

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Põhikooli mitme aine õpetaja õppekava

Riin Buddell

II JA III KOOLIASTME ÕPILASTE OOTUSED ÕPETAJA SUHTLEMISELE

magistritöö

Juhendaja: Ingrid Koni

Läbiv pealkiri: Õpetaja suhtlemine õpilastega

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Ingrid Koni (MA)

.....
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Sirje Pihlap

.....
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2016

Sisukord

Sissejuhatus	4
1. Teoreetiline ülevaade	5
1.1. Suhtlemine ja suhtlemiskompetentsus	5
1.1.1. Teadmine, kuidas suhelda.	5
1.1.2. Suhtlemisoskused.....	6
1.1.3. Hoiakud.	6
1.1.4. Refleksioon.	7
1.2. Õpetaja interpersonaalne suhtlemine	7
1.3. Kolm peamist lapse psühholoogilist vajadust	10
1.4. Varasemad uurimused õpilaste ootustest õpetaja suhtlemisele	12
2. Metoodika.....	14
2.1. Valim	14
2.2. Andmekogumine	14
2.3. Andmeanalüüs	16
3. Tulemused	19
3.1. Ootused õpetaja (isiku)omadustele	20
3.1.1. Positiivsed (isiku)omadused.....	20
3.1.2. Negatiivsed (isiku)omadused.....	21
3.2. Ootused õpetaja kompetentsusele suhtlemisel	22
3.2.1. Ootused suhtlemisele probleemide lahendamisel.	22
3.2.2. Ootused suhtlemisele seoses õppimisega.	23
3.2.3. Ootused õpetaja hoolivusele suhtlemisel õpilastega.....	25
3.3. Etteheited suhtlemisel.....	27
3.3.1. Etteheited õpetajatele.	27
3.3.2. Etteheited iseendale.....	29
3.4. Psühholoogiliste vajaduste toetamine õpilase-õpetaja suhtlemise kontekstis	30
3.4.1. Valikuvõimalustega seonduv.	30
3.4.2. Enesesse uskumise toetamine.	30
3.4.3. Turvatunde loomine.....	31
3.5. Erisusi õpilaste ootustest õpetaja suhtlemisele kooliastmeti	32

4. Arutelu.....	33
4.1. Töö praktiline väärtus ja kitsaskohad	39
Kokkuvõte	40
Summary	41
Tänuõnad	42
Autorsuse kinnitus.....	42
Kasutatud kirjandus.....	43
Lisad.....	49
Lisa 1. Intervjuu kava	
Lisa 2. Näide QCAMap programmis andemete kodeerimisest	
Lisa 3. Väljavõte QCAMap programmist väljastatud koodidega tabelist	
Lisa 4. Näide kategoriseerimisest	
Lisa 5. Väljavõte uurijapäevikust	

Sissejuhatus

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (2010) järgi on põhikooli üheks ülesandeks “luua õpilasele eakohane, turvaline, positiivselt mõjuv ja arendav õppekeskkond, mis toetab tema õpihuvi ja õpioskuste, eneserefleksiooni ja kriitilise mõtlemisvõime, teadmiste ja tahteliste omaduste arengut, loovat eneseväljendust ning sotsiaalse ja kultuurilise identiteedi kujunemist” (§ 4 (2)). Klassiruumis, kus on õppimiseks vajalik turvaline ja positiivselt mõjuv keskkond, on õpilased mõjutatud nii suhetest üksteisega kui ka suhetest õpetajatega (Goodenow, 1993; Šakić & Raboteg-Šarić, 2011). Suhted aga kujunevad välja suhtlemise teel (Schumann, 2014). See, kuidas õpetaja õpilastega suhtleb ja nendega arvestab, mõjutab ka õpilaste õpimotivatsiooni (Krull, 2000). Lumpkin (2007) märgib, et tajudes õpetaja hoolivust pingutavad õpilased eesmärkide saavutamise nimel rohkem. Byrne, Thomas, Burchell, Olive ja Mirabito (2011) toovad välja, et olukorrad, mis väljenduvad tülides ja nägelustes, on muserdavad ega toeta turvalise keskkonna loomist. Seega on turvalise ja positiivselt mõjuva keskkonna loomisel õpetajatel oluline roll, kuna nemad on koolis nii juhendajad, toetajad, väärtuste edasi andjad kui ka õpilaste oskuste ja saavutuste hindajad (Molinari, Speltini, & Stefano, 2012), mõjutades suhtlemise erinevate väljendusvormide teel õpilaste heaolu.

Õpetaja suhtlemisel on õpilast igakülgsest toetava keskkonna loomisel oluline roll. Lisaks võib Jellesma, Zee ja Koomeni (2015) sõnul palju sellest, mis on laste mõtetes, jääda õpetajatele märkamata, seetõttu on oluline pöörata tähelepanu õpilaste ootustele õpetaja suhtlemise valdkonnas. Uurijale teadaolevalt pole Eesti kontekstis õpilaste ootused õpetaja suhtlemisele leidnud põhjalikumat uurimist. Tulenevalt eelpool väljatoodust on magistritöö eesmärk välja selgitada II ja III kooliastme õpilaste ootused õpetaja suhtlemisele.

Magistritöö koosneb neljast osast. Esimeses osas antakse ülevaade töö teoreetilisest taustast, kus tutvustatakse suhtlemise mõistet ja suhtlemiskompetentsuse nelja aspekti, õpetaja interpersonaalse suhtlemise kategooriaid, lapse kolme põhivajadust, mis soodustavad sotsialiseerumist ja suhtlemist, ning varasemaid uurimusi sarnastel teemadel. Teises osas antakse ülevaade töö metoodikast – tutvustatakse valimi moodustamist ning kirjeldatakse andmekogumist ning -analüüsi. Seejärel esitatakse tulemused ning viimaseks arutletakse uurimisküsimuste taustal uurimistulemuste ning uuringu praktilise väärtuse ja kitsaskohtade üle.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1. Suhtlemine ja suhtlemiskompetentsus

Suhtlemisega seonduvat liigendatakse, struktureeritakse ja mõtestatakse lahti erinevalt (Kidron, 1986). Käesolevas töös lähtutakse suhtlemisest kui inimestevahelisest teabevahetuse protsessist, mille käigus toimub vastastikune tajumine ja tundmaõppimine ning sotsiaalsete suhete jaluleseadmine (Virovere, Alas, & Liigand, 2005). Suhtlemise viisist oleneb, missugused on kahe või enama inimese omavahelised suhted. Suhted kujunevad välja ning avalduvad suhtlemisel ning jäävad seda edaspidigi mõjutama (Schumann, 2014).

Suheldes tehakse sihipärast koostööd, antakse edasi teadmisi, vilumusi, oskusi ning inimene suhtleb kogu oma isiksuse, olemusega (Kreegimäe, 2013). Kidron (1986, lk 8) ütleb suhtlemise koopereerivale aspektile viidates, et “suhtlemine on inimestevahelise vastastikuse mõjutamise, interaktsiooni ja koostöö protsess, mis põhineb informatsioonivahetusel, eeldab vastastikuse mõistmise saavutamist ja toob kaasa hinnanguandmise ühistegevusse hõlmatud partnerite vahel”. Kooli ja käesoleva uurimistöö kontekstis hõlmab õpetaja ja õpilase vaheline suhtlemine kokkuvõtvalt just neid suhtlemise mõistet selgitavaid aspekte: vastastikune tajumine, tundmaõppimine, mõistmine ja mõjutamine; sotsiaalsete suhete jaluleseadmine; sihipärane koostöö; hinnanguandmine ning suhtlemine kogu oma isiksusega.

