdsust (5.7) ja aktiivsust (2.7). Sealjuures on erinevused suuremad (2.2-0.6) kui kahe küsitluskorra vahel sellel aastal.

Seega võib arvata, et ühe semestri pikkune kursus ei mõjuta olulisel määral õpilaste väärtusi, mis toetab kvalitatiivse uuringu tulemusi. Ilmneb, et väärtused erinevad olulisel määral koolide lõikes. Võimalik, et erinevused tulevad

selgemini esile, kui neid mõõta pikema vahega (nt keskkooli alguses ja lõpus), sest see võtaks rohkem arvesse ka teisi, kursuseväliseid tegevusi.

Eesti ja vene koolide võrdlus

Eesti ja vene keelsete õpilaste väärtushinnangud kahe küsitluskorra keskmisena erinevad olulisel määral kõikides väärtushinnangutes (välja arvatud sõjalise konflikti õigsuse küsimuses). Joonisel on näha keskmine punktisumma erinevates küsimustes kõige väiksemast erinevusest kõige suuremani. Üle 2 punkti võrra erinesid hinnangud majandusliku ja soolise võrdsuse küsimuses, pisut erinesid aktiivsuse ja rahvusliku segregatsiooni küsimuses. Hinnang sõjalise konflikti õigustatusele oli kahes koolirühmas sama.



Joonis 12. Vene ja eesti koolide õpilaste väärtustele antud punktide keskmised

Eesti koolides küsitluskordade vahel statistiliselt olulist erinevust ei esinenud. Vene koolides on küsitluskord korrelatsioonis ühes väärtusega -- üksikainimese aktiivsus -- kuid kahjuks on korrelatsioon negatiivne. See tähendab, et kevadel arvasid õpilased veelgi vähem (5.37) kui sügisel (3.92), et üksikainimene saab midagi ära teha. Samas oli vene koolides vastajaid kokku nii vähe, et kaugeleulatuvaid järeldusi korrelatsiooni kohta ei tasu teha.

Üsna suured erinevused on ka eesti ja vene õpilaste aktiivsuse vahel. Eesti õpilased on oluliselt rohkem tarbinud teadlikult ning mõnevõrra rohkem kirjutanud artikleid, töötanud vabatahtlikuna ja annetanud heategevuseks. Vene noored on rohkem osalenud meeleavaldusel, organiseerinud üritusi ja korjandusi ning pisut rohkem osalenud üritustel. Kirjavahetuses on nii eesti kui vene keelsed õpilased olnud võrdselt.

Kasutatud kirjandus

- Ingelhart, R. (1990) "Culture shift in advanced Industrial Society". Princeton University Press
- Jackson, P. W., R. E. Boostrom, and D. T. Hansen (1993) "The moral life of schools". San Francisco: Jossey-Bass.
- Kluckholm, C. (1952) "Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions". Cambridge, Mass.: Peabody Museum of Archaeology and Ethnology
- Kohlberg, L. (1981) "Essays on moral development". New York: Harper and Row
- Lickona, T. (1996) "Eleven principles of effective character education". Journal of Moral Education 25, 1, 93–100.
- Rokeach, M. (1973) "The nature of human values". New York: The Free Press
- Schwartz, M. J., ed. (2008) "Effective character education: a guidebook for future educators". New York: McGraw-Hill.
- Simon, S. and S. Olds (1976) "Helping your child learn right from wrong: a guide to values clarification". New York: Simon and Schuster.
- Sutrop, M. (2015) "Can values be taught? The myth of value-free education". Trames, 2015, 19 (69/64), 2, 189–202
- Tirri, K. (2010) "Teacher values underlying professional ethics". In International research handbook on values education and student wellbeing, 153–161. T. Lovat, R. Toomey, and N. Clement, eds. London and New York: Springer.
- Wiel, V. (1996) "Teaching Values and Critical Thinking". Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New York, April 8-12, 1996).