

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: Õpetajaharidus

Helen Nigol
ÕPETAJATE ARVAMUSED JÄRELEVASTAMISEST, SELLE PÕHJUSTEST,
KORRALDUSEST JA VÄHENDAMISE VÕIMALUSTEST
magistritöö

Juhendaja: lektor Liina Lepp

Tartu 2019

Resümee

ÕPETAJATE ARVAMUSED JÄRELEVASTAMISEST, SELLE PÕHJUSTEST, KORRALDUSEST JA VÄHENDAMISE VÕIMALUSTEST

Järelevastamise süsteemi nõrkusena on välja toodud, et see soosib põhjuse ta puudumist, mitteõppimist ja õpikohustuste ignoreerimist, sest õpilane teab, et tal on õigus järele vastata. Sellest tulenevalt seati magistritöö eesmärgiks välja selgitada õpetajate arvamused järelevastamisest, selle põhjustest, korraldusest ja vähendamise võimalustest. Töö andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuudega viielt kolmanda kooliastme eesti keele ja kirjanduse õpetajalt. Andmete analüüsiks kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Uurimuse tulemustest selgus, et õpetajad suhtusid järelevastamisse nii kaua hästi, kuni õpilased ei kasuta seda ära. Järelevastamise põhjustena kerkisid esile õpilaste suhtumisest tingitud põhjuse ta puudumised ja huvipuudus õppimise vastu. Järelevastamise korraldus oli toimumise ja sellele registreerumise osas lahendatud kooliti erinevalt. Järelevastamise vähendamise võimalustena nähti õpilaste õpiharjumuste muutumist, õpetajate tuge õpiharjumuste ja õpioskuste kujundamisel ning riiklikul tasandil õppetegevust puudutavate järeleandmiste tegemise lõpetamist.

Märksõnad: järelevastamine, suhtumine järelevastamisse, järelevastamise põhjused, järelevastamise korraldus, järelevastamise vähendamise võimalused, 3. kooliastme õpetajad

Abstract

Teachers' attitudes about retakes, their causes, its regulation and reduction possibilities

A crucial shortcoming of the system of retakes as practiced today is its apparent support of unexcused absence, unwillingness to learn and personal ignoring of learning obligations. This is due to fact that students are aware that they are legally entitled for a retake chance. The task of this MA thesis is to investigate how teachers think about retakes, their causes, what kind of regulations apply and whether there are reduction possibilities. Data was gathered via semi-structured personal interviews conducted with five middle school teachers of Estonian language and literature. Gathered data was analyzed from a qualitative-inductive perspective. The study revealed that in general, teachers approve retakes as long as students do not take advantage of this possibility. Among the reasons which lead to retake, unexcused absence and unwillingness to learn clearly dominate. As for retake regulation and registration, every school relied on their own principles. Concerning reduction possibilities especially change of students' study strategies as well as increasing support on behalf of the teachers to improve study routines and study skills were named. On the state level, the granting of possibilities of retreat from standard learning activities should be stopped.

Keywords: retake, attitudes towards retake, causes for retake, reduction possibilities of retakes

Sisukord

Resümee	2
Abstract	3
Sisukord	4
1. Sissejuhatus	5
1.1. Erinevad arusaamad järelvastamisest	6
1.2. Järelvastamine ja õpioskused	8
1.3. Järelvastamise hindamine	11
2. Metoodika	13
2.1. Valim	13
2.2. Andmete kogumine	13
2.3. Andmete analüüs	14
3. Tulemused	15
3.1. Intervjueeritavate suhtumine järelvastamisse	16
3.2. Järelvastamise peamised põhjused	17
3.3. Järelvastamise korralduslik pool	21
3.4. Järelvastamise vähendamise võimalused	29
4. Arutelu	35
Autorsuse kinnitus	41
Kasutatud kirjandus	42
Lisa 1. Andmete kogumise intervjuu kava	
Lisa 2. Väljavõtte kodeerimisest QCAmapi programmiga	

1. Sissejuhatus

Põhikooli riikliku õppekava kohaselt antakse õpilasele järelevastamise võimalus, „kui kirjalik või praktiline töö, suuline esitus, praktiline tegevus või selle tulemus on hinnatud hindega „puudulik” või „nõrk” või on hinne jäänud panemata. Järelevastamise sooritamise kord sätestatakse täpsemalt kooli õppekavas” (Põhikooli riiklik õppekava, 2011, § 21, lg 7). Samas kehtestab põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010) nii koolikohustuslikkuse (§ 9) kui ka õpilase õiguse ja kohustuse täita õpiülesandeid (§ 35, lg 1), kusjuures puudumine on lubatud üksnes mõjuvatel põhjustel (§ 35, lg 2).

Kuigi järelevastamine on küll seadusega paika pandud ja õpilastel on õigus järelevastata, on ajakirjanduses mitmel korral tõstatatud küsimus järelevastamise mõttekusest. Allvee ja Meigo (2012) kirjutasid Õpetajate Lehes Saksamaa koolis kogetust, eraldi toodi välja, et Saksa koolides järelevastamist ja hinnete parandamist ei tunta ning õppida tuleb õigeaks ajaks ja kohe korralikult. Seepeale võttis Õpetajate Lehes sõna Hildebrandt (2012), kes nimetas Eesti koolide järelevastamissüsteemi ebapedagoogiliseks, lisaks aega ja ressursse raiskavaks. Hildebrandti seisukohavõtuga ühines Kukk (2012), kes võrdles järelevastamist lõputult veniva kummipaelaga. Haljasorg, Läänemets ja Valdma (2013) leidsid samuti, et järelevastamisele tuleb piirid seada, tuues gümnaasiumis toimuva järelevastamise põhjustena välja vastutuse puudumise, eduka õppimise mitteväärtustamise ja õppimise kui (töö)kohustuse ignoreerimise. Seiton (2013) kirjutas Eesti Päevalehes, kuidas Rakvere reaalgümnaasium otsustas, et järelevastamise reeglite karmistamisega soovitakse ohjeldada looderdamist ja põhjusetu puudumist.

Aastatel 2016 (Järelevastamise kord ja ..., 2016) ja 2019 (Järelevastamise kord, 2019) on järelevastamise küsimuses pöördutud ka õiguskantsleri Ülle Madise poole. Mõlemas pöördumises toodi esile vastuolu kooli hindamisjuhendi ja põhikooli riikliku õppekava vahel. Õiguskantsler kinnitas oma vastustes, et koolide hindamisjuhendite järelevastamise õigust kitsendavad punktid on vastuolus põhikooli riikliku õppekava § 21 lg 7 esimese lausega, mis sätestab õpilase õiguse järelevastata. Mõlema hindamisjuhendi järgi aga kaotab järelevastamise õiguse õpilane, kes regulaarselt ei tee koduseid ülesandeid, puudub põhjusetu, rikub tunnis töörahu, kasutab tööde teostamisel ebaausaid võtteid ja puudub põhjusetu konsultatsioonidest. Õiguskantsler lisas, et põhikooli riikliku õppekava järgi tuleb õpilastele

järelvastamise võimalus igal juhul anda, täpsustades, et koolidel on õigus kehtestada üksnes järelvastamise kord (menetlusreeglid), mitte kitsendada õpilaste ringi, kellele järelvastamist võimaldatakse.

2019. aasta pöördumisele saadud õiguskantsleri vastus leidis kajastamist ka ajakirjanduses (Antson, 2019), kus küsiti kommentaari ka pöördumisega seotud kooli direktorilt. Direktor sõnas, et järelvastamisega seotud punktid tuleb seadusandluses üle vaadata ja ta kavatseb vastavad täiendustepanekud Teadus- ja Haridusministeeriumile saata.

Toodud näidetest joonistub välja, et õpilastel ja õpetajatel on järelvastamisest erinev arusaam. Õpilased soovivad kasutada seadusega ette nähtud õigust, aga unustavad kohustused, nagu koolis käimine ja õpiülesannete täitmine nii koolis kui ka kodus. Koolis käimist ja õppimist tahavad järelvastamise reeglite karmistamisega toetada ka õpetajad, kusjuures ka õpetajad on ses osas erineval seisukohal. Siinkohal tõstatubki uurimisprobleemina, kellele ja milleks on järelvastamist vaja ja kuidas järelvastamist vähendada. Eeltoodule tuginedes on käesoleva magistritöö eesmärgiks välja selgitada õpetajate arvamused järelvastamisest, selle põhjustest, korraldusest ja vähendamise võimalustest.

Järgnevalt tuuakse välja erinevad arusaamad järelvastamisest, antakse ülevaade järelvastamise hindamise praktikatest ning õppimisega seotud strateegiatest järelvastamise kontekstis.

1.1. Erinevad arusaamad järelvastamisest

Seadusega on kõikidel õpilastel õigus oma töid järele vastata, kui nende kirjalik või praktiline töö, suuline esitus, praktiline tegevus või selle tulemus on hinnatud hindega „puudulik“ või „nõrk“ või on hinne jäänud panemata (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Hildebrandt (2012) kirjutab, et ideaalis on järelvastamine mõeldud õpilastele, kes on kontrolltööpäeval tõsiselt haiged või hoolimata valmistumisest kontrolltööks nii hästi, kui suutsid, ei olnud võimelised tööd ära tegema. Järelvastamise eesmärki võib pidada seega heaks, toetamaks õpilast ja tema õppimist. Õpetajad (Haljasorg et al., 2013; Hildebrandt, 2012; Kukk, 2012;) ei ole aga rahul sellega, et õpilased näevad järelvastamises õppimise toetamise asemel pigem viimast võimalust oma hinnete seisu parandamiseks.

Wormeli (2011) on kirjutanud, kuidas õpetajate arvamused jagunevad järelvastamise osas kaheks. Ta on välja toonud, et on osa õpetajaid, kes järelvastamise keelamist põhjendavad tööeluks ettevalmistumisega ja on teine osa, kes lubavad järelvastamist,

põhjendades seda samuti tööeluks ettevalmistumisega. Wisch, Ousterhout, Carter ja Orr (2018) uurimuses tuli samuti välja, et õpetajad kasutavad tööeluks ettevalmistamise argumenti nii järelevastamise poolt kui ka vastu olemisel. Näiteks Kukk (2012) on põhjendanud oma negatiivset suhtumist järelevastamisse sellega, et õpilastele aina uute võimaluste andmine jätab õpilastele päriselust väärarusaama. Wormeli (2011) väidab vastupidist, et tõeline kompetents tekib just tänu pidevale õppimisele ja oskused arenevad korduvate soorituste kaudu, tuues näiteks arsti, juristi ja piloodi elukutsed. Schimmer (2014) leiab samuti, et päriselu on täis järele- ja ümbertegemise võimalusi.

Järjepideva õppimistegevuse juures peetakse oluliseks ka tööharjumuste tekkimist, mis on samuti ettevalmistus eelseisvaks tööeluks. Haljasorg jt (2013) tõstatasid küsimuse, mida peab ütleva ettevõtja noorele töötajale, kes eile ei jõudnud tööle, sest tahtis välja puhata, kuid kes küsib, millal ta saab oma tegemata jäänud töö järele vastata.

Järelevastamise kontekstis on käsitletud koos tähtaegadest kinnipidamist ja vastutust. Tähtaegadest kinnipidamise puhul eristatakse kirjaliku töö esitamist ettenähtud ajaks ja kindlal päeval toimuvat kontrolltööd. Wormeli (2011) ei arva, et puuduliku hinde panemine kirjaliku töö tähtjaks mitteesitamise korral õpetab õpilastele vastutustundlikkust. Ta leiab, et sellisel praktilisel on hoopis vastupidine mõju. See hoopis pärsib õpilase edasipürgimist ja arenemist. Tema meelest on peamine järelevastamise põhjus kindlalt määratletud ajakavas. Ta lisab, et õppekavas on küll kirjas, millised oskused peab õpilane teatud taseme lõpuks saavutama, aga nõutud pole, et kõik õpilased saavutaksid teadmised ühel ajal. Schimmer (2014) nõustub ja lisab, et arvestades, mida on teada arvestusliku töö õhkkonnast ja eelsest ärevusest, õpilaste arengulisest eripärast õpitulemuste omandamisel, on ebareaalne nõuda, et kõik õpilased on valmis tööd tegema ühel kindlal päeval. Kukk (2012, lk 6) aga leiab, et „süsteem, mis laseb looderdajatel tunni ajal töö tegemata jätta ning selle asemel järele vastama tulla, tõepoolest kasvatab vastutustundetust”.

Ka Hildebrandt (2012) näeb järelevastamise lubamises ebakõla tööeluks valmistumisel. Tema meelest õpetab järelevastamise süsteem õpilastele, et tähtjaks ei pea valmis olema, et elus antakse alati teine, vahel isegi kolmas võimalus. Hildebrandt lisab, et tööandjad ootavad lisaks teadmistele ka nn pehmeid oskusi, muuhulgas oskust tähtaegadest kinni pidada.

Õpilased, kes ei õpi ega pea tähtaegadest kinni, puuduvad palju põhjuseta, kasutades hiljem seadusega ettenähtud järelevastamise õigust. Haljasorg jt (2013), Hildebrandt (2012) ja Kukk (2012) soovivad just selliselt käituvate õpilaste suhtes järelevastamise reegleid

täiendada. Schimmer (2014) nendib samuti, et süsteemi ärakasutavaid õpilasi on ja see on probleem, millele peab õpetaja tähelepanu pöörama. Wormeli (2011) leiab ka, et kui üks õpilane vajab pidevalt järelvastamise võimalusi, on midagi korrast ära. Ta peab õpetaja kohuseks põhjused välja selgitada.

Schimmer (2014) on õpilastega järelvastamise osas kokku leppinud kahes olulises punktis. Esiteks, õpilased pingutavad päriselt juba esimesel korral. Teiseks, õpilased peavad enne järelvastamise võimaluse saamist tõestama lisatööd tehes, et nad on õppinud. Wormeli (2011) ootab õpilastelt samuti tõestust õppimise kohta, lisaks esimese ja järelvastatud töö lühikest analüüsi, milles on õpilane välja toonud, mida ta järelvastamise käigus õppis. Haljasorg jt (2013) on toonud näiteid, kuidas Eesti õpetajad on leidnud erinevaid viise rohketele puudumistele ja järelvastamistele piiri panemiseks, näiteks raskem kontrolltöö, suuline vastamine, kodune kontrolltöö, avalik järelvastamine, järeleksam. Kui võrrelda Schimmeri, Wormeli ja Haljasorg jt lähenemist järelvastamisele, on esimesele kahele tähtis järelvastamise käigus toimuv õppimine, viimasele teha järelvastamine õpilastele ebamugavamaks.

1.2. Järelevastamine ja õpioskused

Nagu eelnevast peatükist selgus, on mitmed järelvastamise kitsaskohad seotud õpilaste kesiste õpioskustega. Õppima õppimine on protsess, mis nõuab aega ja pingutust nii õppijalt kui ka õpetajalt, ükski õpioskus ei teki tühjale kohale ja iseenesest (Jõgi & Aus, 2015). Jõgi ja Aus (2015) on rõhutanud, et „põhikool on hea aeg suunata õpilasi õpitegevuste mõttes mustvalgest maailmavaatest lahti laskma ning õpitegevusi ja nende väärtust erinevate nurkade alt analüüsima” (lk 117).

Eesti elukestva õppe strateegias 2020 on õpilase ülesandena välja toodud õppes vastutustundlikult osalemine ja teadlikult oma õpitee kujundamine ja õpetaja rollina kujundada õppija kujunemist ennastjuhtivaks õppijaks, kes tuleb iseseisvalt toime muudatustega keskkonnas ning võtab vastutuse oma arengu ja õpivalikute osas (Eesti elukestva õppe ..., 2014).