Õpetaja suhtlemisoskusi on õpilased pidanud üheks olulisemaks kompetentsuseks õpetaja juures (Roosimägi, 2012). Oskused aga moodustavad vaid ühe osa suhtlemiskompetentsusest. Seega kirjeldatakse järgnevalt Kripsi (2011a) järgi suhtlemiskompetentsuse nelja aspekti.

1.1.1. Teadmine, kuidas suhelda. Õpetaja teadmine, kuidas suhelda, mis väljendub õpetaja käitumise võimalikus mõjus õpilasele, võib olla seotud nii suhtlemisalase koolituse läbimisega kui ka õpetaja empaatiavõime ja isiksusega – sellega, kuidas õpetaja tajub õpilaste erinevust nende tundlikkuse osas ning kuidas õpetaja suhtlemisel arvestab õpilase iseloomuga. Brophy (2014) nimetab õpetaja isiksuse ja igapäevase käitumisega seoses veel mitmeid omadusi, mis muudavad inimese teistele meeldivaks. Nendeks on rõõmsameelsus, sõbralikkus, emotsionaalne küpsus, siirus ja omadused, mis annavad märku heast vaimsest tervisest ning kohanemisvõimest. Osalt võib teadmine sellest, kuidas suhelda, olla seotud ka suhtlemisoskuste emotsionaalse poolega, millesse kuuluvad Kripsi (2011b) järgi sellised osaoskused nagu tunnete äratundmine, väljendamine, juhtimine ning vahetegemine tunnete ja käitumiste vahel.

1.1.2. Suhtlemisoskused. Need koosnevad mitmetest osaoskustest, oskused ja osaoskused koosnevad omakorda suhtlemistehnikatest. Autoritele toetudes toob Krips (2011b) välja, et termin suhtlemisoskused tähistab nii sooritamisoskusi (mida peab indiviid suutma, et suhelda efektiivselt) kui ka tõlgendamisoskusi (mida peab indiviid suutma, et teiste käitumist lahti mõtestada ja sellele efektiivselt reageerida). Kidron (1986) märgib need ära kui suhtlemisoskuste ühe näitaja, nimetades neid oskusi semantiliseks kompetentsuseks – suutlikkuseks tõlkida enda sõnum selle saajale arusaadavasse keelde ning ka oskuseks tõlgendada märke ehk tähenduslikke sõnu või ka sõnatuid väljendusi.

Õpetaja olulisemateks suhtlemisoskusteks võib pidada esinemisoskust, oskust saada ja hoida psühholoogilist kontakti, konfliktidega toime tulla (neid lahendada ja vahendada), kuulata, veenda (rääkida faktidele tuginedes), oma emotsioone reguleerida (neid ära tunda ja neid väljendada), teiste emotsioone talle tagasi peegeldada ning kehtestamisoskust (Krips, 2011b, lk 265). Suhtlemisoskuste tähtsus tõuseb eriti esile seoses distsipliini hoidmisega. Roosimägi (2012) uurimuses ilmnes, et õpetaja suhtlemisoskused on õpilaste hinnangul seotud just konfliktide lahendamise ja kuulamisoskusega, mis on aga suhtlemistreeningu käigus õpitavad oskused (McKay, Davis, & Fanning, 2000). Suhtlemisoskusi käsitletakse ka suhtlemisstiilide kontekstis, mis tähendab indiviidi viisi suhelda. See sisaldab nii tehnilisi võtteid, suhtumisi, individuaalseid omadusi kui ka isiksuseomadusi (Krips, 2011b) – neist levinum on nn Hollandi koolkonna lähenemisviis, mida kirjeldab töö alapeatükk 1.2.

1.1.3. Hoiakud. Need on suhtumisviisid positiivse interaktsiooni suunas. Hoiak on suhteliselt püsiv hinnanguline suhtumine, mis väljendub valmiduses reageerida positiivselt või negatiivselt teistele inimestele, olukordadele või keskkonnale (Virovere et al., 2005). Hoolivus on üks suhtumisviis, mis toimib positiivse interaktsioonina (National Education Association, s.a.) ning Krips (2011b, lk 264) ütleb, et “õpetaja suhtlemisoskused ‘ei maksa’ midagi, kui õpetajal puudub hooliv hoiak õpilas(t)e suhtes ja ta suhtub õpilasse kui objekti”. Ka Roosimägi (2012) õpilaste ootusi õpetajale uurivas töös ilmnes, et õpilased ootavad õpetajalt hoolivust, mis väljenduks selles, et õpetaja on õpilastega arvestav, üldiselt kaastundlik ning empaatiline.

Hooliv käitumine, mis avaldub tegude ja reaktsioonidena ning väljendab inimese väärtushinnanguid, uskumusi ja kogemusi, on sihipärane tegevus, kus isik panustab oma aega ja vaeva, et tagada kellegi teise heaolu (King & Chan, 2011). Hoolivus on seotud ka võimega tajuda lapse emotsionaalseid vajadusi ning olla lapse jaoks probleemide ning murede korral

olemas (Kemp & Reupert, 2012). Kokkuvõtvalt iseloomustab erinevate uurimuste põhjal hoolivat õpetajat kannatlikkus, järjekindlus, kohanemine, õpilase enesekindlust suurendav ja enesesse uskumise toetus (Gay, 2000); usaldus, austus ja seotus (Mayeroff, 1971; Noddings, 2005) ning vajaliku toetuse tagamine (Nieto, 2004).

1.1.4. Refleksioon. Refleksioon kui eneseanalüüs on enda käitumise analüüsimine ning “mõtlemine sellest, mis meid vihastab või kurvastab ja miks” (Krips, 2011b, lk 63).

Reflekteeriv õpetaja mõtleb situatsiooni peale järele ning analüüsib, mida ta tegi ja miks (Woolfolk, 2007). Õpetajakoolituse õpingute käigus peavad õppijad end analüüsima erinevate ülesannete raames, mis nõuavad praktika käigus nähtu või kogetu reflekteerimist, toimunu kirjeldamist ning analüüsimist, miks läks nii ning mida saaks sarnases olukorras teisiti teha. Samuti suunatakse mõtlema sellele, millisele teooriale toetuda, et siduda õpitut reaalsete olukordadega koolis ja klassiruumis (Tartu Ülikooli Pedagogicum, s.a.).

Seega moodustab õpetaja suhtlemiskompetentsuse nii suhtlemise osaoskused kui ka teadmine, kuidas suhelda, hoiakud ja enda käitumise reflekteerimine.

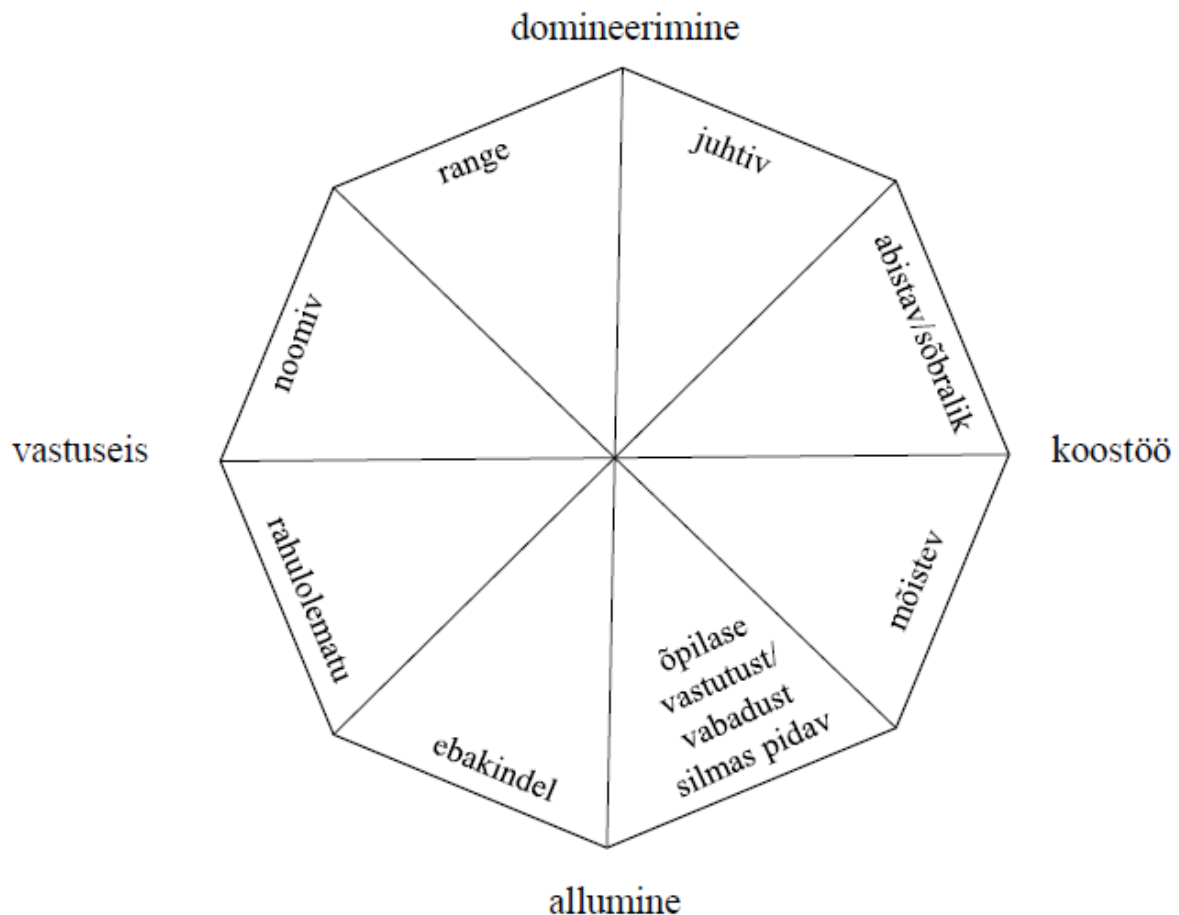
1.2. Õpetaja interpersonaalne suhtlemine

Õpetaja suhtlemist uurivates töödes (näiteks Bakx, Koopman, de Kruijf, & den Brok, 2015; Zhu, 2013; Wei, Zhou, Barber, & den Brok, 2015) kasutatakse algselt Leary (1957) loodud, kuid hiljem Wubbelsi, Crétoni ja Hooyman (1985) poolt õpetajatele kohandatud interpersonaalse (inimestevahelise) suhtlemise mudelit. Selle järgi saab õpetaja interpersonaalset suhtlemist kirjeldada kaheksas kategoorias, mis varieeruvad kahes peamises faktoris: mõjutavuses (*influence*) ja läheduses (*proximity*). Mõjutavuse faktor näitab õpetaja võimu kasutamise taset domineerimisest (*dominance*) allumiseni (*submission*). Läheduse faktor näitab õpetaja suhteloomise taset õpilastega, mis põhineb koostööl (*cooperation*) või vastuseisul (*opposition*). Wubbels, Brekelmans, Brok ja Tartwijk (2006) seletavad domineerimist kui seda, et õpetaja määrab õpilaste tegevuse, allumise puhul aga saavad õpilased ise oma tegevuse määrata. Koostööd iseloomustab see, et õpetajale on õpilased ja nende käitumine heakskiitu vääriv, vastuseisu puhul aga ei kiida õpetaja õpilasi ega nende käitumist heaks.

Mõjutavuse ja läheduse faktorist tulenevalt esitatakse mudel (Wubbels et al., 1985), mis kirjeldab kaheksat õpetaja interpersonaalse suhtlemise kategooriat (mudel struktuurina joonisel 1):

- 1) Juhtiv (*leadership*) õpetaja märkab toimuvat, juhib, organiseerib, jagab korraldusi ja seab ülesandeid, kehtestab protseduurireeglid, struktureerib situatsiooni klassiruumis, seletab, hoiab tähelepanu ülal.
- 2) Abistav/sõbralik (*helpful/friendly*) õpetaja abistab, näitab üles huvi, lööb kaasa, käitub sõbralikult või taktitundeliselt, on võimeline naljatama, loob kindlustunnet ja usaldust.
- 3) Mõistev (*understanding*) õpetaja kuulab huviga, on empaatiline, näitab välja enesekindlust ja mõistmist, aktsepteerib vabandamist, otsib võimalusi lahenduste leidmiseks, on kannatlik, õpilaste suhtes avatud.
- 4) Õpilase vastutust/vabadust silmas pidav (*student responsibility/freedom*) õpetaja loob õpilastele võimaluse töötada iseseisvalt, laseb õpilastel “auru välja lasta”, annab vabaduse ja vastutuse õpilaste kätte.
- 5) Ebakindel (*uncertain*) õpetaja hoiab “madalat profiili”, vabandab, ootab ja vaatab, kuidas olukord kulgeb, eksinuna tunnistab oma vigu.
- 6) Rahulolematu (*dissatisfied*) õpetaja ootab vaikust, kaalutleb poolt ja vastu, on vaikne ja tagasihoidlik, näitab välja rahuolematust, näib pahur, kahtleb ja küsib, kritiseerib.
- 7) Noomiv (*admonishing*) õpetaja paneb õpilased tööle, väljendab ärritumist ja viha, keelab, korrigeerib, karistab.
- 8) Range (*strict*) õpetaja hoiab ohjad pingul, kontrollib, mõistab kohut, hoiab klassi vaikse, on range, nõuab norme ja seab reegleid.

Enam hinnatud on õpetajad, kelle suhtlemisprofiilis on ülekaalus juhtiv, abistav/sõbralik, mõistev ning õpilase vastutust ja vabadust silmas pidav kategooria. Selle toetuseks nenditakse, et klassiruumis, kus on ülekaalus abistav/sõbralik ning mõistev suhtlemine, on õppimiseks toetav keskkond – õpilastele meeldib nende õpetajate tundidesse minna ning ka kirjutamata reegleid järgitakse (Wubbels, Brekelmans, Créton, & Hooymayers, 1990, viidatud Fisher, Fraser, & Cresswell, 1995 j). Õpetaja juhiomadusi uurides tuuakse lisaks välja, et õpetaja peaks võtma juhtimist kui tulemusliku õpikeskkonna loomise protsessi, mille puhul peaks keskendumas sellele, et õpilased mõistaksid, mida neilt oodatakse ja kuidas neid ootusi täita, mitte ähvardustele ja karistustele, kui neid ootusi ei täideta (Brophy, 2014)



Joonis 1. Õpetaja interpersonaalse suhtlemise kategooriad struktuurina (Wubbels et al., 2006 j)

Hollandis 7–12-aastaste õpilaste seas läbi viidud uurimuses (Bakx et al., 2015), milles võeti aluseks õpetaja interpersonaalse käitumise mudel, leiti, et õpilased peavad õpetaja suhtlemise juures kõige olulisemaks juhtivat aspekti. Sellele järgnesid õpilaste poolt väljendatult huumorimeel, sõbralikkus, abivalmidus, mitte liiga range olek. Zhu (2013) uurimuses, kus küsiti nii õpilaste kui ka õpetajate endi eelistusi õpetaja interpersonaalsele suhtlemisele, ilmnes õpilaste ja õpetajate eelistustes nii sarnasusi kui ka erinevusi. Sarnaselt leiti, et õpetaja peaks olema abistav/sõbralik, mõistev ja õpilaste vastutust/vabadust silmas pidav. Erinevalt õpilastest eelistasid õpetajad enda ameti juurde kuuluva interaktsiooni puhul ka ülejäänut viit aspekti: juhtiv, ebakindel, rahulolematu, noomiv ja range. Krips, Siivelt ja Rajasalu (2012) aga ütlevad, et ülemäärane rangus takistab positiivsete suhete teket. Kokkuvõtvalt saab tõdeda, et erinevate uurimuste järgi võib õpilaste ootusi õpetaja interpersonaalsele suhtlemisele seostada eelkõige just suhtlemisprofili parempoolse osaga (vt

joonis 1), milles on esindatud järgmised kategooriad: juhtiv, abistav/sõbralik, mõistev ning õpilase vastutust ja vabadust silmas pidav.