Ka põhikooli riiklikus õppekavas on õpilastes ühe kujundatava üldpädevusena muuhulgas välja toodud õpipädevuse arendamine, mida Jõgi ja Aus (2015, lk 112) on kirjeldanud kui „õppimiseks vajalike teadmiste ja oskuste ning õppimist soodustavate uskumuste ja hoiakute süsteemi”. Õpipädevus on põhikooli riiklikus õppekavas lahti kirjutatud järgnevalt:

suutlikkus organiseerida õppekeskkonda individuaalselt ja rühmas ning hankida õppimiseks [...] vajaminevat teavet; planeerida õppimist ja seda plaani järgida; kasutada õpitut erinevates olukordades ja probleeme lahendades; seostada omandatud teadmisi varem õpituga; analüüsida oma teadmisi ja oskusi, motiveeritust ja enesekindlust ning selle põhjal edasise õppimise vajadusi (Põhikooli riiklik õppekava, 2011, § 4).

Seniajani ei ole jõutud üksmeelele, kas õpetada õpioskusi teatud õppeaine raames või eraldiseisvalt. Uurimused on näidanud, et puudulike õpioskustega õpilased vajavad eraldiseisvat oskuste õpet, kuid õpilastele, kes oskavad õppida, tuleb kasuks õpioskuste süvendatud omandamine just õppeaine raames (Krull, 2018). Mõlemal juhul on oluline roll kanda õpilaste jälgimisel ja suunamisel õpetajal.

Õpioskuste arendamisel nii eraldi kui aineõpetuses peab õpetaja arvestama sellega, et õpilase tegutsemist piirab mõistete ja mõtlemisoperatsioonide tase. Kolmanda kooliastme õpilane peaks lisaks tavamõistetes mõtlemisele suutma mõelda ka kuigivõrd teaduslikes mõistetes ehk kogemuslikul teel saadud mõistetele lisanduvad keelesisesed mõisted. Teadusmõisteline mõtlemine areneb sõnalise õpetuse kaudu eelkõige just koolis, sest koolis puutub õpilane kokku erinevate ainevaldkondadega. Tavamõistest teadusmõiste kujundamine nõuab õpilaselt pingutust. Näiteks esmalt õpib õpilane uue termini definitsiooni pähe seda sisuliselt mõistmata. Et uus õpitav termin areneks teadusmõisteks, peab õpilane selle n-ö enda omaks mõtlema. Sellele aitab kaasa erinevate ülesannete lahendamine ja omavahel nähtuste üle arutlemine (Kikas, 2015).

Päheõppimine on küll ka üks õppimise viise, aga „selline teadmine on fragmentaarne, kogemusliku teadmisega mitteseotud ning seetõttu ka mitteüldistav ega -rakendatav ja kergelt ununev” (Kikas, 2015, lk 36). Lisaks on mõtlemine seotud ka tekstist arusaamisega. Kui õpilane ei suuda lugeda arusaamisega, siis piirdubki tema õppimine loetu päheõppimisega. Arusaamine on väga vajalik ka selleks, et oma vigadest õppida, muidu piirdub eksimusi tekitanud kohtade ülevaatamine samuti vaid sõnasõnalise päheõppimisega (Krull, 2018). Seetõttu on väga oluline, et õpetajad aitaksid kaasa õpilaste teadusmõistelise mõtlemise arenemisele.

Õpioskuste kujunemisel mängivad olulist rolli tahtelised ja eneseregulatiivsed tegurid. Kui õpilane oskab teadvustada oma tegevuse eesmärgid, neid planeerida, hinnata planeerimise tõhusust ja kontrollida oma emotsioone, on tal olemas head eeldused tulemuslikuks õppimiseks (Krull, 2018).

Ühe eneseregulatsiooni probleemina nähakse õpikohustuste täitmise edasilükkamist ehk akadeemilist prokrastineerimist. Kolmandas kooliastmes muutub õppimine märgatavalt keerukamaks, lisanduvad õppeained, nagu bioloogia, geograafia, keemia ja füüsika. Samal ajal oodatakse õpilastelt üha enam iseseisvust ja vastutuse võtmist oma õpitegevuse planeerimise eest. Uuringud on näidanud, et põhikooli õpilaste peamine probleem ongi just suutmatuse oma aega planeerida (Aus, Arro, Jõgi, & Malleus, 2014). Schimmer (2014) on välja pakkunud kolm võimalust, kuidas teha ülesannete tähtsajad õpilastele võimalikult võrdsed ja ennetada töö jätmist viimasele minutile. Schimmer lisab, et õpetaja ülesanne on proovida kõike, et tagada tööde hea tase ja vähendada hilineda võivate tööde tõenäosust.

1. Pakkuda õpilastele võimalust esitada oma töö teatud ajavahemikul, näiteks järgmisel nädalal esmaspäevast reedeni, tehes samal ajal ka selgeks, et pärast kokkulepitud aega esitatud töö on hiljaks jäänud. Ajavahemiku andmine annab õpilastele võimaluse oma aega planeerida ja vältida olukorda, et päev enne esitamistähtaega oli just kellelgi tähtis võrkpallikohtumine.
2. Pakkuda õpilastele enne tähtaega lisaabi, eriti õpilastele, kes õpetajale teadaolevalt vajavad alati abi. Õpetaja võiks olla sündmusi ennetav, teades, et ilma abita teatud hulk õpilasi määratud ülesandega etteantud ajaks valmis ei jõua, jaotades ülesande väiksemateks osadeks ja määrates ka vahepealseid tähtaegu, tagamaks sobiva tempo lõpptähtajani.
3. Panustada lisaajaga ettevalmistusse, kindlustamaks, et kõik õpilased on ülesande juhustest aru saanud, võimalusel näidates ka eelmiste aastate näidistöid.

Aus ja Jõgi (2015) on ajaplaneerimise oskuse arendamise tähtsust samuti esile tõstes öelnud, et „mida varem omandavad õpilased harjumuse oma ajakasutuse üle mõelda ning tegevusi ajas planeerida, seda kergem on neil hiljem, kui vähema ajaga tuleb teha rohkem tegusid. Õpilased suudavad ajaplaneerimise harjumusi muuta, kui neid suunatakse seda tegema väikeste sammude kaupa ning kui õpikeskkond on esitatavate nõudmiste osas mõistlik, ent järjekindel“ (lk 119).

Aja planeerimise ja mitteplaneerimisega on omakorda seotud õpimotivatsioon, kas õpilane oskab seada endale eesmärgid ja nende poole sammhaaval liikuda. Õpimotivatsioon hõlmab mitmeid psühholoogilisi tegureid, nagu vajadusi, huvisid, õpitava väärtustamist, õppimise eesmärgi. Kui õpilane on motiveeritud saama teadmisi ja lihvida oma oskusi, püüdleb ta meisterlikkuse saavutamise poole. Õpilane, kes võrdleb end pidevalt teistega ja

pöörab suuremat tähelepanu teiste hinnangutele, on orienteeritud tulemuse saavutamisele. Järelevastamise kontekstis on huvitavad uurimused, mille käigus on uuritud tulemusele suunatust ja halva tulemuse vältimist. Tulemusele ehk hindele suunatud õpilane väldib olukordi, kus ta teab, et on oodata halba tulemust, jäädes haigeks või lihtsalt puududes (Kikas, 2015).

Järelevastamise teemaga on tihedalt seotud ka õpilaste suhtumine õppimisse. Õppimisse suhtumise ehk õpihoiaku põhjal eristatakse kolme tüüpi õppijaid: süva-, pindmised ja strateegilised õppijad (Marton, & Saljö, 1976; Entwistle, & Ramsden, 1982). Sügava õpihoiakuga õppijaid ehk süvaõppijaid iseloomustab suur huvi aine vastu, õpitu sidumine varem õpitu ja igapäevaeluga, soov arutleda, tagasisidet anda ja saada, teemakohaste küsimuste esitamine. Pindmise õpihoiakuga õppijatel puudub huvi õpitu vastu, teemaga tegeletakse täpselt nii palju, kui palju positiivse soorituse saamiseks vaja on. Veel iseloomustab pindmise õpihoiakuga õppijaid päheõppimine seoseid ja tervikpilti loomata, keskendumine detailidele, motivatsiooni leidmine kartusest läbi kukkuda. Strateegilise õpihoiakuga õppijad soovivad vähese vaevaga saavutada positiivseid tulemusi. Nad optimeerivad aega ja vaeva, veendudes, et materjalid on õiged ja tingimused õppimiseks sobivad, kasutades varasemaid töid, et ennustada küsimusi, pöörates tähelepanu punktidele ülesannete juures ja hindamisskaalale, esitades pigem protseduurilisi küsimusi.

Järelevastamise kontekstis on õpilastes heade õpiharjumuste kujundamine väga oluline, eriti just vähemotiveeritud ja õppimisest mittehuvituvate õpilaste puhul. Seetõttu on oluline, et ka järelevastamise süsteem toetaks heade harjumuste kujunemist, mitte ei aitaks kaasa vastupidisele. Aus jt (2014) leiavad, et „õpetajad peaksid peale ainealaste õpitulemuste hindamise pöörama kindlasti tähelepanu ka õpilaste õpioskuste süstemaatilisele hindamisele” (lk 217).

1.3. Järelevastamise hindamine

Palju on vaieldud teemal, kas hinded peaksid näitama vaid õpilase akadeemilist edasiminekut või ka muud, näiteks head käitumist, kõikides rühmatöodes aktiivset osalemist ja tööde õigeaegset esitamist (Brookhart, 2009; Marzano & Heflebower, 2011).

Hildebrandt (2012) ja Schimmer (2014) on toonud välja kaks põhimõtte poolest erinevat lähenemist järelevastamise hindamisele. Hildebrandt (2012) küsib, „kas tõesti loeb ainult lõpptulemus või on õppimine protsess, millest õpilane peaks igas faasis osa võtma” (lk 14). Schimmer leiab, et hinne, mis oli enne, ei tohiks kuidagi mõjutada õpilase järelevastatud

hinnet, tuues näite õpetajast, kes ütleb õpilasele: „Mul on kahju, Kevin. Sinu teine sõidueksam on suurepärane, aga kui ma arvutan kahe testi keskmise, siis oled sa ikkagi läbi kukkunud” (lk 163). Esimesel juhul rõhutatakse õppimist kui protsessi ja sellisel juhul nähakse järelevastamist üleliigsena, sest õppimine on järjepidev tegevus. Teisel juhul on küll rõhk tulemusel, aga samas ka teise võimaluse andmisel, sest peaesmärk on siiski toetada õppimist ja et õpilane omandaks õpitud teema.

Brookhart (2009) mõistab õpetajaid, kes lisaks akadeemilisele edasiminekuks tahavad hinnata ka õpilase pehmeid oskusi, sest need aitavad kaasa heade õpioskuste arenemisele ja seeläbi õpilase kujunemisele elukestvaks õppijaks. Brookhart lisab, et üksnes tulemuse hindamine ei tähenda, nagu pingutus ja õpioskused poleks olulised. Vastupidi, need on väga olulised ja mõjutavad otseselt õpilase tulemusi, mistõttu on oluline nendest rääkida nii õpilaste kui vanematega, aga mitte koondada tulemust ja pehmeid oskusi üheks hindeks. Schimmer (2014) toob samuti välja, et tulemuste ja pehmete oskuste üheks hindeks liitmine ei ole õige. Õpilaste puhul, kes hilinevad tööde esitamisega ja tulevad õppimata kontrolltööd sooritama, muutuvad hinded tihti karistusvahendiks, millel puudub õpilaste teadmiste hindamisega igasugune seos (Schimmer, 2014). Campbell (2012) on välja toonud uurimuse, mille käigus küsiti õpetajatelt, kuivõrd nad arvestavad trimestrihinde sisse ka puudumised ja järeltööd. 167 küsimustikule vastanust 71% leidsid, et hinded peavad kajastuma ka ebaõnnestumised ja tervelt 84% arvestasid trimestrihinde sisse ka esitamata tööd. Järelevastamist lubas vaid 25% vastanuist. Campbell tõi välja, et kuna kooliti ja isegi õpetajati ühe kooli sees, on nii erinev hindamispraktika, on oluline suuremas ringis kindlad kriteeriumid paika panna, eesmärgiga muuta hindamine õppimise keskseks.

Tulenevalt järelevastamise teemaga seotud erinevatest seisukohavõttudest ning ilmnunud vastuoludest põhikooli riikliku õppekava (2011) sätestatud järelevastamise õiguse ja koolide erineva tõlgenduse vahel sõnastati töö uurimisprobleemina, kellele ja milleks on järelevastamist vaja ja kuidas järelevastamist vähendada. Käesoleva magistr töö eesmärgiks seati välja selgitada õpetajate arvamused järelevastamisest, selle põhjustest, korraldusest ja vähendamise võimalustest. Uurimuse läbiviimiseks sõnastati neli uurimisküsimust:

- 1) Kuidas suhtuvad õpetajad järelevastamisse?
- 2) Millised on õpetajate arvates järelevastamise peamised põhjused?
- 3) Kuidas kirjeldavad uurimuses osalenud õpetajad nende koolide järelevastamise korraldust?
- 4) Milliseid võimalusi näevad õpetajad järelevastamise vähendamiseks?

2. Metoodika

Kuna käesoleva töö eesmärgiks oli välja selgitada õpetajate arvamused järelevastamisest, selle põhjustest, korraldusest ja vähendamise võimalustest, valiti uurimuse läbiviimiseks kvalitatiivne uurimisviis, mis on Flick (2006) järgi sobiv subjektiivsete arvamuste analüüsiks.

2.1. Valim

Valimi koostamisel lähtuti alguses sihipärasest valimist. Valimi moodustamisel võeti aluseks järgmised kriteeriumid: intervjueeritav töötab 3. kooliastme eesti keele ja kirjanduse õpetajana ja on viimastel kuudel järelevastamisega kokku puutunud. Seetõttu ei viidud intervjuusid läbi ka kohe sügise alguses, vaid siis, kui õppeaasta oli juba käimas ja esimesed järelevastamised juba olnud.

Töö autor tutvus erinevate Tartu koolide kodulehtede kaudu 3. kooliastme eesti keele ja kirjanduse õpetajate nimekirjadega. Igast koolist välja üks õpetaja, kellega võeti meilitsi ühendust. Sel moel loodeti uurimusse kaasata teemast huvitatud õpetajaid, kes tunnevad, et tahavad järelevastamise teemal sõna võtta. Niimoodi jõudsid valimisse kaks intervjueeritavat. Pärast 12 vastuseta kirja otsustati sihipärase valimi asemel rakendada mugavusvalimit, ehk ülejäänud kolm intervjueeritavat jõudsid valimisse isiklike kontaktide kaudu. Uurimuses osales viis õpetajat. Intervjueeritavate taustaandmed on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. Intervjueeritud õpetajate taustaandmed

Intervjueeritav	Vanus	Töökogemus õpetajana
1	54	31 aastat
2	58	34 aastat
3	35	5 aastat
4	56	37 aastat
5	37	10 aastat

2.2. Andmete kogumine

Andmete kogumiseks valiti poolstruktureeritud intervjuu, sest poolstruktureeritud intervjuud läbi viies on võimalik küsimuste sõnastust muuta ja küsida ka täpsustavaid küsimusi. Poolstruktureeritud intervjuu kava koostamisel juhinduti sellest, et küsimuste kava oleks kooskõlas magistritöö eesmärgi ja uurimisküsimustega. Vastavalt uurimisküsimustele moodustus neli teemaplokki: suhtumine järelevastamisse (nt Kuidas Te suhtute

järelevastamisse?), järelevastamise põhjused (nt Mis on Teie meelest järele vastamise põhjused?), järelevastamise korraldus koolis (nt Kuidas on järelevastamine Teie koolis korraldatud?) ja järelevastamise vähendamise võimalused (nt Mida peaksid Teie arvates õpilased tegema, et järelevastamist oleks vähem?). Intervjuu küsimuste kava on esitatud lisa 1.

Esmalt viidi valimi moodustamise kriteeriumitele vastava õpetajaga läbi prooviintervjuu, et aru saada, kas küsimustik võimaldab saada vastuseid uurimisküsimustele ja kas kõik küsimused on üheselt mõistetavad. Olemasolevaid küsimusi peale prooviintervjuud ei muudetud, küll aga sõnastati juurde täiendavaid ja täpsustavaid küsimusi juhuks, kui intervjuueeritav vastab küsimustele lühidalt.