1.3. Kolm peamist lapse psühholoogilist vajadust

Kolm peamist lapse psühholoogilist vajadust, mida Brock, Nishida, Chiong, Grimm ja Rimm-Kaufman (2008) peavad asjakohaseks ka õpetaja-õpilase omavahelise suhtlemise kontekstis, on Connelli ja Wellborni (1991) järgi õpilase

- 1) vajadus tunda end kompetentsena,
- 2) vajadus autonoomsuse järele,
- 3) lähedusvajadus.

Need kolm vajadust hõlbustavad Ryani ja Deci (2000) enesemääratlemise teooria (*self-determination theory*) põhjal – toetades õpilase eneseregulatsiooni arengut – sotsialiseerumist ja suhtlemist. Seega on õpilased, kelle puhul on need kolm vajadust klassiruumis rahuldatud, ennast reguleerivad ja sellest tulenevalt ka sotsiaalselt kompetentsemad ning psühholoogiliselt terved (Ryan & Deci, 2000). Õpetaja saab nende vajaduste täitmist toetada ning luua õpilastele eakohase, turvalise, positiivselt mõjuva ja arendava õppekeskkonna, mille olulisust rõhutatakse põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses (2010).

Vajadus tunda end kompetentsena on vajadus kogeda enda suutlikkust saavutada soovitud tulemusi ja vältida negatiivseid tulemeid (Connell & Wellborn, 1991). Brock jt (2008) ütlevad, et õpetajad võivad õpilastele kompetentsuse tunnet pakkuda ja seda tõsta läbi konstruktiivse tagasiside, väärtustades kogu õppimise protsessi, mitte ainult tulemust – näiteks öeldes õpilasele, et *ma nägin, et sa pingutasid rühmatöös*, selle asemel, et öelda ainult *hästi tehtud*. Eriksoni (1974) isiksuse arenguastmete teooria järgi on õnnestumistel ja ebaõnnestumistel olulisim roll nooremas koolieas ja noorukieas. Kui õpilane kogeb sagedasti ebaõnnestumist, toob see kaasa alaväärsustunde süvenemise; kui ta aga kogeb pikema aja jooksul edu nii intellektuaalsete kui ka sotsiaalsete probleemide lahendamisel, kujuneb veendumus eneseefektiivsusest, mis süvendab õpilase usku oma võimetesse ja tal on murdeas lihtsam adekvaatselt hinnata oma mina positiivseid ja negatiivseid külgi. Ka Featheri (1982) mudel õpimotivatsiooni kujundamise alusena lähtub kahest aspektist – esiteks sellest, kui võrd õpilane väärtustab saavutatavat edu, ning teiseks sellest, kas ta usub enda edu saavutamisse ehk toimetulekusse õpiülesandega. Neist kahest aspektist oleneb õpilase pühendumine õppimisele. Lisaks väidab Deci (1975, viidatud Krull, 2000 j) seoses motivatsiooniga, et inimene tunneb end kompetentsena, kui ta on võimeline adekvaatselt

reageerima tema jaoks optimaalsele väljakutsele, mis on uudne, huvitav ja piisavalt pingutust nõudev. Seega on oluline, et õpetaja, suhtlemisel õpilastega, suudaks neile pakkuda kompetentsuse tunnet nii läbi pingutust nõudvate ülesannete kui ka konstruktiivse tagasiside tööülesannetes, aga ka suhtlemise muudel juhtudel.

Vajadus autonoomsuse järele on valikuvõimaluse kogemine tegevuse algatamisel, ülalhoidmisel ja korraldamisel ning seose tundmine enda tegevuse ning isiklike eesmärkide ja väärtuste vahel (Connell & Wellborn, 1991). Kui õpilane saab ise valida alternatiivsete ülesannete vahel, on see valikuvõimaluse kogemine (õppe)tegevuse algatamisel. Lisaks ütlevad Ryan ja Deci (2000), et autonoomselt motiveeritud õpilased kogevad oma tegevuses huvi ja rahulolu, samal ajal kui kontrollist tulenevalt motiveeritud õpilased kogevad õpetaja ootusi, hinnanguid ja survet ülesanded ära teha. Õpilaste vajadus autonoomsuse järele väljendub eelkõige huvis, nauditavuses ja rahulduses ning valikuvõimalustes (Malmberg, Pakarinen, Vasalampi, & Nurmi, 2015). Samas rõhutab Krull (2000), et autonoomia ja otsustamisõiguse laiendamine annab efekti vaid siis, kui õpilane sellest reaalselt rahuldust saab. Seega suurendab õpilase vajaduste rahuldamine esialgu ka õpetaja töökoormust näiteks õppematerjalide koostamise näol.

Lähedusvajadus hõlmab endasse vajadust tunda end sotsiaalses ümbruskonnas turvaliselt ning kogeda end kui väärtuslikku ning armastust ja austust väärivana (Connell & Wellborn, 1991). Quan-McGimpsey, Marziliano, Hassen, Brown ja Kuczynski (2015) kvalitatiivsel meetodikal läbi viidud uurimuse tulemustes ilmnes 24 õpetaja kirjeldatud kogemuste põhjal, et õpetaja ja õpilase läheduse kontseptsiooni iseloomustab emotsionaalne, konsensusel põhinev ja funktsionaalne solidaarsus ehk rühma või klassi ühistel huvidel, eesmärkidel, normidel ja sümpaatiatel põhinev ühtsustunne. Emotsionaalne solidaarsus viitab emotsionaalse läheduse tunnetele, jaatusele-kinnitusele ning rühmasisesele intiimsusele, mis võib olla nii õpetaja kui ka õpilase algatatud. Attar-Schwartz (2015) ütleb, et emotsionaalsel lähedusel on murdealise kohanemiskustel modereeriv roll. Konsensusel põhinev solidaarsus on jagatud arusaam vastutusest ja väärtustest rühmas. See on otseselt või kaudselt õpetaja suunatud. Funktsionaalne solidaarsus viitab mõttevahetusele toetuse ja abi osas rühmas ning on motiveeritud eksternaalselt või internaalselt.

Quan-McGimpsey jt (2015) uurimuses ilmnesid ka õpetaja, õpilase või jagatud kontrollil põhinevad strateegiad läheduse saavutamiseks ja hoidmiseks. Kokkuvõtvalt aga tõsteti esile, et õpetaja ja rühma läheduses domineerib emotsionaalne dimensioon ning see tulemus langeb kokku ka varasemate uurimistulemustega. Seega peavad lähedustunnet suhtlemisel oluliseks aspektiks peale õpilaste ka õpetajad. Brophy (2014) järgi suurendab nii

füüsilist kui ka psühholoogilist lähedust õpetaja ja õpilaste vahel õpetaja vahetu kohalolu ja õpilastega tegevuse kaudu kontaktis olek. Oma kohalolu mitteverbaalne väljendamine tähendab pilkkontakti, naeratamist, julgustavaid žeste, sobivat hääletooni, klassis ringiliikumist, kehaga ettepoole nõjatumist ja pingevaba kehahoiakut. Verbaalset kontakti aitavad luua huumor, isiklikud näited, eneseavamine, meie-keel ning õpilaste eesnimede kasutamine. Mitmed loetelus nimetatud aspektid sisalduvad ka õpetaja interpersonaalse suhtlemise kategooriate (ptk 1.2.) kirjeldustes.