Intervjuud viidi läbi ajavahemikus oktoober 2018 – veebruar 2019. Intervjuud salvestati diktofoniga, mille kasutamise vajalikkust selgitati ka intervjuueeritavatele. Lisaks räägiti intervjuueeritavatele üle andmete konfidentsiaalsusega seotud aspektid. Pikim intervjuu kestis 69 minutit ja lühim 42 minutit.

2.3. Andmete analüüs

Andmete analüüsimiseks valiti kvalitatiivne induktiivne sisuanalüüs. Andmete analüüs viidi läbi kolmes etapis: intervjuude transkribeerimine, kodeerimine ja kategooriate moodustamine. Intervjuude transkribeerimisel kasutati programmi nimega ELAN (<https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan>). Programmil on transkribeerimise jaoks üks hea omadus, mis teeb transkribeerimise tunduvalt mugavamaks – valides välja ühe lõigu, kordab programm seda nii kaua, kuni transkribeerija liigub edasi ja valib uue lõigu. Transkribeerimisel kirjutati tekst sõna-sõnalt üles, edasise analüüsi huvides jäeti selged eneseparandused välja ja üles kirjutati see mõte, mida intervjuueerija tahtis viimasena öelda. Kõik transkriptsioonid vaadati veelikord üle, et vastavalt Flick (2006) kontrollida nende vastavust intervjuude salvestustega ja tagada andmete anonüümsus, eemaldades nimed ning viited ajale ja kohale. Transkribeeritud teksti saadi kokku 62,5 lehekülge.

Transkribeeritud intervjuude analüüsiks kasutati *QCAmap* programmi, mis toetas andmete kodeerimist ja kategooriate moodustamist uurimisküsimuste kaupa. Kodeerimise käigus märgistati tähenduslikke tervikuid ehk analüüsiüksuseid. Sarnase sisuga analüüsiüksused koondati ühe koodi alla (vt lisa 2). Andmete usaldusväärsuse tagamiseks kodeeris töö autor nädalase vahega andmeid uuesti. Korduvkodeerimise käigus ühendati sarnase sisuga koode, näiteks koodi alla „õpilane jälgib järjepidevalt oma e-päevikut” tõsteti

ka kood „õpilasel tekib harjumus oma asjadel silm peal hoida”. Liiga detailselt kirjeldatud koodid ühendati sisult laiema koodi alla, näiteks „järeltöö koostamise” alla paigutati „keerulisem järeltöö” ja „järeltöö on alati erinev”. Tekkinud koodid jaotati seejärel vastavalt sisule kategooriatesse. Tabelis 2 on toodud näide koodide kategoriseerimisest.

Tabel 2. Koodide paigutamine kategooriasse

<p><i>õpioskuste õpetamine</i></p> <p><i>ajaga kaasas käimine</i></p> <p><i>õpilaste innustamine ja kaasamine</i></p> <p><i>järjekindel olemine</i></p>	}	<p><i>õpetajaga seotud järelevastamise</i></p> <p><i>vähendamise võimalused</i></p>
---	---	---

Usaldusväärse suurendamiseks kaasati andmete analüüsi juhendaja, kellega vaadati küsimusi tekitanud kohad koos üle. Analüüsi käigus pidas töö autor ka uurijapäevikut. Alljärgnevalt on toodud katke sissekandest uurijapäevikusse, kus on kirjeldatud alakategooriate peakategooriatesse jagamise raskust:

Alustasin peakategooriaga „järeltööde hindamine”. Vaatasin üle mõned päevad tagasi rühmitatud koodid ja silma torkas kohe see, et seal all olid koodid, mis oma sisult sinna ei sobi: D4, D18 ja D21. „Järele vastata saab puudunud töid, 1, 2 ja vahel ka 3” on eeldused järelevastamisele pääsemiseks, järeltööde hindamisega pole muud ühist kui sõna hinne. Kuna ka registreerumine järelevastamisele on eeldus, siis tõstan need kõik kokku ja peakategooria „järelevastamisele registreerumine” muudan hoopis peakategooriaks „järelevastamisele pääsemise eeldused”. Oma loogilise koha saab sellega ka kood D17 „kohustuslik vigade parandus enne järelevastamist”. See on samuti eeldus. Praegu tundub kõik ideaalselt oma kohale sobituvat.

3. Tulemused

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada õpetajate arvamused järelevastamisest, selle põhjustest, korraldusest ja vähendamise võimalustest. Andmeanalüüsi tulemused on esitatud uurimisküsimuste kaupa. Iga küsimuse juures kirjeldatakse saadud pea- ja alakategooriaid. Tulemusi kinnitatakse ja illustreeritakse katketega intervjuudest.

3.1. Intervjueeritavate suhtumine järelevastamisse

Järgnevalt antakse ülevaade uurimisküsimuse „Kuidas suhtuvad õpetajad järelevastamisse?” andmeanalüüsi tulemustest. Intervjueeritavad leidsid, et põhikool peab võimaldama järelevastamist. Kuigi leiti, et õpilastel peab olema järelevastamise võimalus, ei suhtunud järelevastamisse üksnes positiivselt. Välja toodi mitmeid järelevastamisega seotud negatiivseid külgi. Eristusid järgmised alakategooriad:

- pigem positiivne suhtumine;
- pigem negatiivne suhtumine.

3.1.1. Pigem positiivne suhtumine

Intervjueeritavad suhtusid järelevastamisse pigem positiivselt. Leiti, et õpilasel peab põhikoolis olema järelevastamise võimalus. Õpetajad leidsid, et nende ülesanne on õpilasi õppimisel toetada ja seetõttu olid nad ka kindlad, et järelevastamine ei kao kuhugi.

Minu ülesanne on anda talle see asi, kui ta tunneb huvi, kuidas see selgeks saada. Appi! Ma võtan su kas või koju ja seletan sulle, kui sa oled valmis selleks. (5)

Samas tuli intervjuude põhjal ka välja, et õpetajad olid mõistvad ja positiivsed järelevastamise suhtes olenevalt olukorrast. Haiguse ja kooli esindamise tõttu järelevastamisele jõudnud õpilaste suhtes oldi positiivsed, lisaks ka nende suhtes, kes näitavad ise üles huvi õppida, aga õpilastesse, kes jäävad kontrolltööde ajaks haigeiks, kes ei õpi, kes põhjusega puuduvad, ei suhtunud positiivselt. Õpetajad toonitasid, et järelevastamisel tuleb osata vahet teha neil, kes põhjusega järele vastavad ja neil, kes parema hinde lootuses jätavad põhitööks õppimata, et pääseda järeltööle, saades enne teiste käest teada, mida töös küsitakse.

Suhtun hästi, kui ei ole meelega saadud kaks. (4)

3.1.2. Pigem negatiivne suhtumine

Intervjueeritavate negatiivne suhtumine järelevastamisse oli tingitud mitmest järelevastamisega seotud aspektist. Uurimuses osalejad tõid negatiivsena välja kõik need olukorrad, kus õpilane tuleb järele vastama, endale eelnevalt selgeks tegemata, millist tööd ta järele vastab, rääkimata selleks õppimisest, kuid loodab vaatamata omapoolse panuseta siiski töö ära teha. Välja toodi ka, kuidas osa õpilasi ei saa aru, et järelevastamisetund ei ole enam õppimiskoht. Õppida tuleb järjepidevalt tunnis ja kodus, vajadusel käia konsultatsioonides või tugitundides, vastavalt sellele, milliseid järeleaitamise võimalusi iga kool pakub.

Aga mis mulle ei meeldiks, ta tuleb siia, ta küsib, mis töö mul on vaja teha, seletage mulle natuke. Ja siis ma teen töö. Vaat see mulle ei meeldi üldse. Nüüd on kaks

võimalust, kas sa teed töö, oled ise õppinud, sul on konkreetsed küsimused, millest sa aru ei saanud, aga ma ei hakka siin uut tundi tegema. (2)

Intervjuueeritavad tõid järelevastamise negatiivse küljena välja ka sellega kaasneva lisatöö. Lisatööna nimetati järeltööde väljamõtlemist ja nende parandamist. Samas tunnustati, et ajaga on õpetajad õppinud oma tööd optimeerima, vähendades niimoodi töökoormust ja võites natukene vaba aega. Näiteks ei anta töid enne õpilastele kätte, kui kogu klassil on töö tehtud. Kui keegi tahab oma tööd näha, saab seda õpetaja juures teha.

Vanasti tegin tõesti topelttöid, tegin veel töö, siis keegi tuli hiljem, tegin veel uue töö. Sellel ei ole mingit mõtet. (4)

Õpetajad nimetasid järelevastamisega kaasnevaks lisatööks ka pidevat meeles pidamist, kes, mida ja millal pidi järele vastama ning õpilastele meeldetuletamist ja järele vastama kutsumist, kui õpilased on kokkulepped unustanud. Sellist meelepidamist peeti väga koormavaks.

Mul kuklas tiksus, et oota keegi pidi kuskil veel midagi tegema. See on minu jaoks selline lisaärriti ja lisakoormus. (5)

Uurimuses osalejad leidsid, et teatud õpilaste korduv järele vastama kutsumine ja järeltööde tegemine on õpetaja aja ja jõu kulutamine. Õpetajad peavad pingutama nende nimel, kes ise ei tahagi, selle võrra jääb vähem aega aga tublide toetamiseks ja aitamiseks.

Ja anname neile võimaluse ja jälle anname võimaluse ja ta tuleb, küsib mis tööd ma pean tegema. Onju. Ja see on kohutav. Kas sa siis midagi ei õppinud? Mis töö on? Ma ei tea. (2)

3.2. Järelevastamise peamised põhjused

Järgnevalt antakse ülevaade uurimisküsimuse „Millised on järelevastamise peamised põhjused?” andmeanalüüsi tulemustest. Andmeanalüüsi käigus eristus neli peakategooriat:

- puudumisega seotud põhjused;
- õpilase suhtumisega seotud põhjused;
- lapsevanemaga seotud põhjused;
- aineõpetajaga seotud põhjused.

3.2.1. Puudumisega seotud põhjused

Peakategooria „puudumisega seotud põhjused” alakategooriatena eristusid 1) haigus ja 2) kooli esindamine. Kuigi puudumisest tingitud põhjusi nimetati veelgi, näiteks perepuhkus ja nn kontrolltööpuhkajad, leidis käesoleva töö autor olulisena eristada eelnimetatutest haigusest

ja kooli esindamisest tingitud järelevastamise põhjusi, kuna need puudumised on väljaspool õpilase otsustusvälja. Perepuhkus ja kontrolltööpuhkajad leiavad kajastamist peatükkides 3.1.2 ja 3.1.3.

Haigestumise tõttu puudumisi nähti paratamatusena, eriti nende õpilaste puhul, kel on tervisega õpetajatele teadaolevalt rohkem probleeme. Aga toetavad ja vastutulelikud oldi ka kõikide teiste puhul, sest haigus või õnnetus võib äkitselt tabada kõiki. Õpetajad hindasid õpilasi, kes vaatamata haigusele või õnnetusele hoiavad end õppetööga kursis ja võimalusel käivad koolis töid tegemas. Näitena toodi üks õpilane, kes käis järele vastamas ratastoolis.

Kooli esindamisest tingitud järelevastamise põhjusena nimetati nii olümpiaadidel, kooride ettelaulmisel kui ka spordivõistlustel osalemist. Lisati ka, et pikalt haiged olijad ja kooli esindavad õpilased vastavad oma tegemata tööd alati ära esimesel võimalusel.

Nende lastega, kes on haiged, on ka kõige vähem probleeme, sest nemad tavaliselt on kõige kohusetundlikumad oma asju korda ajama. (1)

3.2.2. Õpilase suhtumisega seotud põhjused

Õpilase suhtumisega seotud järelevastamise põhjuseid on mitmeid. Peakategooria alakategooriatena eristusid järgmised kaks vastandlikku kategooriat: 1) õpilane, kes ei õpi ja 2) õpilane, kes tahab vaid viisi.

Intervjuueritavad töid keerulise olukorrana välja õpilased, kes üldse ei taha õppida, kes põhimõtteliselt ei õpi. Intervjuude põhjal tuli välja, et õpilasi, kes ei taha õppida, iseloomustab ka see, et nad puuduvad tihti, nad ei taha tunnis kaasa töötada ega kokkulepetest ja tähtaegadest kinni pidada. Õpetajad tunnistasid, et õppimisest mitte huvitatud õpilased ei õpi ka järeltöödeks, kui nad üldse järele vastama jõuavad.

Ja mis on muidugi kõige keerulisem juhtum on need lapsed, kellel on täiesti ükskõik, mis koolis toimub. [...] Ja väga keeruline on loota, et nad õpivad ära selle ka järelevastamise ajaks. Ja tegelikult on nemad need, kes jätavad tulemata, kes ei pane ennast kirja ja kellel võivad tulla ka trimestrihinded puudulikud seetõttu. (1)

Õpetajad töid mitmeid näiteid õpilastest, kes ei õpi. Kirjeldati olukorda, kus õpilased tunnustavad, et neil on õppimata või lugemata, aga siiski tulevad tundi proovima, kas õnnestub minimaalse vaevaga töö sooritada või mitte. Õpetajate intervjuudest ilmnes, et samamoodi tulevad õpilased õnne proovima ka järelevastamisele. Intervjuude põhjal selgus, et eesti keele ja kirjanduse õpetajate „mureaineks” on kirjandus, täpsemalt raamatu lugemine ja selle peale tehtavad tööd. Üks intervjuueritav tõi näite ka õpilasest, kes jäi kahel aastal seetõttu suvetööle. Õpetaja sõnul meeldis õpilasele koos õpetajaga raamatut lugeda ja seejärel loetu üle arutleda.

Õpetaja arvates ei sobi kolmandasse kooliastmesse aga koos raamatu lugemine, eriti kui selleks pole muud põhjust kui laiskus. Teise näitena tõusis intervjuudest esile ka üks kolmanda kooliastme õpilane, kes vaatamata mitmetele kokkulepetele ei jõudnud tundi ega õppinud, motiveerivana ei mõjunud ei allkirjad ega väikeklassist oma klassi juurde tagasi saamine. Intervjueeritavad tunnistasid, et järele vastamas käivad ikka ühed ja samad õpilased ja ka kontrolltööde päevadel on välja kujunenud oma põhjuseta puudujad või äkilised haigestujad, keda nimetati kontrolltööpuhkajateks.

Me ikkagi ootame ühtesid ja samu ja mitte ühes aines, vaid et ongi see noh tüüpiline jutt on see, et ma ei saa tulla, sest mul on mingi muu aine järelevastamine. (2)

Õpilase suhtumisega seotud järelevastamise põhjusena nimetasid uurimuses osalejad ka viitele orienteeritud õpilasi, kes tahtlikult rikuvad oma töö või jätavad ülejäänud küsimustele vastamata, kui nad mõistavad, et ei suuda viie saamiseks kõikidele küsimustele vastata.

Vieline tüdruk teeb kontrolltööd, ühele küsimusele ei oska vastata. Ta saab aru, et ta ei saa viit. Ja ta sodib kogu töö ära selleks, et saada minna järelevastamisele. Ja saigi kahe, kuigi selle sodimise alt oli näha, et oleks nelja kätte saanud. (2)

Mõlemal juhul, nii õpilaste puhul, kes ei õpi kui ka nende puhul, kes tahavad vaid viisi, tõstatus küsimus, miks õpetaja peaks võtma selliseid õpilasi üldse uuesti vastama.

3.2.3. Lapsevanemaga seotud põhjused

Lapsevanemaga seotud põhjuste alla koondati lapsevanema otsustest tingitud järelevastamise vajadus. Tulemuste põhjal eristusid järgmised alakategooriad: 1) perepuhkus ja 2) lapsevanem saadab oma lapse järele vastama.