1.4. Varasemad uurimused õpilaste ootustest õpetaja suhtlemisele

Mitmed uurimused on käsitlenud õpetaja-õpilase interaktsiooni rolli ja/või mõju eel- ja algkoolieas (Howes, 2000; Hamre & Pianta, 2001) ning kõrgkoolis (Hyland, 2013). Õpetaja-õpilase vahelise interaktsiooni ning klassikliima mõju murdealiste õpilaste õpitulemustele uurivas töös (Allen et al., 2013) ilmnis positiivne seos õpetaja-õpilase kvaliteetse suhte ja positiivse klassikliima ning õpitulemuste vahel. Horvaatias läbi viidud uurimuse põhjal on 6–12-aastaste õpilaste puhul õpetaja toetav suhtumine üheks peamiseks kooliga rahulolu ennustajaks (Šakić & Raboteg-Šarić, 2011). Murdealiste kohta käiva rahvusvahelise longituuduurimuse tulemused on näidanud, et isegi veel noorukieas on õpilase suhe õpetajaga üheks probleemide korral hästi toimimise tähtsaimaks ressursiks ning võib seega mõjuda positiivselt mitmete negatiivsete tulemite ärahoidmisele (Resnick et al., 1997).

Marshi (2012) kombineeritud uurimuse tulemustes kirjeldati kokkuvõttes viit õpetajale omast käitumismaneeri, mida 12–15-aastased õpilased märkisid oluliseks, loomaks õppimiseks positiivset õpetaja-õpilase suhet. Käitumismaneerid, mida õpilased õpetajatelt ootavad, olid järgmised: sõbralik ja paindlik lähenemine, entusiastlik ja kaasahaarav maneer, töökuse märkamine, personaalne interaktsioon ning efektiivne klassi juhtimine. Lisaks tões uurija, kui oluline on anda õpilastele võimalus rääkida ise enda kogemustest õpilase-õpetaja suhete teemal. Uurimiskogemus oli tema jaoks huvitav ja edasiviiv, tekitades mitmeid küsimusi, mille üle arutleda, näiteks kuidas võiksid koolijuhid ja õpetajad õpilastega sellel tundlikul, kuid õppimiseks ja õpetamiseks olulisel teemal efektiivselt konsulteerida.

Sõbraliku lähenemisega on võrreldav ka õpetaja õiglane suhtumine õpilastesse. Hajdukova, Hornby ja Cushmani (2014) uurimuse tulemustes avaldus, et Uus-Meremaal nii üldharidus- kui ka erikoolis õppinud emotsionaal- ja käitumisraskustega poisid, vanuses 9–13, kirjeldasid, kuidas üldhariduskooli õpetajad kohtlevad neid ebaõiglaselt, samas kui erikooli õpetajad on küll ranged, kuid nende suhtes hoolivad. Hollandi üldhariduskoolis 10–12-aastaste õpilaste seas läbi viidud uurimuses (Willems, Denessen, & Hermans, 2012) ilmnis

aga, et seoses õpetaja õiglusega on õpilased hinnanud oma õpetajaid kõrgemalt kui õpetajad ise. Uurides seost õpilase-õpetaja suhte, tagasiside ning klassikeskkonna vahel, ilmnes, et õpilased, kes ütlesid, et neil on õpetajaga positiivne suhe, ütlesid ka, et õpetaja annab neile kaugeleulatuvat ja jõupingutust hindavat, samal ajal ka vähest negatiivset tagasisidet (Burnett, 2002). Seega avaldub õpetaja suhtlemine ka tagasiside andmise näol ja viisil, mis on kas positiivset õpilase-õpetaja suhet toetav või mitte.

Õpetaja interpersonaalse suhtlemise mustrit on kirjeldatud Wubbelsi jt (1985) õpetajate interpersonaalse suhtlemise mudeli põhjal. Selle mudeli põhjal on ka õpilased kirjeldanud, millisena nemad oma õpetajaid näevad ja millised on nende ootused õpetajatele. Näiteks 2015. aastal Hiinas läbi viidud uurimuses hindasid õpilased oma õpetajaid interpersonaalse käitumise mudeli põhjal kui juhtivaid, abivalmeid ja sõbralikke, mõistvaid, õpilase vabadust silmas pidavaid ning rangeid. Ideaalse õpetaja kohta hinnanguid andes aga tõid õpilased välja, et õpetaja võiks olla veel paremate juhiomadustega, sõbralikum, mõistvam ning õpilase vabadust silmas pidav ning vähem range, noomiv ning rahulolematust väljendav (Wei et al., 2015).

Õpilaste ootusi õpetajale on Eestis uurinud Roosimägi (2012) oma magistritöös. Õpilaste ootusi õpetaja suhtlemisele kirjeldati selles töös uurimistulemusena põgusalt, tuues välja, et eelkõige peavad õpilased oluliseks õpetaja kuulamis- ja konfliktide lahendamise oskust, mis on suhtlemisioskused, olles Kripsi (2011b) järgi vaid üks osa suhtlemisest ja suhtlemiskompetentsusest.

Arvestades ülaltoodut on õpetaja suhtlemise viisil oluline roll õpilase heaolu silmas pidades. Õpetajate suhtlemismustreid, õpilaste ja õpetajate omavahelist suhtlemist ning suhtlemise mõju õpilaste õpimotivatsioonile on kirjeldatud ja uuritud mitmete uurimuste raames, õpilaste ootused õpetaja suhtlemisele on aga Eesti kontekstis põhjalikumalt käsitlemata. Seega on oluline teada, mida õpilased õpetajatega suhtlemisel neilt ootavad. Magistritöö eesmärk on selgitada välja II ja III kooliastme õpilaste ootused õpetaja suhtlemisele. Töö eesmärgi täitmiseks püstitati uurimisküsimused:

- 1) Millisena kirjeldavad õpilased suhtlemist õpetajatega?
- 2) Millised on õpilaste ootused õpetaja suhtlemisele?
- 3) Milliseid erisusi esineb õpilaste kirjeldustes ootustes õpetaja suhtlemisele kooliastmeti?

2. Metoodika

Magistritöö lähtub kvalitatiivse uurimismetoodika põhialustest, milleks on tõetruu andmete kogumine, kvalitatiivsed andmed, kvalitatiivne sisuanalüüs (Patton, 2002) ning tegeliku elu kirjeldamine, üldistusi tegemata (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2010). Kvalitatiivne uurimisviis ning intervjuerimine valiti eesmärgiga teha läbi intervjuerimise uuritavatega koostööd ning tuua nii selgemini esile õpilaste ideed nende enda ütluste kaudu (Fontana & Frey, 2008). Järgnevalt kirjeldatakse uurimuse valimit, andmekogumist ning andmeanalüüsi.

2.1. Valim

Valim koostati mugavusvalimi põhjal, mis kergendab uurija jaoks uuritavate leidmist (Petty, Thomson, & Stew, 2012). Uurimusse kaasatud õpilased valiti kolme üldhariduskooli II ja III kooliastme õpilastest ning õpilaste intervjuerimiseks küsiti luba kooli juhtkonnalt, õpilaste klassijuhatajatelt ning nõusolekut õpilastelt endilt. Õpilaste intervjuerimiseks küsiti õpilaste vanematelt kirjalik nõusolek, järgimaks eetikanõudeid õpilaste kaasamisel uurimistöösse (British Educational..., 2011; Mack, Woodson, MacQueen, Guest, & Namey, 2005). Igast klassist valiti grüpiintevjuuks juhuslikult, loosi teel (Patton, 2002), 6–8 õpilast – kokku viis fookusgruppi 33 õpilasega (tabel 1), kellest 67% olid poisid ja 33% tüdrukud.