Uurimuses osalejad nägid õppetöö ajal ettevõetavaid perepuhkuseid ühe järelevastamise põhjusena, mis on otseselt vanemate otsustest tingitud. Õpetajad lisisid, et kui reisile minnakse üheks või kaheks nädalaks, on õpilasel tagasi jõudes kõikides ainetes vastavalt nii pikk mahajäämus. Intervjueeritavad rõhutasid, et vanemad peaksid rohkem selle peale mõtlema, kas ja kuidas saab nende laps kuhjunud kohustustega hakkama.

Õpilasel on väga keeruline saada järje peale ja leida seda aega ja seda motivatsiooni, et nüüd sellest suurest probleemist välja tulla. Et see ei ole lapse pärast, põhjus on tegelikult vanemates, et nad ikkagi planeerivad oma perereise kooliajale. (1)

Samas vastanud õpetajad mõistavad ka vanemate otsust viia pere puhkama just õppetöö ajal, mitte koolivaheaegadel.

Üks lapsevanem ütleb, et tegelikult on ebaeetiline reisibüroode puhul, et nad vaheajaks panevad sellise hinna. Teisest küljest saadki vanemast aru. Mida ma siis lähen, maksan kaks korda rohkem. Siin on jälle selline laiuta käsi. (2)

Teise lapsevanemaga seotud järelevastamise põhjusena tõid uurimuses osalejad välja need juhud, kus õpilane tuleb järele vastama üksnes seetõttu, et lapsevanem sunnib teda selleks. Intervjueeritavad tunnistasid, et paljudel juhtudel ongi nii õige, et lapsevanem tunneb oma lapse edenemise vastu huvi ja aitab sellele kaasa. Õpetajad kirjeldasid aga ka olukordi, kus lapsevanem peaks oma nõudmistes arvestama ka oma lapse, tema võimete ja otsustega. Intervjueeritavate sõnul puudutavat see just neid lapsevanemaid, kes nõuavad oma lastelt nelju ja viisi ning tahavad, et nende lapsed käiksid järele vastamas ka kolmesid. Õpetajad leidsid, et õpetaja survestamise asemel võiksid lapsevanemad leppida sellega, et kõikides ainetes ei saagi ühtmoodi hästi minna.

Nad tahavad, et nende lapsel oleks hea tulevik, aga samas kõigile meile ei ole antud nii helget ja säravat mõistust, et me ei saagi igas asjas olla parimad. Mõni aine on nõrgem. Siis tuleb sellega lihtsalt leppida. See ei ole lihtne. Aga kui lepitakse, siis on lapsel lihtsam, on perel lihtsam. (1)

Üks intervjueeritav kirjeldas olukorda, kus lapsevanem ei aktsepteerinud õpilase otsust mitte minna järele vastama, vaid leidis, et peab omalt poolt survestama õpetajat, et viimane annaks õpilasele veel võimaluse.

Tund aega hiljem helistab mulle ema ja hakkab paluma, kas võiks järele vastata. Ja kuigi ma talle selgitan, et õpilane ise ei taha, [...] lapsevanem ei mõista tollel hetkel, et laps selle otsuse vastu võttis, selle vastutuse enda kanda võttis. Et tema veel tunnetab, et tema peab uuesti veel mind survestama. (3)

Uurimuses osalejad rõhutasid, et lapsevanemad on kõige taga, mis õpilasi puudutab, seetõttu on oluline, et lapsevanemad kehtestatud reeglitest ja kokkulepetest kinni peaksid ja kui nemad seda teevad, siis saab seda oodata ka õpilastelt.

Seni kuni lapsevanemad ise reeglitele vastu töötavad, seni ka lapsed neid ei mõista. (3)

3.2.4. Aineõpetajaga seotud põhjused

Puudumiste, õpilase suhtumise ja lapsevanemaga seotud järelevastamise põhjuste kõrval nimetati ka aineõpetajaga seotud põhjuseid.

Uurimuses osalenud õpetajad nentisid, et järeltööle võivad õpilased jõuda ka seetõttu, et nad ei ole suutnud õpilastele teemat selgeks teha. Üks intervjueeritavatest õpetajatest tõi

näite oma algusaastatest, kuidas ühest teemast sai kogu klass aru alles siis, kui seda oli neile seletanud klassikaaslane, kes oli mõistnud, mida õpetaja oli püüdnud õpetada.

Samas tunnistasid ka intervjuueeritavad, et õpetaja üksi ei suudagi tagada seda, et kogu klass on tööks valmis. Siinkohal on oluline roll ka õpilasel – tunnis kaasa töötada ja küsida (vt ptk 3.4.1).

Kas ma suudan klassitüit õpilasi ja igauht näha ja teada, kas ta on tööks ette valmistatud. Ma ei tea. Ei suuda. (5)

3.3. Järelevastamise korralduslik pool

Järgnevalt antakse ülevaade uurimisküsimuse „Kuidas on järelevastamine korraldatud?” andmeanalüüsi tulemustest. Kuna kõik intervjuueeritavad töötavad erinevates koolides, avanes järelevastamise korralduslikust poolest väga kirev pilt. Andmeanalüüsi käigus eristus viis kategooriat:

- järelevastamise aeg;
- järelevastamisele pääsemise eeldused;
- järeltööde hindamine;
- teised järelevastamise põhimõtted;
- õpetaja paindlikkus reeglite suhtes.

3.3.1. Järelevastamise aeg

Uurimuses osalenud õpetajatest töötavad kaks koolides, kus on kehtestatud ühine järelevastamise aeg, ülejäänud kolm koolides, kus järelevastamist võtab vastu aineõpetaja. Ühine järelevastamise aeg tähendab seda, et kindlal päeval ja ajal kord nädalas on ülekooliline järelevastamine. Ühisele järelevastamisele võivad järeltöid kõikides ainetes minna tegema 4.–9. klassi õpilased. Õpetajad lisavad järelevastamiseks mõeldud tööd vastavasse mappi. Ühisel järelevastamise ajal peab korda tavaliselt üks õpetaja, kes ka otsib mapist vajalikud tööd ja sorteerib hiljem tehtud tööd õpetajati. Enne ühisele järelevastamisele minekut saavad õpilased käia konsultatsioonitunnis. Koolides, kus ühist järelevastamist ei ole, on konsultatsioonitunnid mõeldud nii õppimiseks kui ka järelevastamiseks. Uurimuses osalejad rõhutasid, et ideaalne oleks, kui õpilased jõuaksid konsultatsioonitundi enne arvestuslikke töid, mitte siis, kui töö eest on juba kaks saadud. Sama kehtib ka puudujate kohta – esmalt konsultatsioon, seejärel individuaalne õppimine kodus ja alles siis järelevastamisele minemine. Uuritavate meelest on

õpilaste nägemus ideaalist see, et samas konsultatsioonitunnis saab pärast õppimist kohe ka järeltöö ära teha, pääsemaks võimalikult väikese pingutusega.

Intervjuude käigus tuli välja mitmeid ühise järelevastamise aja kitsaskohti. Ühes koolis arutati uuritava sõnul väga põhjalikult läbi ühise järelevastamise aja poolt- ja vastuargumendid. Ühiselt leiti, et isegi kui ainult eesti keele ja kirjanduse õpetajad koos teeksid ühise järelevastamise, ei oleks tulemused ikkagi nii head, nagu siis, kui iga õpetaja võtab vastama ainult oma õpilased. Ühisest ajast tekkivat ajavõitu õpetajatele ei peetud piisavaks põhjuseks viia sisse uus kord.

Uuritavate hulgas oli õpetajaid, kes leidsid, et ühine järelevastamise aeg sobib akadeemiliselt võimekamatele õpilastele. Nõrgemad vajavad ka järelevastamisel abi, mida teise aine õpetaja ei oska anda. Lisaks ei tea teise aine õpetaja, millised on ühe või teise õpilase nõrgad küljed muudes ainetes. Seetõttu arvati ka, et õpilane ei pruugi sellistes tingimustes järeltööga hakkama saada.

Meil iga õpetaja võtab oma õpilased, sest kui siia tulevad nõrgemad õpilased, siis tegelikult on neid vaja ju aidata selle järeltöö ajal. Võõras inimene ei oska seda teha. Mina aineõpetajana tean, mis on tema nõrgad kohad, keda ja kust ma pean vaatama. (1)

Lisaks võib õpilane järeltööd tehes vajada abivahendeid või on töodel muud lisatingimused. Õpetaja, kelle koolis on ühine järelevastamisaeg, rääkis, et neil kirjutavad õpetajad järeltöö äärelle, milliseid lisamaterjale ja -vahendeid võib õpilane töö ajal kasutada. Õpetaja, kelle koolis ei ole ühist järelevastamisaega, leidis, et selline korraldus teeb asja liiga keeruliseks. Tal on endal lihtsam see tund läbi viia, kui hakata kõiki juhendeid suuliselt või kirjalikult edasi andma.

Ühisaja miinusena ilmnes veel seegi, et valves olevatel õpetajatel on järelevastamisel valitseva korra osas erinev arusaam ja nii on hakanud õpilased eelistama teatud õpetajatega järelevastamisi teistele. Ma tean, et kui mina olen seal, on õpilasi, kes ei tule järele vastama. Mina käin ringi ja olen õpilasi välja saatnud ja töö üheks märkinud, sest et kasutavad telefoni või midagi sellist. Ja on veel õpetajaid, kelle ajal ei minda, just sellepärast et nad käivad ja kontrollivad. Ja samas on õpetajaid, kelle ajal minnakse hea meelega, sest et need on need õpetajad, kes istuvad ja loevad lehte ja kus saab ka kenasti spikerdada. (3)

Esile kerkis ka laiem küsimus, mis on üldse järelevastamise eesmärk ja kas ühine järelevastamise aeg toetab seda eesmärki. Uurimuses osalejad leidsid, et järelevastamise eesmärk on teatud õppetüki omandamine, et õpilane saaks põhja, mille alusel järgmiste teemade juurde liikuda. Lisaks nähti järelevastamist kui ühte kommunikatsioonivormi õpetaja ja õpilase vahel. Uurimuses osalenud emakeeleõpetajate sõnul ei toeta ühine

järelevastamisaeg ei üht ega teist. Ühisaja vastuargumendina esitati ka tõsiasi, et suhtlemist õpilase ja aineõpetaja vahel niigi napib, (kui aineõpetaja ei juhtu just olema klassijuhatajaks,) seda suurem olevat kasutegur aineõpetajate juures järele vastamas käimisel. Toonitati, et järelevastamise mõte ei tohiks olla hindes, vaid õpilase ja tema õppimise toetamises.

Lapsed saavad ju parema tulemuse ja saavad parema tunde siit ära minnes, et sellest oli kasu ka, mis ta tegema tuli. (1)

3.3.2. Järelevastamisele pääsemise eeldused

Järelevastamise pääsemise eeldustena joonistusid välja järgmised alakategooriad: hindes, mida saab või ei saa järele vastata; õpilane teab, mida järele vastata; vigade parandus puuduliku hindega tööle ja registreerumine järelevastamisele.

Õpilasel on õigus järele vastata hindesid 1 ja 2 ning puudutuid töid, mis märgitakse e-päevikus X-ga. Seda mõistsid uuringus osalejad kõik üheti. Erinevad vaatenurgad ilmsesid hindesid 3 parandamisel. Vaatenurkade erinevused tõukusid järelevastamise erinevast tõlgendamisest – lähtumine kooli hindamisjuhendist, mis lubab järele vastata vaid puudulikke hindesid ja tegemata töid ning järelevastamine kui õppimise protsess ja selle toetamine, seega on lubatud järele vastata nii hindesid 3 kui ka 4. Illustreerimaks eelnevat, esitatakse katked intervjuudest hindesid 3 parandamise poolt ja vastu.

Ma põhimõtteliselt ei anna vastata kolme. Sellepärast et see on harjutus iseseisvaks eluks. Elus ei ole võimalik kõiki asju ümber teha. Ma täna ei viitsinud õppida, ma tegin kuidagi ära, ma tean, et ma saan selle homme ümber teha. Nii ei ole võimalik. Ma olen õpilastele öelnud ka, see, et sa täna saad kolme ja sa seda ei tahtnud. See ei tähenda, et elu jääb seisma. See tähendab, et järgmisel korral ma pingutan veel. Ma pean tegema paremini, et saada lõpptulemus niisugune, mis mul meeldib. Seetõttu kolmesid mina vastama ei võta. Ja meil on see kokkulepe, et teised ka ei võta. (1)

Kui tema jaoks see kolm on selline asi, mille jaoks ta on valmis paremini omandama, lasku tulla. Ma olen enda säästmiseks ainult nii palju teinud, et olen öelnud, et viimane hinne jääb. Et ta ikkagi valmistaks ette. (5)

Alakategooria „vigade parandus puuduliku hindega tööle” eristus samuti selgelt järelevastamise pääsemise eeldusena. Uuritavatest vaid üks rakendab seda. Õpilastel on õpimapid, kuhu nad panevad oma tööd. Õpimapis peab olema nii töö kui ka selle töö vigade analüüs. Enne järeltööle tulemist peab õpilane selle õpetajale ette näitama ja selle käigus saab õpilane veel küsida, kui midagi on arusaamatuks jäänud. Üks intervjuueeritav leidis, et vigade paranduse tegemine on algklasside teema, samas selgus, et ka tema laseb erineval kujul vigade parandusi teha, kuid mitte nii süsteemselt ja nii detailselt.

Viimase järelevastamisele pääsemise eeldusena kirjeldati järelevastamisele registreerumist. Uurimuses osalenute vastustest tuli välja, et on koole, kus õpilane peab end järelevastamisele registreerima ja on koole, kus järelevastamisele pääsemine on vabam.

Alakategooriat „õpilane teab, mida järele vastata” käsitletakse koos alakategooriaga „järelevastamisele registreerumine”, kuna need on omavahel seotud. Järelevastamisele registreerumine tähendab seda, et õpilane peab teatud ajaks oma nime kirja panema, et pääseda selle nädala järelevastamisele. Lisaks nimele on oluline, et õpilane paneb kirja ka, millist tööd ta järele vastama soovib minna. Üks näide toimivast etteregistreerimise süsteemist on selline, kus igal aineõpetajal on klassi seinale riputatud järelevastamise registreerimisleht, kuhu õpilane paneb kirja nime ja teema, mida järele vastama plaanib tulla. Järelevastamine on kolmapäeval, nimekiri selleks päevaks läheb lukku esmaspäeval kell 11.00.

Et vot pärast seda ma tõmban joone alla ja siis läheb lahti registreerimine järgmisesse nädalasse. Ja tegelikult see distsiplineerib, ka see kellaaeg. Ma olen küll vaadanud, et täna meil tundi pole, aga tulevad ennast siia kirja panema. (1)

Uurimuses osalenud õpetajate sõnul tehakse järelevastamisele registreerumist ka elektroonselt, kasutades selleks GoogleDocs'i, kuhu kõik õpetajad kirjutavad, kes tuleb, mitmendast klassist, millist ainet ja teemat vastama. Intervjueeritud õpetajad kirjeldasid, et järelevastamisele registreerumine annab õpilasele kohustuse võtta vastutus – selgeks teha, mida ta järele vastab, selleks õppida ja kohale tulla.

Uurimuses osalenute vastustest ilmnes, et järelevastamisele saavad õpilased minna ka ilma ette teatamata. Kui on arvestusliku töö ajal puudujaid või tööst läbikukkujaid, on õpetajad pidevalt valmis, et õpilane on tulemas järele vastama. See seostub peatükis 3.2.2. väljatooduga, et selline pidev stardivalmisolek on õpetajale koormav. Kuna õpilasel ei lasu vastutust enda järelevastamise soovist teada anda ja sellega ka vastutust õppida, tundsid õpetajad, kelle koolis ei ole kehtestatud järelevastamisele registreerumise korda, end vastutavana ja nägid enda ülesandena pidevalt õpilastele meelde tuletada, et üks või teine töö on vaja järele vastata. Intervjueeritavad kirjeldasid ka olukordi, kus pärast pikka meeldetuletamist ongi õpilane jõudnud järelevastamise tundi, teadmata ikka, mida ta on tulnud vastama.