Tabel 1. Uuritavate andmed

Grupp	Osalenute arv	Kooliaste	Vanus (a)
FG1 (pilootintervjuu)	6	II	11
FG2	6	II	11
FG3	6	III	14-15
FG4	8	III	14-15
FG5	7	II	12-13

2.2. Andmekogumine

Andmeid koguti poolstruktureeritud fookusgrüpiintervjuudega. Kvalitatiivse uurimismetoodika ja intervjuerimise puhul püüab uurija luua uuritavatega usaldusliku kontakti ning saada teada, mis on nende mõtetes (Laherand, 2008). Poolstruktureeritud intervjuu võimaldab uuritavatel kirjeldada oma mõtteid, tundeid ja kogetut ning väljendada oma arusaamu oma terminitega (Hirsjärvi et al., 2010; Patton, 2002; Petty et al., 2012). Õpilastega viidi läbi fookusgrüpiintervjuud, kuna need kalduvad võrreldes individuaalintervjuudega olema osalejatele nauditavamad ning annavad võimaluse koguda andmeid mitmelt osalejalt samaaegselt, mis tihti rikastab andmeid seeläbi, et osalejad võivad

lisada vastuseid teiste osalejate vastustest ajendatult (Barbour, 2008; Patton, 2002).

Poolstruktureeritud intervjuu kava koostati uurimisküsimustele ning teooriale toetudes (Carlin, Murphy, & Gallagher, 2015). Küsimused rühmitati teemavaldkondade kaupa, lähtudes töö teoreetilisest osast. Teemavaldkondi oli kolm: küsimused õpetajaga suhtlemise kohta (näiteks *Milliste õpetajatega teile meeldib suhelda? Millest peaks õpetaja suhtlemisel õpilastega hoiduma?*), õpetaja isikuomaduste kohta (näiteks *Missugused isikuomadused peaksid õpetajal olema? Kirjeldage selle õpetaja käitumist, kelle (isiku)omadused teile meeldivad*) ja õpilase kompetentsustunde, lähedusvajaduse ja autonoomsuse toetamise kohta (näiteks *Millistel viisidel annavad õpetajad teile valikuvõimalusi? Kuidas õpetajad toetavad teie enda usku teie võimetesse?*). Intervjuu kava valiidsust suurendati pilootintervjuu läbi viimisega ühe grupi II kooliastme õpilastega (Turner III, 2010). Pilootintervjuu transkribeeriti ning analüüsiti kvalitatiivse sisuanalüüsi teel, kontrollimaks, kas intervjuuküsimustega saadakse vastused uurimisküsimustele. Analüüsitud andmetest saadud koodid kategoriseeriti ning tulemuste põhjal leiti, et koostatud intervjuu kava täidab eesmärgi. Kuna pärast piloteerimist intervjuuküsimustes sisulisi muudatusi ei tehtud, kasutati uurimuses ka pilootintervjuuga saadud andmeid, mida võib sellisel juhul andmete rikastamise eesmärgil teha (Barbour, 2007; Mackenzie, 2012). Intervjuu kava on lisas 1.

Kõik intervjuud viidi läbi uurimusest tulenevalt uuritavate loomulikus keskkonnas – koolis. See võimaldab uurijal sisse elada osalejate tegelikku kogemisse ning märgata uuritavaid iseloomustavaid detaile (Laherand, 2008), näiteks uuritavate olek ja iseloomu väljendumine koolikeskkonnas. Intervjuud lindistati kõigi uuritavate nõusolekul ja kestsid 35–84 minutit (tabel 2). Intervjuud transkribeeriti programmiga VoiceWalker 2.0, mis tõhustab helisalvestise kuulamist ja kirja panemist, võimaldades seda taasesitada lõikude kaupa.

Tabel 2. *Intervjuude ajaline kestus ja andmete maht*

Intervjuugrupp (kooliaste)	Intervjuu ajaline kestus (min)	Transkriptsiooni lehekülgede arv (kirja suurus 12, reavahe 1,0)
FG1 (II) (pilotintervjuu)	63	27
FG2 (II)	48	15
FG3 (III)	35	15
FG4 (III)	84	30
FG5 (II)	64	25
Kokku	294	112

2.3. Andmeanalüüs

Suulise kõne lähedaselt kirja pandud transkriptsioonide tekstides esitati uurijapoolsed märkused ümarsulgudes ning intervjuudes esinenud nimed asendati konfidentsiaalsuse eesmärgil pseudonüümidega (Mack et al., 2005). Andmeid analüüsiti kvalitatiivse sisuanalüüsi induktiivsel teel. Induktiivne analüüs tegeleb andmete tihendamise ning muustrite, teemade ja kategooriate leidmisega andmetest, mille käigus kujunevad tulemused välja analüüsija interaktsioonist andmetega (Patton, 2002; Rychards, 2008; Zhang & Wildemuth, 2009). Enne kodeerimist luges uurija iga transkriptsiooni läbi ning kuulas osasid intervjuu lõike uuesti, et olla teksti kui tervikuga tuttav (Malterud, 2001; Petty et al., 2012) ning et kodeerides ning andmeid analüüsides osata arvestada vaikuse, naeru ja muu tähendust sõnadega väljendatu juures (Graneheim & Lundman, 2004).

Transkribeeritud intervjuud kodeeriti kasutades andmeanalüüsi programmi QCMap (näide lisas 2). Pattoni (2002) järgi võib andmeid analüüsida nii selleks loodud programmiga, mis võimaldab kasutada erinevaid tööriistu, kui ka manuaalselt, sest põhimõte on programmiga ja manuaalselt analüüsimisel sama. Zhang ja Wildemuth (2009) soovivad kasutada programme eriti siis, kui on tegemist rohkem kui mõne intervjuuga või mitme uurija koostööna valmiva uurimusega. Seega kasutati programmi QCMap vaid andmete kodeerimiseks, edasine analüüs tehti manuaalselt. Kodeerimisel kasutati tekstianalüüsi suunda, mis taotleb tekstimaterjali vähendamist (Laherand, 2008). Loodud koodid olid sõnad või fraasid sellises mahus, et neis säiliks teksti tähendus (Graneheim & Lundman, 2004).

Reliaabluse suurendamiseks rakendati teise uurijaga koos kodeerimist, mille käigus võrreldi vastava tekstiosa koodi ning arutleti nende sisu üle. Koos kodeerimisel pöörati tähelepanu nendele intervjuu osadele, mille kodeerimisel tekkis uurijal küsitavusi, kuidas vastavat tekstiosa parafraseerida. Koos kodeeriti 27 erineva pikkusega väljavõtet transkriptsioonist, millele kokku leiti 51 koodi. Koodide osas erines nende sõnastus, uusi koodi saadi 10. Kahe tekstiosa suhtes ei saadud kokkuleppele ning nende puhul kasutas uurija ekspertidena uuritavaid endid, et veenduda andmeanalüüsi tulemuste autentsuses (Cresswell & Miller, 2000; Patton, 2002; Petty et al., 2012).

Kodeerimisel saadud koodid väljastati QCMap programmist Exceli tabeli vormis, kus kajastus intervjuu nimi, koodi number, nimetus ning sisu märgitud tekstiosa näol transkriptsioonist (näide lisas 3). Intervjuude transkriptsioonidest koodide loomise näide on tabelis 3.

Tabel 3. *Transkribeeritud tekstist koodide loomine QCAmap'is alakategorias "kuulamine" (täenduslikud üksused on alla joonitud).*

Väljavõtte transkriptsioonist	Kood
<i>Näiteks minul on Kristi ja Elis. Et nad on nagu vanad, klassijuhatajad, ja ma nagu usaldan neid ja nad nagu, selles suhtes, et nagu... Mõni õpetaja on niimoodi, et ta nagu ei kuula kogu, tervet juttu ära, segab vahele ja siis ta nagu saab jutust nagu teisiti aru.</i>	õpilase kuulamine lõpuni
<i>Ta peab kuulama probleemi, nende nagu-. Et nagu ise-.</i>	lasta õpilasel ise rääkida oma probleemist

Programmi QCAmap väljastatud tabelist võeti eraldi välja koodide nimetused.