Teised tulevad ka näiteks rääkima, et mul oli ka seal mingi kaks, et mille eest oli. Ma ütlen, et palun tee see endale selgeks ja tule tagasi. Ja ta ei tule. Tema jaoks ma olen ta tõrjunud ära sellel hetkel, ta juba alustas minuga kommunikatsiooni. Ja nüüd läks see asi tema jaoks liiga raskeks ja ta ei tule enam. (5)

Üks õpetaja katsetas ka varianti, et pani omaalgatuslikult järelevastamise mapi vahele õpilastele töid, lootes sellega kergendada oma tööd. Kui mingi aja möödudes olid tööd endiselt tegemata mapi vahel, pani ta sinna uusi variante nendest töödest, aga kui needki jäid tühjaks, loobus ta sellest ettevõtmisest, sest esialgne mõte kergendada oma tööd muutus vastupidiseks.

3.3.3. Järelevastatud tööde hindamine

Järelevastamise korralduslikust poolest rääkides eristus lisaks järelevastamise aja ja järelevastamisele pääsemise eelduste temale ka järelevastatud tööde hindamine. Uurimuses osalenud õpetajad kirjeldasid erinevaid lähenemisi järeltööde hindamisele. Alakategooriatena eristusid „jääb järelevastatud töö hinne” ja „jäävad mõlemad hinned”.

Intervjuude käigus selgus, et enamikul juhtudel kustub kontrolltöö halb hinne ja õpilasele jääb hindeks järeltööl saadud hinne. Ühel juhul on see seotud õpetaja kindla veendumusega, kui õpilane on järeltööl välja teeninud positiivse hinne, on ebaõiglane jätta alles ka puudulik hinne.

Mina olen alati öelnud, et see on sinu pingutus, see on sinu töö ja see, mille peale sa parandad, see ongi see, mille eest sinu teadmised on. Ja see, et sa eelmine kord ebaõnnestusid või läbi kukkusid, ei pea minule silma ette jääma, vaid minu jaoks ongi oluline see, et sa õnnestusid. (3)

Intervjueeritavad tunnistasid, et teisel juhul seab süsteem oma reeglid. Näiteks e-koolis hinnet parandades kustub eelmine hinne lihtsalt ära. Samas on võimalik parandatud hinne märkida tärniga, et trimestrihinne välja panekul sellega arvestada, näiteks kui trimestrihinne on kahe hinne vahel. Samas tõdeti, et võib tekkida ebaõiglasid olukordi, mille ennetamiseks tuleb õpetajatel hindamine hästi läbi mõelda.

Kui mul ongi nad kuu aega tegelema ühe teemaga, siis ei ole päris õiglane unustada ära see, et ta pole kuu aega mitte midagi teinud. Selle välistamiseks ma hindan alati erinevaid osi. Et selle töö eest saad selle kaaluga hinne ja siit selle ja panen kokkuvõtva hinne. Nii et siis on natuke õiglasem nende suhtes ka, kes on siis kogu aeg rabanud tööd teha ja on saanud raske töö tulemusena oma ausa kolme kätte ja siis tuleb teine, kes on kuu aega niisama koolis ringi jalutanud ja tuleb teeb ja saab samasuguse tulemuse, see pole ka päris õiglane. (1)

Rakendamist leiab ka järeltööde hindamine, kus alles jäävad mõlemad hinned, mida märgitakse näiteks kaks kolmandikku (2/3), kaks viiendikku (2/5). On õpetajaid, kes leiavad, et järeltööl saadud viit ei ole õige võrdsustada põhitööl saadud viiega. Nad tunnustavad, et midagi see ju ikkagi näitab, kui õpilane on võimeline vaid järeltöid headele hinnetele

kirjutama. Samas kirjeldati ka olukordi, kus õpilased ja vanemad ei lepi sellise hindamisega ja õpetaja on pidanud jõuliselt seisma oma põhimõtete eest.

Üldjuhul jäävad mõlemad hinded. Viis ei kustuta kahte. Nad tahavad küll seda. Kui viis hinnet on näiteks kaks viiendikud, siis see ju ka midagi näitab. Ma olen ühe vanemaga siin kakelnud. Siin ma nagu järele ei suuda anda. (2)

3.3.4. Teised järelevastamise põhimõtted

Järgnevas peatükis kirjeldatakse teisi järelevastamist puudutavaid põhimõtteid. Tulemuste põhjal eristusid järgmised alakategooriad: kahe nädala reegel; milliseid töid saab järele vastata; järelevastamise õigus kordades ja järeltöö koostamine.

Uurimuses osalenud õpetajate sõnul on üks üldine põhimõte järelevastamise juures see, et puudunud tööd või puudulikku hinnet alates töö kättesaamisest on õpilasel õigus järele vastata kahe nädala, täpsemalt 10 tööpäeva jooksul. Rõhutati, et kahe nädala reegel on õpetajale suureks abiks, aga samas on sellest ka keeruline kinni pidada, näiteks juhul, kui õpilane ei tule kahe nädala jooksul järele vastama.

Kui ma paneksin siis talle automaatselt X asemel 1 välja ja ütleksin, et nüüd on kõik. Siis see tähendaks seda, et me istuksime siin poole kooliga võib-olla suvetööl. See ei ole ju eesmärk. Meil on vaja ikkagi see lünk likvideerida. (1)

Uurimuses osalejad tõdesid, et kohusetundlikud õpilased vastavad kahe nädalaga ära, aga ülejäänute puhul ollakse valmis reeglit leebemalt rakendama.

Ma ikka võtan vastama siis ka, kui ta ükskord avaldab soovi, et vot nüüd 3 päeva enne trimestri lõppu ma tahaks ära teha. Tee siis pigem praegu, kui et ütlen uhkelt, et lõõn ukse kinni, et nüüd on aeg läbi, nüüd sa tulla ei saa, seda ma kindlasti ei tee. (1)

Leiti, et vaatamata sellele, et kahe nädala reeglist on keeruline kinni pidada, on hea, et see on, sest muidu kaoks kohustus ära ka nendel, kes muidu sellest kinni peavad. Peale selle aitab kahe nädala reegel vältida ka olukordi, kus õpilane alles enne trimestri lõppu mõistab, et olukord on kehv, aga selleks ajaks võib kuhjunud olla juba mitmeid töid mitmetes ainetes. Sellisel juhul ei ole eesmärgiks enam mingi osa selgeks saamine, vaid üksnes positiivne hinne tunnistusel.

Ühe õpetaja kogemus kahe nädala reegli rakendamisest:

Minu põhimõte on see, et kui õpilane soovib oma asja selgeks, tehku ta seda millal tahes. Lihtsalt mis minuga siis juhtus, oli selline olukord, kui oli veerandi lõpp saabumas, üks õpilane, kellele ma olin korduvalt andnud aega tulla, ei olnud tulnud ei selle kahe nädala ega ka kahe kuu vältel ja kui veerandi lõpp oli saabumas, jäin ma ise paraku haigeks ja ta ei saanudki enam järele vastata. Tema veerandihinne kujunes kaheks. Tema süüdistused minule kestsid nädalaid, ta kruttis üles kogu klassi minu vastu, kuidas ma olen ebaõiglaselt temaga käitunud. Ja siis ma sain aru, et ahah et

nüüd on see koht, kus see seadus ja reegel peab olema minu poolt, sest ta ei mõista, et ma tegelikult tulin temale vastu. (5)

Intervjuude põhjal selgus, et õpilastel lastakse järele vastata kõiki töid, mis on saanud puuduliku hinde või mis on märgitud X-ga. Samas rõhutati, et vaadatakse siiski väga täpselt, mida kellele järele vastata lastakse. Vastustest ilmnnes ka, et ühtede õpetajate juures saab järele vastamas käia ühe korra ja teiste juures kaks või enam korda.

Järeltööde koostamise kohta tuli intervjuudest välja, et järeltööna antakse õpilastele nii läbi tehtud harjutusi kui ka põhitööst erinevaid variante. Esimesel juhul toodi põhjenduseks, et vaadata, kui võrd õpilane süveneb ja tunnis kaasa töötab. Kurvastusega tõdeti, et tulemused jäävad ikka alla keskmise. Põhitööst erineva variandi põhjenduseks toodi, et vastasel juhul oleks põhitöö ajal vähem õpilasi koolis. Lisaks selgus, et uus järeltöö tehakse mõningatel juhtudel ka raskem, mida õpilastele põhjendatakse sellega, et neil on rohkem aega tööks õppida.

Ja see tegelikult selles mõttes toimib, et nad ei lükka põhitööd eemale. Nad tulevad ja teevad põhitöö ära, sest keegi ei taha tulla nädala pärast pärast tunde, et teha raskemat tööd. (1)

Sellist lähenemist kasutavad õpetajad n-ö kontrolltööpuhkajate ohjeldamiseks. Samas tõdeti ka, et kui vastama tuleb erakordselt nõrk õpilane, siis talle ei tehta raskemat tööd. Keerukam töö on just neile, kes kergekäeliselt jätaksid põhitööle tulemata. Oli ka keerukama järeltöö vastaseid, kes leidsid, et vale on motiveerida õpilast hirmutamise- või ebamugavusstrateegia kaudu õigel ajal tööd tegema.

Ühesõnaga see, et me nüüd karistame seda last või hirmutame teda sellega, et nüüd tuleb raskem sul sellevõrra, et sa õigel ajal ei tulnud ja ei püüdnud korralikult, ei ole minu meelest kindlasti õigustatud. Ma saan aru sellest, aga jah ja see on minu dilemma ka praegu. Õpilased manipuleerivad ja mängivad selle peale välja, aga kas see siiski ei ole põhjus, et nad ei ole valmis õppima, et millegipärast neil on liiga palju teha, et nad ei ole selleks korraks valmis. (5)

3.3.5. Õpetaja paindlikkus reeglite suhtes

Peale selle, et intervjuudest jäi kõlama, kuidas järelevastamisele kehtestatud reeglid ja nendest kinnipidamine on vajalikud, toonitati ka korduvalt, et igal õpetajal on õigus teha erandeid. Näiteks kui üldine suund on, et hinnet kolm järele ei vastata, siis inimlikul tasandil võidakse teha selles osas järeleandmisi, mõistetakse, et erandolukordi tekib nii õpilastel kui ka õpetajatel.

Ühe erandkorrana toodi välja, kui õpilane on olnud pikalt haige. Kõik uurimuses osalenud õpetajad selgitasid, et sellisel juhul püüab õpetaja alati õpilasele vastu tulla, sest iseseisvalt kodus on niigi raske õppida ja kui õpilane siis jõuab kooli ja soovib abi ning õigust järele vastata ka siis, kui konsultatsiooni pole ja järelevastamisele registreerumine on selleks nädalaks läbi, siis õpetaja leiab selle aja vahetunnis või peale tunde ja on valmis tegema ka erandi registreerumisel. Üleüldiselt oldi nõus rohkem vastu tulema nendele õpilastele, kes näitasid üles huvi, kes pingutasid ja kes olid koostöised.

Samas ei ole see ka nii jäik, et kui nüüd laps ei pane ennast kirja, ta on pikalt haige olnud, ta on kodus suure vaevaga õppinud ja ma ei ütle talle jäigalt, et jah sa õppisid küll, aga vot sinu aeg on nüüd nädala pärast. (1)

Hindamise puhul ollakse samuti paindlikud. Kuigi reegel näeb ette, et lisaks järelevastamisele tuleb ka tegemata tööd esitada kahe nädala jooksul pärast tähtaega ja mille tegemata jätmisel on õpetajal õigus hinnata esitamata töö ühega, jäävad uuritavate sõnul nõrgad hinded sageli õigel ajal välja panemata. Kuigi tõdeti, et võib-olla oleks õige siiski need ühed juba varem välja panna, sest mõni õpilane hakkab tegutsema vaid ühe peale. Samas ilmnes ka õpetajate dilemma ses osas, kellel kui veenev põhjus on töö tegemata jätmisel ja kuidas seda hinnata.

Siis on minu jaoks koolides need küsimused, et kui laps näiteks puudub, et on erinevad märgid, näiteks hüüumärk, mis tähendab seda, et see on nüüd töö, mis tuleb järele vastata, millega tuleb veel midagi teha. Ma rakendan hüüumärki vahel ka sellise vabanduse puhul, kus õpilasel on minu jaoks veenev põhjus. Ma ei pane talle ühte. Noh see on jälle seesama reegel ütleks, et on kohal, see on esitamata töö, see on üks onju. Aga jällegi, oleme inimesed. Tal on minu jaoks veenev põhjus ja ma vaatan siin tema individuaalset arengut, tema koostöisust, tema püüdlikkust minu suhtes, mida enam ma õpilast tunnen, seda enam ma tean, millal panna see üks, isegi kui ta vabandab, ja millal ikkagi minna hüüumärgi peale. (5)

Üks õpetaja arutles ka, kas selline käitumine näitab õpetaja vastutulelikkust või pigem nõrka iseloomu. Seda küsimust panevad esitama olukorrad, kus õpetaja istub kokkulepitud ajal klassis üksinda.

Aga siis on jälle, et õpetaja, ma teisipäeval ei saa. Olgu. Kas sulle esmaspäev sobib? Jah, tulen esmaspäeval. No kes siin üksinda istub klassis siis, üks? Et seda nagu vot ma ei teagi, kas siis olla jäik, ei võtagi. Aga noh ma ise, isiklikult pigem annan selle võimaluse. Ma ei tea, kui õige või vale see on, aga mul on lihtsalt see, et võib-olla oleme aastatega leplikumaks muutunud. (2)

Ühiselt leiti, et reeglid peavad olema, et õpilastel ja vanematel oleks teada, mida ja millal nõutakse. Samas tunnistati ka, et teatav paindlikkus peab olema, just mõeldes selle

peale, kui erinevad on õpilased ja kui erinevad on nende võimed ja oskused. Reeglid peavad olema paindlikud õpilaste huvides, aga samas toetama ka õpetajate tööd.

3.4. Järelevastamise vähendamise võimalused

Järgnevalt antakse ülevaade uurimisküsimuse „Milliseid võimalusi näevad õpetajad järelevastamise vähendamiseks?” andmeanalüüsi tulemustest. Andmeanalüüsil eristus kolm kategooriat:

- õpilastega seotud võimalused;
- õpetajatega seotud võimalused;
- koolisüsteemi muutmisega seotud võimalused.

3.4.1. Õpilastega seotud võimalused

Käesolevas alapeatükis esitletakse õpetajate arvamusi sellest, mida saaksid õpilased omalt poolt teha, et järelevastamist oleks vähem. Andmeanalüüsi käigus eristusid järgmised alakategooriad: 1) tööharjumuste parendamine ja 2) oskus küsida ja vastu võtta pakutud abi.

Intervjuueeritavad tõid õpilase omapoolse järelevastamise vähendamise võimalusena välja tööharjumuste parendamise. Uurimuses osalejad tõdesid, et järelevastamise vähendamiseks aitaks juba sellest, kui kõik õpilased koolis käiksid. Veel tõid õpetajad järelevastamise vähendamise võimalusena välja õpilaste tunnis kaasa töötamise. Uuritavad tõdesid, et sellel, kes tunnis kaasa töötab, ei teki üldjuhul probleemi hinnetega. Uurimuses osalejad tunnistasid, et vastamisel kontrollitakse ikka seda, mida tunnis on õpetatud.

Tegelikult ei küsi ju ükski õpetaja kontrolltöös seda, mida ta õpetanud ei ole. Ma olen viimasel ajal läinud seda teed, et me harjutame läbi ja ma ütlen, et kõik, mis ma küsin, võtan ma nende lehtede pealt. Et kes tahab, palun, viiele võite õppida. Noh tegelikult ei ole ju nii. Mõni õpib viiele, suurem osa ei õpi viiele. (1)

Üks uurimuses osaleja tõi järelevastamise vähendamise võimalusena välja ka õpilase harjumuse pidevalt jälgida oma e-päevikut, vaadates sealt õppimist ja tunniplaani ning hoides silma peal oma hinnetel. See aspekt leiab käsitlemist ka peatükis 3.4.2, kuna sellise harjumuse kujundamisel nähakse olulist rolli nii õpetajatel kui ka vanematel.