Sarnastest koodidest moodustati alakategoriad korrastamiseks ja rühmitamiseks saadud koodid tähendusrikkasteks kogumikeks (Elo & Kyngäs, 2008; Laherand, 2008). Kokku saadi 39 alakategoriat. Koodidest alakategoriate loomise näide on tabelis 4.

Tabel 4. *Koodidest alakategoria loomise näide peakategorias "ootused õpetaja kompetentsusele suhtlemisel"*

Kood	Alakategoria
õpilase kuulamine lõpuni	kuulamine
lasta õpilasel ise rääkida oma probleemist	

39 alakategoriat rühmitati sisu alusel 10 üldiseks kategooriaks. Üldiste kategooriate loomise näide on tabelis 5.

Tabel 5. *Alakategoriatest üldise kategooria loomise näide peakategorias "ootused õpetaja kompetentsusele suhtlemisel"*

Alakategoria	Üldine kategooria
kuulamine	
toetav hoiak	
õpetaja usaldusväärsus	ootused õpetaja hoolivusele
õpilaste mõistmine	suhtlemisel õpilastega
õpetaja mõistmine	
õpetaja motivatsiooni tajumine	

Üldised kategooriad rühmitati peakategoriatesse (Elo & Kyngäs, 2008), mida saadi kokku neli. Seda, millised aspektid panna samasse kategooriasse ning kuidas kategooriaid nimetada, otsustas uurija interpreteerimise kaudu, nagu seda induktiivse sisuanalüüsi puhul tehakse (Dey, 1993). Näide kategoriseerimisest on esitatud lisas 4. Kategoriseerimisel esines

üksusi, mida oleks võimalik paigutada vastavalt ühte või teise kategooriasse. Kuigi öeldakse, et ükski osa andmetest ei tohiks sobituda korraga rohkem kui ühte kategooriasse, toovad Graneheim ja Lundman (2004) välja, et arvestades inimkogemuste läbipõimumist, ei ole selline eristamine alati võimalik. Kategoriseerimisel lähtuti ka ühest usaldusväarsuse taset kirjeldavast aspektist – et kategooriad kataksid kogu andmestikku (Graneheim & Lundman 2004). Pärast kategoriseerimist jagati kategoriseerimisel saadud tulemusi eksperdiga ning arutati teise uurijaga, mis Graneheimi ja Lundmani (2004) sõnul suurendab tulemuste reliaablust. Muudatused, mis tehti pärast ekspertarvamust ning arutelu teise uurijaga, olid järgmised:

- muudatus alakategooria või üldise kategooria nimetuses

Üldine kategooria nimetusega *hooliv õpetaja* asendati nimetusega *ootused õpetaja hoolivusele suhtlemisel õpilastega*. Sellega seostatud alakategooria *õpetaja usaldamine* asendati *õpetaja usaldusväarsusega*.

- uue alakategooria loomine olemasolevast koodist

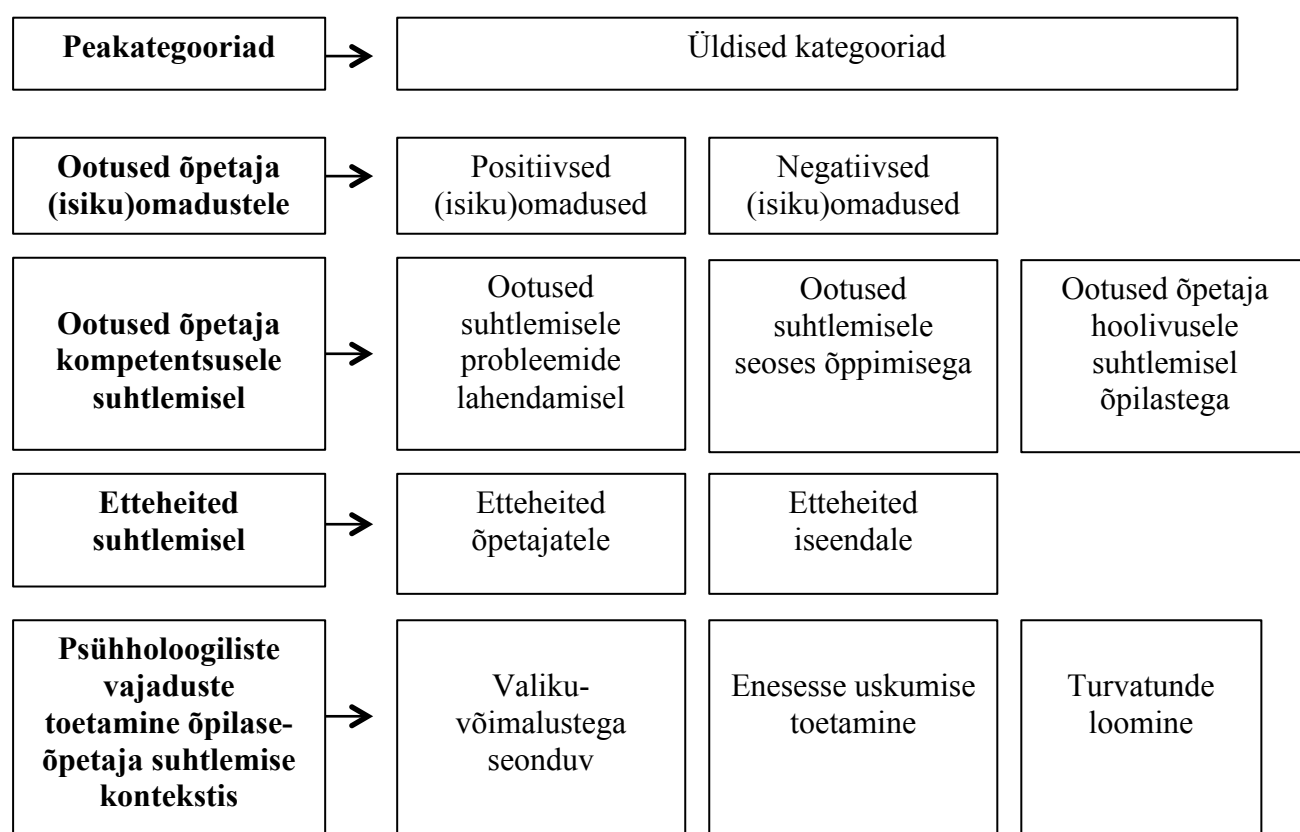
Kood *virisemine, etteheited õpilastele* tõsteti eraldiseisvaks alakategooriaks. Uurija oli selle sidunud alakategooriaga *liiga suured ootused õpilastele*, kuid lisaks sellele, et õpetaja virisemine ja etteheited viitavad õpetaja suurtele ootustele ja et õpetaja pole rahul õpilaste töö ja pingutustega, võib see viidata ka õpetaja käitumisele tingituna tema iseloomust, olles ka üheks negatiivseks õpetaja omaduseks, või õppeainest või veel muust.

Uurimisprotsess dokumenteeriti uurijapäevikus, kus uurija koondas oma mõtteid ja kuhu pandi kirja erinevad otsused kirjutatava, tõlgenduste ning muu osas, mida töö kirjutamise käigus meelde tuletada ja võrrelda hilisemate otsuste ja mõtetega ning seeläbi uurimuse reliaablust (*confirmability* – tõendatavus) suurendada (Cresswell & Miller, 2000; Petty et al., 2012). Väljavõtte uurijapäevikust on lisas 5. Näiteks tulemuste kirjapanekul parandas uurija algse konteksti juurde naastes kolme koodi paigutust alakategooriate all, ühe alakategooria nimetust ning ühe korduvust. Näide sellest on kirjas uurijapäeviku väljavõttes.