See on üks asi, mida laps saaks teha, kui tal kujuneb harjumus näha enda tulemusi, enda õppimisi. Kui tal kujuneb esimene harjumus enda tööasjad kaasas kanda. Ka seda neil ei ole. Sest ta isegi ei tea, kas tal on kirjandus või eesti keel täna. (5)

Uurimuses osalejad tõid koolis käimise, tunnis kaasa töötamise ja järjepideva e-päeviku jälgimise kõrval järelevastamise vähendamise võimalusena välja ka selle, kui õpilased teeksid ära neile antud kodutööd ja õpiksid järgmiseks tunniks, kui on teada, et

tulemas on töö. Üks uurimuses osalenud õpetajatest kirjeldas olukorda, kus mõnikord palub ta õpilastel töö lõpus hinnata eelneval õhtul õppimisele kulunud aega. Õpetaja tunnistas, et õpilaste vastused teevad teda vahel nõutuks.

Ma olen mõnikord teinud töö, kuhu ma olen lõppu kirjutanud, et õppisin selleks tööks nii mitu minutit. Ja kui sinna kirjutatakse null minutit, siis ma tahaks küll küsida, et aga miks ma peaksin laskma järele vastata. Kui palju sa plaanid üldse õppida, et kas sa siis õpid viis või kümme minutit? Mõnikord tahaks küll küsida, et miks ma peaksin laskma järele vastata. Tahame ju tegelikult head. Järelevastamise eesmärk ongi hea, aga ei kuku alati välja. (3)

Teise alakategooriana eristus intervjuus osalejate vastuste põhjal „oskus küsida ja võtta vastu pakutud abi”. Siinkohal nägid intervjuus osalejad olulist rolli õpilase tegevusel – õppida oma vigadest, olla aktiivne küsija, kui midagi on selgusetuks jäänud ja käia konsultatsioonitundides.

Õpetajad leidsid, et oma vigadest õppimine on väga oluline oskus, aga õpilased oma vigadest väga õppida ei taha. Lisati ka, et iseseisvalt suudavad oma vigu parandada ja märgata vāhesed, kui aga tunnis seda pidevalt koos teha, jääks suurem osa teemadest õpetamata.

Ma ütlen, et vot siit otsi viga, et siin peab olema. Need jäävad leidmata. Et seda ma olen küll teinud. Et kui mina sunnin neid tegema oma analüüsi, nad teevad ära, aga see on ikkagi kohustus, mille õpetaja on andnud, mitte et nad vabatahtlikult teeks. (1)

Uurimuses osalenud õpetajad tõid vigade teemat käsitledes välja ka selle, et õpilased ei julge eksida, mõistmata, et see on osa õppimisest.

Kui keegi ütleb vale vastuse, siis ma pigem provingi öelda, et jah, mitte päris, aga sa juba liigud sinnapoole, proovi veel edasi. Ja kui ma näen, et keegi kahtleb, siis ma ütlen, et ütle vālesti, sellepärast et sul jääb siis meelde, kuidas on õige. (3)

Intervjueeritavad tõid järelevastamise vähendamise võimalusena välja ka õpilase oskuse küsida abi. Õpetajad püüdsid õpilaste oskamatust õigel hetkel abi küsida seletada ealiste iseārasustega, mistõttu ei julge õpilased tunnistada oma teadmatust ega seda, et ei kuulanud ega saanud aru. Õpetajad tõdesid, et õpilased soovivad saada individuaalset lähenemist, aga samas ei julge küsida.

Et kõige olulisem ongi see, et kui mina küsin, kas on kellelgi küsimusi, siis on vaikus. Kas kõik said aru, vaikus. Kes ei saanud aru, vaikus. Ja siis ma panen nad iseseisvat tööd tegema, ma olen siin, küsige ja on vaikus. Ja siis ma käin ringi ja näen, et mõni lihtsalt punnis silmadega vaatab ja siis ma küsin, mida sa nüüd kirjutaksid või mis sa teeksid või mis siin tegema peab. [...] Ja siis ma kuulen, kuidas ta läks koju ja küsis ema käest ja ema ütles, et ma ei osanud. (3)

Järelevastamise vähendamise võimalusena nägid õpetajad ka konsultatsioonitundides käimist. Samas tõdeti, et konsultatsioonitundi on õpilasi väga raske saada, mis on seotud eespool nimetatuga – õpilase oskamatuslega õigel hetkel abi küsida ja pakutavat abi vastu võtta. Uurimuses osalenud õpetajate konsultatsioonitunnid on erinevalt korraldatud. On konsultatsioonitunde, mis toimuvad järjepidevalt igal nädalal ja on ka niinimetatud vajaduspõhiseid konsultatsioonitunde, mille õpetaja viib läbi enne suuremat arvestuslikku tööd, kutsudes sinna tunni- ja kodutööde põhjal õpilasi nimeliselt. Õpetajad tunnistasid, et konsultatsioonitunnid õigustavad ennast, kui õpilased tundi jõuavad ja küsivad, millest nad aru ei saa.

Me oleme üritanud oma järelevastamisi panna niiviisi, et nad on pärast konsultatsiooni. Kõigile lastele on selgitatud, et tule enne tööd konsultatsioonile, kui sa aru ei saa, õpime selgeks ja siis ei ole sul vaja vastama midagi tulla. Tegelikult see toimib, kui nad tulevad ja küsivad. (1)

3.4.2. Õpetajatega seotud võimalused

Uurimuses osalejad tõid välja mitmeid aspekte, mida saavad järelevastamise vähendamiseks ära teha õpetajad. Tulemuste analüüsi käigus eristusid järgmised alakategooriad: 1) õpioskuste õpetamine, 2) ajaga kaasas käimine, 3) õpilaste innustamine ja kaasamine, 4) järjekindel olemine.

Õpetajad tõid ühe järelevastamise vähendamise võimalusena välja õpetajate rolli õpioskuste õpetamisel. Toodi välja, et on üksikuid õpilasi, kes intuiitiivselt valdavad õpioskusi, teistele on vaja neid järjepidevalt õpetada, alustades näiteks sellega, et õpilasel tekiks harjumus jälgida e-koolis nii õppimist kui ka oma hindeid. Õpetajad lootsid õpioskuste õpetamisel ja õpilaste tööharjumuste kujundamisel tuge ka vanematelt.

See jälle oleneb vanematest, elukohast. Kujundada harjumus vaadata e-kooli, aga kui seda ei õpeta talle lapsevanem, kuidas ta siis harjub sellega. Ma olen enda lastele ka öelnud, et kujunda harjumus – igal õhtul kell kuus pane endale äratus, igal õhtul kell kuus vaatad, mis su e-koolis on. (5)

Üks õpetaja mainis õpioskuste õpetamise juures ka aja planeerimise oskuse vajalikkust, tõstatades küsimuse, kui palju saab teadlikku ajajuhtimist põhikooliõpilaselt üldse nõuda, kui seda õpilastele ei õpetata.

Ja me õpetame seda ainult sellisel moel, et nüüd on kontrolltööaeg, oled valmis või ei ole, elu või surm ja see hinne kukub ja kõik. (5)

Intervjueeritavad tõid õpioskuste kontekstis õpetaja rollina välja ka õpilastel oma õppimist analüüsima suunamist ja sellest järelduste tegemist, näiteks mida oleks saanud

õpilane teha teisiti, et mitte saada hinnet kaks. Samas toodi ka näiteid, et kuigi õpioskuste õpetamise eesmärk on võimaldada õpilastel saada paremat õpikogemust, ei ole kõik õpilased valmis pakutud abi vastu võtma ja tõlgendavad seda hoopis rünnakuna.

Tihti peale need õigustused, et aga ma ei saanudki. Hea küll, et ei saanudki, aga mida sa oleksid saanud teha? Kui on koostöisem, siis see on nii tore, kuidas mõni neist mõtlebki kaasa ja jõuabki järeldusele, et jah, et tegelikult ma oleksin pidanud juba eile selle valmis tegema. Siis ma ütlen, et võta see endale õpetunniks ja homme palun tee seda. Mõnedega mulle tundub on tänu sellele väga hea klapp. Aga on neid, kes ei anna [...] Selle küsimuse peale, mis sa oleksid saanud teha, nad tajuvad seda, et see on nende süüdistamine. (5)

Uurimuses osalejad tõid õpetajatega seotud järelevastamise vähendamise võimalusena välja ajaga kaasas käimise. Toonitati, et õpetajad peavad mõistma, et õpilased muutuvad ja seepärast peavad muutuma ka õpimeetodid, samuti seletused ja näited, mis peavad olema õpilastele arusaadavad ja asjakohased. Lisaks ajaga kaasas käimisele nägid õpetajad enda rollina järelevastamise vähendamisel ka õpilaste kaasamist ja innustamist. Uurimuses osalejad tõid välja, et õpetajad võiksid leida võimalusi õpilasi rohkem teemast huvituma panna ja õpilasi rohkem õppetööse kaasata, näiteks lastes õpilastel koostada ise töid. Innustamisega seostub ka ühe intervjuueritava ettepanek panna kõikidel õpetajatel kirja oma tugevused ja seejärel nende tugevuste põhjal kavandada oma õpetamist.

Võtad selle riikliku õppekava ja võtad ta pulgiti lahti, mis on minu huvid, mis on minu tugevused, et ma rõhun nendele. Õpetajatena oleme tahes tahtmata mingis asjas tugevamad, mingis asjas nõrgemad. Ma arvan, et me peaksime õpetajatena panustama rohkem enda tugevustele ja usaldama selle koha peal seda, et kui lapsel on tänu usaldusele õpetaja vastu tekkinud huvi ka aine vastu, küll ta siis need teised valdkonnad ka omandab. (5)

Samas nentisid intervjuueritavad, et õpilasi on raske kaasata ja innustada. Kõige raskemaks peeti innustada õpilasi, kes ei tahagi õppida ja ka neid, kes rahulduvad kolmedega. Õpetajad tunnistasid, et õpilaste innustamise ja kaasamise teeb raskeks seegi, et õpilased on väga passiivsed. Õpetajad tõid välja, et õpilased aktiveeruvad, kui tundides kasutada võimalikult palju nutiseadmeid ja kui õppida saab mängides ja võisteldes.

Hasarti saadki viia siis, kui sa oled nagu vilkuvad pildid internetis: kiire-kiire-vahelduv-

vahelduv. [...] Mõned lähevad hasarti siis, kui sa ütled, et see, kes kõige esimesena toob kõik vastused, sellele panen viie või kolmele esimesele. Vot siis nad teevad, siis nad mõtlevad, siis nad ei tee lohakalt. (3)

Intervjuueritavad märkisid õpetajaga seotud järelevastamise vähendamise võimalusena ka järjekindlust. Rõhutati, et õpetaja peab olema oma nõudmistes järjekindel. Kui õpetaja on

õpilastega milleski kokku leppinud, siis peavad sellest ühtmoodi kinni pidama nii õpetaja kui ka õpilased.

Kõige rohkem probleeme on nendel õpetajatel, kes ühel päeval lubavad üht ja teisel päeval teevad teist. Kolmandal on veel kolmandat moodi. (2)

3.4.3. Koolisüsteemi muutmise seotud võimalused

Lisaks õpilase ja õpetaja vaatenurgale, mida üks või teine saab omalt poolt teha järelevastamise vähendamiseks, arutlesid uurimuses osalejad antud teemal ka Eesti koolisüsteemi kontekstis. Intervjueeritavate vastuste põhjal moodustasid järgmised alakategooriad: 1) lõpetada järeleandmiste tegemine, 2) muuta suhtumist hinnetesse, 3) vaadata üle klassijuhataja roll ja 4) võimaldada koolidesse rohkem tugipersonali.

Uurimuses osalejad kurtsid, et Eesti koolisüsteemis tehakse pidevalt järeleandmisi, näiteks esmaspäeval ja reedel ei tohi olla kontrolltöid, ühel päeval ei tohi olla mitut arvestuslikku tööd. Tunti muret selle üle, et mida rohkem õppimist leebemaks muutvaid reegleid vastu võetakse, seda vähem õpilased õpivad. Eelneva väite ilmetamiseks kirjeldas üks intervjueeritav olukorda, kus enam ei tohi õpilastel lasta aja peale lugeda. Samas on lugemise kiirus õpetajate sõnul seotud tekstist arusaamisega.

Siis me kurdame, et nad ei saa tekstist aru. Nad ei saa tekstist aru ajaloos, matemaatikas, loodusõpetuses. Aga me ei nõuagi neilt seda enam. (2)

Uurimuses osalejad leidsid, et kool peab siiski olema natuke konservatiivne ja panema õpilasi pingutama. Leiti, et vastasel juhul ei ole meil ka tööturul inimesi, kes viitsiksid pingutada. Muret tunti ka plaani üle kaotada põhikooli lõpueksamid. Vastanud õpetajate arvates võetakse sellega õpilastelt ära eesmärk, mille nimel pingutada. Kui õpilastel pole eesmärki, mille nimel pingutada, siis ei õpi nad ka vastutust oma asju hästi ja õigeaks ajaks ära tegema. Õpetajad leidsid, et ei ole õige kogu vastutust kooli kanda anda.

Mina ei taha minna arsti juurde, kes ei ole mitte midagi õppinud, kes ei vastuta mitte millegi eest, et on kuidagi mängides saanud, nagu me kõike mängides omandame. (2)

Intervjueeritavad tõid Eesti koolisüsteemi murekohana välja ka üleüldise suhtumise hinnetesse, et vaid hinne loeb. Üks intervjueeritav nimetas kooli ja õppimise seostamist vaid hinnetega kooli toksikatsiooniks.

Õpilane on saanud algusest peale, tema ema, vanaema, kõik on õpetanud talle, et hinne, hinde pärast, mis hinde sai said. Vot see mürgistus, mis meil kõigil on, et ainult hinne ongi see määrav. (5)

Uurimuses osalejad tõid välja, aineõpetajad peavad tegema selles osas järjepidevat selgitustööd, et mitte õpetajad ei pane õpilastele hindet, vaid õpilased teenivad hindet välja oma tööga, et hindest olulisem on õppimisprotsess ja õpilase oskus seda teadlikult juhtida.

Aga on õpilasi, kes ei soovi seda, nad tahavad resultaati, aga siin ongi see küsimus, miks meistersportlane hüppab nii kaugemale või jookseb nii kiiresti. Ta teab iga oma lihast, ta treenib iga oma lihast metoodiliselt. Teadlik õppija teab, miks tal see hinne kujuneb. (5)

Järelevastamise vähendamise võimalusena nägid õpetajad ka klassijuhataja rolli uuesti mõtestamist. Meenutati aega, mil klassijuhataja ülesandeks oli tegeleda õppekasvatustööga. Uurimuses osalejad tõid välja, et klassijuhataja roll tuleks taas programmilisemaks muuta ja seeläbi muutuks ka klassijuhatajatund taas sisuliseks. Intervjuueeritavad leidsid, et klassijuhatajatunnis on võimalik järjepidevalt õpilaste õpioskusi arendada, siis ei peaks aineõpetajad seda oma tundides tegema, näiteks kuidas orienteeruda e-koolis.

Võib-olla me peaksime klassijuhataja rolli rohkem teadvustama ja rohkem programmilisemaks muutma sealt sellise paberite täitmise ja tagajooksmise asemel, justnimelt klassijuhataja tunni väärtustamise kaudu. (5)

Uurimuses osalejad nimetasid järelevastamise vähendamise ühe võimalusena ka suurema tugipersonali olemasolu koolides, sest tõsiasi on, et koolides on kasvamas nende õpilaste hulk, kes vajavad õppimisel tuge. Intervjuudest ilmnes, et uurimuses osalenud õpetajate koolides on juba mitmeid väikeklasse, aga vajadus oleks isegi rohkemate järele.

Ma tean, et see võtab aega, võhma ja kui on erinevad õpilased, kes on erineval tasemel ja erinevate töödega, siis see võtab kohe hästi palju aega. Siin oleks abi sellest, kui oleksid abiõpetajad, kes saavad ka aidata. Või siis võiks olla üks lisakoht, kus saaks logopeedi ja eripedagoogi ka kaasata, ehk siis keegi, kes aitab ka seda konsultatsiooni või seda lisatuge läbi viia just enne järelevastamist. (3)

Eelnevat lühidalt kokku võttes saab välja tuua, et uurimuses osalejad nägid järelevastamise vajalikkust kolmandas kooliastmes ning suhtusid sellesse positiivselt, kui oli näha õpilaste pingutust ja õpilased sooritasid järeltöö selleks ettenähtud ajavahemikul. Negatiivsena tõid õpetajad välja korduvad järelevastajad. Järelevastamise põhjustena kerkisid esile õpilaste suhtumisest tingitud põhjusega puudumised ja huvipuudus õppimise vastu. Õpetajad tõid välja ka vanemate otsustest tingitud järelevastamise põhjuseid. Järelevastamise korraldus oli kooliti lahendatud erinevalt – oli nii ühist järelevastamist kui ka aineõpetaja juures vastamist, kohustusega ja kohustuseta registreerida end järelevastajaks. Intervjuude põhjal selgus ka, kui erinevalt lähenetakse Järelevastamise vähendamise võimalustena nägid

intervjueeritavad õpilaste õpiharjumuste muutumist, õpetajate tuge õpiharjumuste ja õpioskuste kujundamisel ning riiklikul tasandil näiteks õppetegevust puudutavate järeleandmiste tegemise lõpetamist.

4. Arutelu

Käesoleva magistritöö eesmärk oli välja selgitada õpetajate arvamused järelevastamisest, selle põhjustest, korraldusest ja vähendamise võimalustest. Järgnevalt arutletakse olulisemate tulemuste üle uurimisküsimuste kaupa.

Esimese uurimisküsimuse „Kuidas suhtuvad õpetajad järelevastamisse?” kontekstis kirjeldasid uuritavad oma suhtumist järelevastamisse. Positiivselt suhtusid uuritavad järelevastamisse juhtudel, kui järelevastamisele tuli õpilane, kellele ongi järelevastamise õigus mõeldud ehk õpilasele, kes on olnud haige, põhjusega puudunud, näiteks esindanud kooli, või vaatamata pingutusele saanud kontrolltöö hindeks puuduliku. Lisaks toodi olulisena seejuures välja ka õpilase enda huvi ja pingutus. Negatiivselt suhtusid õpetajad järelevastamisse juhtudel, kus järele vastamas käivad ühed ja samad õpilased, kes teavad, et neil on see õigus. Negatiivsena nimetasid õpetajad veel sedagi, kui järelevastamise tundi tullakse õppimata või teadmata, mida tuldi järele vastama. Uurimuses osalenud õpetajad leidsid, et järelevastamise eesmärk ehk teatud teema omandamine on saavutatav vaid siis, kui õpilane ise seda tahab ja ka vastavalt sellesse panustab. Praktikas nägid õpetajad järelevastamist kui võimalust saada tunnistusele paremad hinded, millel pole õppimisega midagi ühist. Intervjueeritavad leidsid sarnaselt Hildebrandtile (2012), et teatud õpilaste korduv järele vastamas käimine ilma õpilasepoolse pingutuseta on õpetaja aja ja jõu raiskamine. Schimmer (2014) on samuti nentunud, et süsteemi ära kasutavaid õpilasi on ja see on probleem, millega peab tegelema. Autor leiab, et siinkohal on väga oluline õpetajate koostöö, et ühiselt koos klassijuhatajaga aru saada, miks õpilane nii teeb ja vastavalt sellele ühiselt midagi ette võtta, aineõpetajate ponnistustest eraldi võib väheks jääda. Õiguskantsleri poole pöördumistest (Järelevastamise kord ja ..., 2016; Järelevastamise kord, 2019) tulebki välja, et õpetajad koos kooliga on astunud samme järelevastamise vähendamiseks, lisades kooli hindamisjuhendisse järelevastamist puudutavaid kitsendusi. Autori arvates on see märk sellest, et järelevastamise õigust sätestav punkt põhikooli riiklikus õppekavas (2011) vajab ülevaatamist. Vastavad muudatusettepanekud on lubanud Haridus- ja Teadusministeeriumile

esitada ka Tallinna Kunstigümnaasiumi direktor, kelle kooli range järelevastamise korra pärast pöörduti hiljuti õiguskantsleri poole (Antson, 2019).

Teise uurimisküsimuse „Millised on õpetajate arvates järelevastamise põhjused?” raames nimetasid õpetajad erinevaid järelevastamise põhjusi. Õpetajad tunnistasid, et õpilased, kes on pikalt haiged olnud või käinud kooli esindamas, vastavad oma tegemata tööd ära esimesel võimalusel. Järelevastamise muudavad intervjuueritavate sõnul probleemseks aga õpilased, kes ei õpi, kes ei tee kodutöid, kes lihtsalt on koolis, aga kontrolltöö ajal, puuduvad just sellest tunnist või kogu päeva. Sellist puudumist tõid murekohana välja ka Antson (2019), Haljasorg jt (2013) ja Seiton (2013). Siinkohal leiab töö autor, et kui põhjuseta puudumine kontrolltööde ajal on tõesti nii suur probleem, on see juba teine märk sellest, et järelevastamise reeglite rangemaks muutmine on vajalik, kui puudumise taga pool muud kui laiskus. Seitoni artiklis sõna saanud kooli direktor tõi põhjuseta puudumistega seoses välja ka teise murekoha – vanemad, kes liiga kergekäeliselt põhjendavad ära oma lapse põhjuseta puudumisi. Artiklis oli juttu küll gümnasistidest, aga töö autor usub, et sama teevad ka põhikooli õpilaste vanemad, mis ühest küljest on arusaadav, aga kui sellist põhjendamist koguneb palju, peaks lapsevanem mõtlema ka tagajärgede peale, nagu lapse mahajäämus õppimises, millest võib lapsel olla raske välja tulla, mis halvimal juhul võib päädida koolikohustuse mittetäitmisega. Siinkohal on väga oluline, et lapsevanem mõtleb oma lapse haridustee peale pikemas perspektiivis, kuidas tänased otsused mõjutavad otseselt õpilase edasist suhtumist õppimisse, uskumist iseendasse õppijana ning üleüldist arukat ja vastutustundlikku käitumist.

Kolmanda uurimisküsimuse „Kuidas kirjeldavad uurimuses osalenud õpetajad nende koolide järelevastamise korraldust?” tulemuste põhjal selgus, et koolide järelevastamise korraldus on väga erinev, samuti põhimõtted, mis puudutavad järele vastama pääsemist ja järeltööde hindamist. Intervjuudest tuli välja, et kolmes koolis käivad õpilased järele vastamas aineõpetaja juures ja kahes koolis on rakendatud ühist järelevastamise aega. Õpetajad, kelle koolis pole ühist järelevastamise aega, tunnistasid, et nende koolis on arutatud, kas ka minna üle ühisele järelevastamise ajale, kuid leiti, et põhikooliastmesse ühine järelevastamine ei sobi. Intervjuueritavad leidsid, et ühine järelevastamise aeg ei toeta järelevastamise eesmärki – teatud teema selgeks saamist ega järelevastamist kui ühte kommunikatsioonivormi õpetaja ja õpilase vahel. Õpetaja ja õpilase vahelise suhtluse olulisust on maininud ka Wormeli (2011), kes on leidnud, et õpilased, kel on raskusi vastutustundlikkuse ja tähelepanelikkusega, vajavad õpetajaga kontakti just rohkem, mitte vähem. Intervjuueritavad

rõhutasid, et järelevastamise mõtte ei tohiks olla vaid hinde saamises ega parandamises, vaid ikka õpilase ja tema õppimise toetamises. Sellest tulenevalt leiab ka töö autor, et anonüümsed ühisajal järelevastamised ei täida oma eesmärki.

Õppimise toetamine järelevastamise kontekstis oleks näiteks ebaõnnestunud töö vigade paranduse tegemine, mida uurimuses osalenutest ka üks õpetaja praktiseerib. Schimmeri (2014) ja Wormeli (2011) on vigade paranduse tegemist pidanud oluliseks järelevastamise osaks, mille käigus peab õpilane põhjendama oma eelmist nõrka sooritust ja mida ta vigade analüüsi käigus õppis. Schimmer (2014) on tunnistanud, et vigade analüüsi sisseviimine võib esialgu küll õpetaja töömahtu suurendada, aga mingi aja pärast peaks järelevastajaid vähemaks jääma. Autor usub, et just õpetaja niigi suure töökoormuse tõttu on rakendanud käesolevas uurimuses osalenutest vaid üks õpetaja vigade paranduse nõuet enne järeltööd. Üks vastanutest tunnistas, et tema jaoks jäävad vigade parandused pigem noorematesse klassidesse. Jõgi ja Aus (2015) juhtisid just sellele ka oma artiklis tähelepanu, et kolmanda kooliastme õpilastelt oodatakse tihti oskusi, hakkama saamist ja iseseisvust, mida neil tegelikkuses pole. Need on oskused, mis vajavad pidevat teadvustamist ja kujundamist. Autori meelest toetaks vigade paranduse nõue ka põhikooli riiklikus õppekavas (2011) ettenähtud õpipädevuse arendamist – õpilane analüüsib oma teadmisi ja oskusi ning selle põhjal plaanib edasist õppimist. Seega leiab töö autor, et vigade paranduse kohustus enne järelevastamist oleks võimalik lahendus järelevastamise vähendamiseks nende õpilaste hulgas, kes tulevad kontrolltööd kirjutama, aga seda õppimata, lootes heale õnnele.

Järelevastamise hindamise osas ilmnes uurimuses osalejate erinev arusaam kolmede parandamisest. Kuigi põhikooli riiklik õppekava (2011) näeb ette vaid hinnete „nõrk” ja „puudulik”, vastavalt hinne 1 ja 2 või puudunud tööde parandamist, oli intervjuueeritavate seas ka õpetajaid, kes lubasid ümber teha hindeid „rahuldav” ja „hea”, vastavalt hinnet 3 ja 4. Uurimuses osalejate hinnete 3 ja 4 parandamise lubamist ja mittelubamist võib seletada sellega, et ühel juhul lähtub õpetaja kooli hindamisjuhendist, mis lubab järele vastata puudulikke hindeid ja tegemata töid, seega hinde 3 parandamine ei ole lubatud ja seda ka ei lubata või näeb õpetaja järelevastamist kui olulist osa õpiprotsessist ja õpetaja rolli selle protsessi toetamisel, seega on lubatud järele vastata nii hindeid 3 kui ka 4. Töö autor leiab, et juba eespool käsitletu põhjal kumab hinnete 3 ja 4 parandamisest läbi pigem õpilase soov saada tunnistusele kõrgem hinne kui siiras huvi õppida. Tulevikku silmas pidades oleks õpetajal siinkohal ehk mõttekam suunata õpilane oma vigu analüüsima ja järgmine kord lugema näiteks täpsemalt tööülesandeid, kui vead olid sellest tingitud.

Kirjeldades erinevaid järelevastamisega seotud põhimõtteid, mainisid õpetajad tihti sõna „inimlikkus”. Nad leidsid, et reeglid on olulised, aga reeglitest peab õpetaja oskama vastavalt olukorrale, vajadusele, õpilasele ka mööda vaadata, näiteks võtma järele vastama õpilast, kes mõjuvatel põhjustel ei olnud jõudnud end sellele registreerida või laskma parandada hinnet 3, mida muidu ei lase parandada. Uurimuses osalejad tunnistasid, et teatav paindlikkus peab reeglites olema, sest õpilased ning nende võimed ja oskused on erinevad. Töö autor leiab, et hea õpetaja ongi mõistev ja tunneb ära need olukorrad, kus hinne ei ole vajalik vaid hinde pärast, vaid ka õpilase õpihuvi alahoidmiseks, motiveerimaks teda samas rohkem pingutama. See toetab ka õpilase kujunemist edukaks elukestvaks õppijaks (Eesti elukestva õppe ..., 2014). Ka Brophy (2014) on välja toonud, et õpetaja võiks raskustes õpilasele oma hindamissüsteemis kavandada nn päästerõngaid, ehk anda õpilasele võimaluse oma vigu parandada, lastes sooritada pärast vigade läbivaatamist ja õppimist järeltöö või andes lisapunkte mõne teise töö eest, mis näitab, et õpilane on omandanud materjali, mis kontrolltöös valesti oli läinud.

Neljanda uurimisküsimuse „Milliseid võimalusi näevad õpetajad järelevastamise vähendamiseks?” raames nimetasid intervjuueeritavad õpilasepoolse järelevastamise vähendamise võimalusena tööharjumuste parendamist. Õpetajad tõdesid, et järelevastamine väheneks ainuüksi juba sellega, kui kõik õpilased käiksid järjepidevalt koolis ja jälgiksid e-päevikut ning õpiksid nii tunnis kui ka kodus. Sama oluliseks pidasid õpetajad ka abi küsimist, kui midagi on jäänud arusaamatuks. Õpetajad kirjeldasid olukordi, kus õpilane alles järelevastamisel teatab, et tegelikult pole ta sellest teemast midagi aru saanud. Uuringud on näidanud, et õpilastel, kel on puudulikud õpioskused, ongi raskusi õigel hetkel abi küsimisega, sest selle eelduseks on õpilase mõistmine, millal ta abi vajab ja ka sõnastamine, milles täpselt ta abi vajab (Jõgi & Aus, 2015) Abi küsimise juures on olulisena välja toodud ka, kellelt otsustatakse abi küsida, kuidas abi hangitakse ning kas ja kuidas saadud abi rakendatakse (Karabenicku & Dembo, 2011). Autor näeb olulist rolli õpetajal, kes märkab ja suunab õpilast oma õppimist analüüsima, mille kaudu peaks õpilane suutma sõnastada ka selle, millest ta aru ei saa.

Õpilaste tööharjumuste parendamisega seotult tõid uurimuses osalejad välja õpetajate rolli nende harjumuste toetajana ja õpioskuste kujundajana. Õpetajad tunnistasid, et on üksikuid õpilasi, kes intuiitiivselt valdavad õpioskusi, teiste puhul on vaja järjepidevalt õpioskuste olulisusele tähelepanu pöörata ja neid õpetada. Kuna palju järeltöid on tingitud just suutmatusest aega planeerida ja tähtaegadest kinni pidada, leiab autor, et see on väga oluline

õpioskus, mida teadlikult õpilastes arendada. Õpetajad ei saa loota, et õpilased selle mõõdamines omandaksid, sest Jõgi ja Ausi (2015) järgi on õpioskuste õppimine ja omandamine teadlik protsess. Ka uurimused on näidanud, et põhikooli õpilaste peamine probleem ongi just suutmatus oma aega planeerida (Aus *et al*, 2014). Siinkohal on ka töö autori arvates oluline õpilastele ajaplaneerimist igapäevaste koolitööde tegemise kaudu õpetada. Nii nagu õpetajal ei ole alust hinnata teemat, mida ta õpetanud pole, nii ei saa ta oodata ka iseenesest omandatud oskust aega planeerida ja veel vähem seda hinnata. Ka Schimmer (2014) ja Wormeli (2011) on leidnud, et põhjendamatu on hinnata tähtjaks mitte esitatud tööd puuduliku hindega. Nad lisasid, et selliselt pandud hinne ei näita õpilase teadmiste kohta mitte midagi. Autor näeb siinkohal lahendusena rakendada Schimmeri (2014) pakutud lähenemist tähtaegadele, võimaldades õpilastel töö esitada teatud ajavahemikul, nii saab õpilane ise vastavalt oma nädala tegemistele otsustada, kas ta jõuab töö valmis tehisipäevaks või hoopis neljapäevaks. Samas on ka oht, mida mainis ka üks intervjuueeritav, et igasuguse reegli pehmendamine, mida on ka sellise ajavahemiku võimaldamine, võib viia selleni, et õigeaks ajaks ei pruugi tööd teha enam ka need õpilased, kes enne tegid. Vaatamata võimalikele tagasilöökidele leiab autor, et Schimmeri lähenemine on väärt proovimist.

Eesti koolisüsteemi kontekstis nägid intervjuueeritavad järelevastamise vähendamise võimalusena õppetegevust puudutavate järeleandmistega tegemise lõpetamist. Intervjuueeritavad leidsid, et mida rohkem võetakse vastu õppetööd leebemaks muutvaid reegleid, seda vähem õpilased õpivad ja seda rohkem kasutatakse järelevastamise võimalust. Uurimuses osalejad tõid välja, et kool peab jääma natuke konservatiivseks ja panema õpilasi pingutama, sest vastasel juhul ei ole ka tööturul inimesi, kes suudaksid pingutada. See langeb kokku Haljasorg jt (2013) arvamusega, et sellisel kujul järelevastamine vähendab õppimise väärtust, sest õpilased teavad, et alati on olemas ka teine võimalus. Haljasorg jt (2013) on veendunud, et võitlus liigse järelevastamisega nõuab õpetajalt lisapingutust, aga nad on kindlad, nii nagu tõi välja ka üks uurimuses osaleja, et kui õpetaja on järjekindel ja teeb alati nii, nagu on lubanud, aitab seegi järelevastamist vähendada. Samas toob Haljasorg jt murekohana välja, kui kaua peab õpetaja üksinda vastu ja kui kaua jõuab ta kooli juhtkonna toetuseta järjekindel olla. Wisch jt (2018) uurimuses selgus, et õpetajad suhtuvad väga negatiivselt kooli juhtkonna sekkumisse hinnete panemisel ning õpetajad ei olnud veendunud, et järelevastamise võimaldamine suurendab õpilaste õppimist ja olid seda rohkem nõrkinud, et juhtkond neilt seda siiski nõuab. Selline juhtkonnapoolne käitumine on tõenäoliselt seotud koolide rahastamissüsteemiga, kus iga õpilane loeb. Samale probleemile juhib tähelepanu ka

Haljasorg jt (2013) Eesti kontekstis, heites riigile ette järelevastamiseks soodsa pinnase loomist. Siinkohal tuleb olulise aspektina välja tuua, et Haljasorg jt tunnevad muret gümnaasiumis toimuva pärast. Gümnaasiumiharidus on Eestis vabatahtlik ja vastavalt põhikooli- ja gümnaasiumiseadusele (2011) on koolil õigus õpilane teatud juhtudel nimekirjast välja arvata. Teine lugu on põhikooliharidusega, mis on kohustuslik kõigile kuni 17-aastaseks saamiseni. Et põhikoolist jõuaksid gümnaasiumisse edasi heade õpioskustega õpihimulised noored, on vaja riiklikul tasandil järelevastamist puudutav paragrahv üle vaadata.

Intervjueeritavad tõid muutmistvajavana välja ka üleüldise hinnetesse suhtumise. Õpetajate meelest ollakse keskendunud liialt hindeks saadud numbrile. Kikas (2015) on seletanud hinnetele orienteeritust sellega, et kolmandas kooliastmes tõstetakse üha rohkem esile võistlemist, mis otseselt soodustab tulemusele suunatust. Lisaks leidsid õpetajad, et järjepidevat selgitustööd vajab ka see, et mitte õpetajad ei pane õpilastele hindeid, vaid õpilased teenivad need oma tööga välja, et iga hinde taga kas on õppimine ja pingutus või seda ei ole. Kukk (2012) on välja toonud, et sarnaselt Saksamaale ka Hollandis tõid järele vastata ei saa ning seega esineb autori sõnul tunduvalt vähem olukordi, kus õpilased jätavad tööks õppimata. Kuigi negatiivne hinne alandab ühe perioodi koondhinnet, teavad nii õpilased kui ka õpetajad, et see on vaid üks hinne teiste hulgas ning seega tuleb kõik järgmised tööd paremini sooritada. Töö autor leiab, et suhtumises hinnetesse saaksid palju ära teha ka vanemad, küsides koolist koju tulnud lapselt *Mis hinde sa täna said? asemel Mida uut ja põnevat sa täna koolis õppisid?*

Töö autor peab üheks suurimaks töö piiranguks asjaolu, et ta pole varem sedalaadi kvalitatiivse uurimusega kokku puutunud. Lisaks viis autor esmakordselt läbi poolstruktureeritud intervjuusid, mille käigus oli autor esmalt väga küsimustes kinni, julgemata väga täpsustavaid küsimusi juurde küsida, mistõttu jäid mõned mõtted edasise analüüsi jaoks poolikuks ja jäid seetõttu ka uurimusest välja. Tulemuste analüüsi piiranguks võib pidada kaaskodeerija puudumist, kuigi autor oli teadlik, et uurimuse usaldusväärsuse tagamiseks on kaaskodeerija olemasolu oluline. Seekord täitis nii kodeerija kui kaaskodeerija rolli aga autor üksinda, viies läbi korduvkodeerimisi ja pidades uurijapäevikut.

Samas usub autor, et vaatamata töö piirangutele pakub käesolev töö huvitavat mõtteainet kõigile teemast huvitunutele, eriti õpetajatele, sest nende õpetamisel ja õppimise toetamisel on suur roll järelevastamise vähenemisel. Loodetavasti annab käesolev töö tõeke järelevastamise teemat uurida ka edasi. Näiteks võib edasi uurida, kuidas erinevate koolide

hindamisjuhendid on kooskõlas põhikooli riikliku õppekavaga, viia samalaadne kvalitatiivne uurimus läbi ka õpilaste seas või kvantitatiivne uurimus õpetajate seas, et teada saada õpetajate praktikad järelevastamise lubamise, nõudmiste ja hindamise kohta. Huvitavaid tulemusi võib anda ka longituuduuring, mille käigus vaadeldakse ühe kooli õpilaste järelevastamisega seotud mustreid.

Tänuõnad

Tänan kõiki uurimuses osalenud õpetajaid, kes leidsid huvi ja aega jagada minuga oma mõtteid järelevastamisest. Tänan ka oma peret, kes elas kaasa ja toetas mind igal sammul.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Helen Nigol

/allkirjastatud digitaalselt/ 27.05.2018

Kasutatud kirjandus

- Allvee, H., & Meigo, L. (2012, 2. märts). Kolm nädalat Saksamaa koolis. *Õpetajate Leht*, lk 16.
- Antson, A. (2019, 17. apr). Järelevastamise karm kord viis Tallinna kooli seadusega pahuksisse. *Postimees*. Külastatud aadressil <https://www.postimees.ee/6571909/jarelevastamise-karm-kord-viis-tallinna-kooli-seadusega-pahuksisse>.
- Aus, K., Arro, G., Jõgi, A.-L., & Malleus, E. (2014). Kus tegijaid, seal nägijaid? Akadeemilise prokrastineerimise õpetajapoolse märkamise seosed õpilaste individuaalsete erinevustega. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 2, 217–240.
- Brophy, J. (2014). *Kuidas õpilasi motiveerida : käsiraamat õpetajatele*. Tallinn: Archimedes.
- Campbell, C. (2012). Learning-Centered Grading Practices. *Leadership*, 41 (5), 30–33.
- Eesti elukestva õppe strateegia 2020* (2014). Tallinn: Haridus-ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/et/elukestva-oppe-strateegia-2020>.
- Entwistle, N. J., & Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm.
- Flick, U. (2006). *An Introduction to Qualitative Research* (3rd ed.). Los Angeles [etc.]: Sage.
- Haljasorg, H., Läänemets, U., & Valdma, S. (2013, 1. nov). Kuidas võidelda järelevastamisega. *Õpetajate Leht*, lk 7.
- Hildebrandt, M. (2012, 16. märts). Eesti järelevastamissüsteem on ebapedagoogiline. *Õpetajate Leht*, lk 14.
- Jõgi, A.-L., & Aus, K. (2015). Õpipädevus. E. Kikas, & A. Toomela (Toim), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine* (112–146). Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastuse OÜ.
- Järelevastamise kord ja suhted õpetajaga* (2016). Külastatud aadressil https://www.oiguskantsler.ee/sites/default/files/field_document2/jarelevastamise_kord_ja_suhted_opetajaga.pdf.
- Järelevastamise kord* (2019). Külastatud aadressil https://www.oiguskantsler.ee/sites/default/files/field_document2/J%C3%A4relevastamise%20kord.pdf.

- Karabenick, S. A. & Dembo, M. H. (2011). Understanding and facilitating self-regulated help seeking. *New Directions for Teaching and Learning*, 2011(126), 33–43.
- Kikas, E. (2015). Tunnetusprotsessid, uskumused, emotsioonid ja motivatsioon. Nende iseärasused ja arengu toetamine kolmandas kooliastmes. E. Kikas, & A. Toomela (Toim), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine* (34–62). Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus OÜ.
- Krull, E. (2018). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kukk, K. (2012, 30. märts). Järelevastamine kui lõputult veniv kummipael. *Õpetajate Leht*, lk 6.
- Marzano, R., & Heflebower, T. (2011). Grades That Show What Students Know. *Educational Leadership*, 69 (3), 34–39.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning I - outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4–11.
- Põhikooli riiklik õppekava (2011). *Riigi Teataja I*, 14.02.2011, 1. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011001>.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010). *Riigi Teataja I*, 41, 240. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410?leiaKehtiv>.
- Schimmer, T. (2014). *Ten Things that Matter from Assessment to Grading*. Boston [etc.]: Pearson.
- Seiton, K. (2013, 18. apr). Kool tahab jätta laisad järeltöö võimaluseta. *Eesti Päevaleht*, lk 6.
- Wisch, J. K., Ousterhout, B. H., Carter, V., & Orr, B. (2018). The grading gradient: Teacher motivations for varied redo and retake policies. *Studies in Educational Evaluation*, 58, 145–155.
- Wormeli, R. (2011). Redos and Retakes Done Right. *Educational Leadership*, 69 (3), 22–26.

Lisa 1. Andmete kogumise intervjuu kava

Teema: Õpetajate arvamused järelvastamisest, selle põhjustest, korraldusest ja vähendamise võimalustest

Töö eesmärk: Välja selgitada õpetajate arvamused järelvastamisest, selle põhjustest, korraldusest ja vähendamise võimalustest.

Intervjuu kava:

Märkmed intervjuerijale intervjuu läbiviimisel:

konfidentsiaalsus

luba salvestamiseks

õigus vastamisest keelduda

märkmete tegemine intervjuu ajal

taustaandmete kogumine

Taustaandmed:

Intervjueritav	Töökogemus	Vanus	Õpetatavad klassid	Mitmes koolis töötanud?

Sissejuhatavad küsimused:

Mida Te soovite enne intervjuud minult uurimuse kohta küsida?

Põhiosa küsimused:

Uurimusküsimused	Küsimused intervjuuks
1) Kuidas suhtuvad õpetajad järelvastamisse?	1. Mis on teie jaoks järelvastamise eesmärk? Palun põhjendage/tooge näiteid. 2. Kuidas te suhtute järelvastamisse? Miks just nii? 3. Missugust lisatööd järelvastamine teilt õpetajana nõuab? 4. Mida järelvastamine teie arvates teie õpilastele annab?

<p>2) Missugused on õpetajate arvates 3. kooliastme õpilaste järelvastamise põhjused?</p>	<p>5. Mis on teie meelest peamised järelvastamise põhjused?</p> <p>5.1. Millised on kolm peamist põhjust?</p> <p>5.2. Kui palju on järelvastajate seas nn sarijärelvastajaid?)</p>
<p>3) Kuidas on järelvastamine korraldatud?</p>	<p>6. Kuidas on järelvastamine teie koolis korraldatud?</p> <p>7. Kas koolis on kehtestatud ühtsed järelvastamisereeglid? Palun täpsustage, missugused need on/tooge näiteid. (Nt õpilane võib igas aines ainult ühe kontrolltöö järel vastata ja seda 1 kord.)</p> <p>8. Kuivõrd õpetajad järelvastamisi läbi viies teie hinnangul kehtestatud kokkulepetest kinni peavad? Palun põhjendage/tooge näiteid.</p> <p>9. Milliseid töid lasete teie järel vastata? Miks? Milliseid mitte ja miks?</p> <p>10. Kuidas teie oma klassides olete järelvastamise korraldanud? (õpilase kutsumine/mittekutsumine, järelvastamise kordade arv, konsultatsioon enne järelvastamist või mitte, uus või vana töö, raskusaste, ajaline piirang, hindamine)</p> <p>11. Kuidas arvestate järelvastamisel saadud hindega õpilase koondhinde kujunemisel?</p>
<p>4) Missuguseid võimalusi näevad õpetajad järelvastamise vähendamiseks?</p>	<p>12. Mida peaksid teie arvates õpilased tegema, et järelvastamist oleks vähem?</p> <p>13. Mida saaks õpetaja omalt poolt selleks ära teha? Põhjendage.</p> <p>14. Mis vajaks Eesti koolisüsteemis muutmist, et vajadus järelvastamiste järel väheneks?</p>

Intervjuu lõpetamine:

Mida sooviksite veel järelvastamise teema kohta lisada?

Pakun transkriptsiooni lugemiseks ja täiendamiseks, kordan üle konfidentsiaalsuse lubaduse ja tänan intervjuus osalemise eest.

Lisa 2. Väljavõte kodeerimisest QCMap programmiga

IJA Mis on teie meelest järelevastamise põhjused? Juba tuli ka välja, et pikk haigus näiteks.

TAV No on erinevaid põhjusi jah. Üks on see, mis on paratamatu ja kus alati õpetaja püüab õpilastele vastu tulla, on see, kui keegi on haige. Noh nagu nii on raske kodus iseseisvalt õppida. Kui ta siis tuleb kooli ja tõesti ta ütleb, et homme on vastamise päev, kas ma täna saan ennast kirja panna, siis loomulikult ma luban seda tal teha ja ta saab vastama tulla. Nende lastega, kes on haiged, on ka kõige vähem probleeme, sest nemad tavaliselt on kõige kohusetundlikumad oma asju korda ajama. Teine, mis on osaliselt minu arvates

Category Formation

<input type="checkbox"/> B1: haigus	<input type="checkbox"/> B12: õpetaja pole suutnud õpilasi ette valm
<input type="checkbox"/> B2: perepuhkus	<input type="checkbox"/> B13: õpilane tahab tulla suvetööle
<input type="checkbox"/> B3: õpilane, kes lihtsalt ei õpi	<input type="checkbox"/> B14: põhjuseeta puudumine
<input type="checkbox"/> B4: lapsevanem saadab	<input type="checkbox"/> B15: lapsevanem põhjendab kõik puudumisi
<input type="checkbox"/> B5: sarijärelevastajad	<input type="checkbox"/> B17: klassijuhataja saadab
<input type="checkbox"/> B6: kooli esindamine	<input checked="" type="checkbox"/> B18: õpilased tulevad hinnet parandama
<input type="checkbox"/> B7: õpilane, kes tahab vaid viisi	
<input type="checkbox"/> B9: õpilane pole teemast aru saanud	
<input type="checkbox"/> B10: õpilase vaimne tõrge	
<input type="checkbox"/> B11: puudulikud õpioskused	

B19:

tulemata, kes ei pane ennast kirja ja kellel võivad tulla ka trimestrihinded puudulikud seetõttu. Seda varianti ei ole, et keegi saab selle pärast halva hinde,

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Helen Nigol,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose

ÕPETAJATE ARVAMUSED JÄRELEVASTAMISEST, SELLE PÕHJUSTEST, KORRALDUSEST JA VÄHENDAMISE VÕIMALUSTEST,

mille juhendaja on Liina Lepp,

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Helen Nigol
27.05.2019