Kuna esimest ja teist uurimisküsimust analüüsi koos, kirjeldatakse andmeanalüüsi tulemusi uurimisküsimuste järgi järgmiselt: esimesele ja teisele uurimisküsimusele vastatakse intervjuude andmeanalüüsi tulemuste kirjeldamisega. Õpilaste ootuste erisusi õpetajate suhtlemisele kooliastmeti kirjeldatakse vastavate andmete kõrvutamisel saadud tulemustele, mille puhul II ja III kooliastme õpilaste arvamused sama alakategooria raames sisult erinesid. Siinkohal peab uurija oluliseks intervjuueerija omadust tajuda uuritavate keeleliselt väljendatut (Hirsjärvi & Nurme, 2006, viidatud Laherand, 2008 j) ning intervjuueerimisel uuritavate kirjeldatud kogemuste mõistmist, et seda andmete analüüsimisel arvestada.

3. Tulemused

Magistritöö raames läbi viidud uurimuse eesmärk oli selgitada välja II ja III kooliastme õpilaste ootused õpetaja suhtlemisele. Läbi viidud intervjuude analüüsil eristus neli peakategooriat: (1) ootused õpetaja (isiku)omadustele, (2) ootused õpetaja kompetentsusele suhtlemisel, (3) etteheited suhtlemisel ning (4) psühholoogiliste vajaduste toetamine õpilase-õpetaja suhtlemise kontekstis. Peakategooriate raames vastatakse esimesele ja teisele uurimisküsimusele. Peakategooriate all on omakorda kokku 10 üldist kategooriat (joonis 2).



Joonis 2. Peakategooriate jaotus üldisteks kategooriateks kirjeldamaks õpilaste suhtlemist õpetajatega ning ootusi õpetaja suhtlemisele

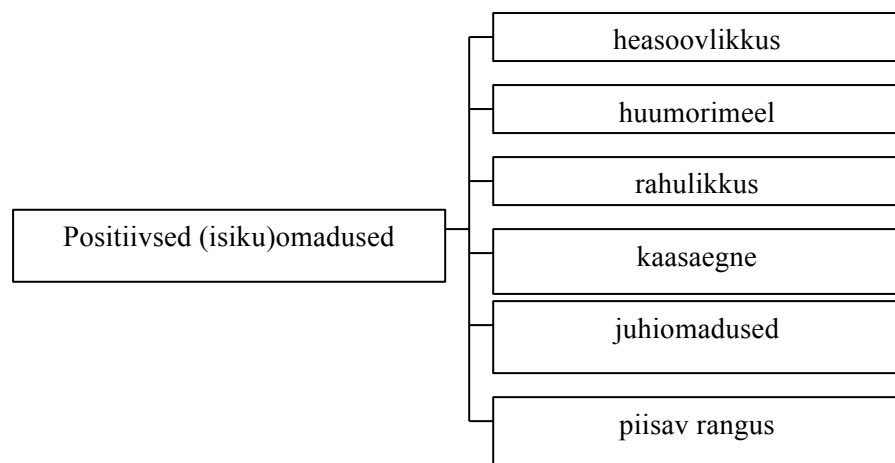
Tulemused esitatakse peakategooriate kaupa, nende all olevad madalama astme pealkirjad tulevad üldiste kategooriate nimetustest. Kolmandale uurimisküsimusele vastatakse alapeatükis 3.5., kus kirjeldatakse uurimuses osalenud õpilaste ootuste erisusi kooliastmeti.

Tulemuste esitamisel on kursiivkirjas lisatud tsitaate uuritavatega läbi viidud intervjuudest. Tsitaatide esitamine võimaldab lugejal otsida ise alternatiivseid tõlgendusi –

läbi selle võimaluse suurendatakse tulemuste esitamisel töö usaldusväärsust (Graneheim & Lundman, 2004; Patton, 2002). Tsitaatide esitamisel on sulgudesse lisatud selgitavaid märkusi ning tsitaadi lõpus vastava grupi nimetus (vt tabel 2 lk 15). Erinevad kõnevoorud on eraldatud kaldkriipsuga, vahepealse teksti väljajätu markeerib märke /---/. Nurksulgudes on kõnevoorud, mis on räägitud üksteise peale.

3.1. Ootused õpetaja (isiku)omadustele

3.1.1. *Positiivsed (isiku)omadused.* Uurimuses osalenud õpilased kirjeldasid, millised õpetajad neile meeldivad, nimetades seejuures heasoovlikkust, huumorimeelt, rahulikkust, kaasaegsust, juhiomadusi ning piisavat rangust (joonis 3).



Joonis 3. Üldine kategooria ja selle alakategooriad

Õpetaja heasoovlikkus väljendub õpilaste arvates lahkuses ja abivalmiduses. Uuritavad töid välja, et heasoovlik õpetaja tahab head: *“kui mul jääb mingi kodutöö tegemata, siis ta ütleb, et ma järgmiseks korra teeksin ära”* (FG2) ning kui õpilasel on õppetööga raskusi, siis on õpetaja abivalmis ja *“hakkab selgitama / aitab nagu välja / et kuidas sa võid...”* (FG3). Kuigi õpilased ütlevad seoses heasoovlikkusega, et *“õpetaja peaks iseenesest olema sõbralik”* (FG1), tõdevad nad, et õpetaja nagu *“sõbranna ka ei ole hea”* (FG4). Huumorimeele puhul kirjeldasid õpilased, et *“ei tohi olla kogu aeg lihtsalt tõsine”* (FG4), vaid et on hea, kui õpetaja *“oskab nagu naljast aru saada ja teeb nalja ise ka vastu”* (FG1).

Küsites õpilastelt, millise õpetajaga neile meeldib suhelda, ütlesid õpilased muu hulgas, et õpetajaga, kes on *“lahke, seletab ära ja ise on rahulik”* (FG3). Samale küsimusele lisasid õpilased kommentaariks veel, et *“tegelt meesõpetajad meie koolis / nad on*

rahulikumad” (FG3). Rahulikkust nimetasid uuritavad ka õpetaja hääletooniga seoses nii probleemide lahendamisel kui ka õppetöö läbi viimisel:

Mm, kuidas ma ütlen, minu jaoks on üks õpetaja, ma istun küll üsna ees pingis, aga vahepeal, et õpetaja on ise öelnud, et tal on vali hääl, aga vahepeal nagu tundub, et ta karjaks kellegi peale või niimoodi. (FG2)

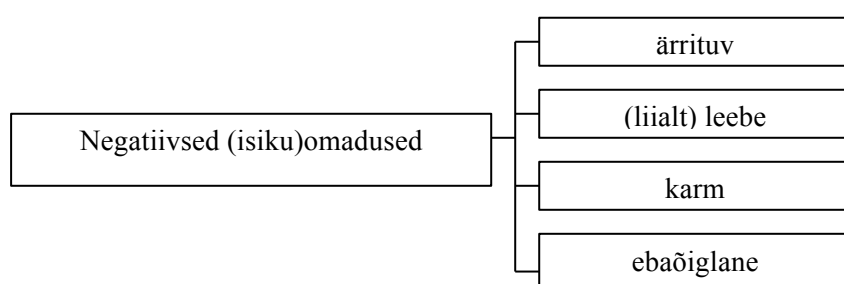
Tuues välja, et õpetaja võiks olla kaasaegne, ütlesid uuritavad, et õpetaja “saab hakkama sellega, et ta suhtleb noortemate inimestega ja ta nagu, kõike teeb” (FG4). Lisaks kirjeldasid uuritavad, et õpetajal peaksid olema juhiomadused, selgitades, et “ta peab oskama, läbi saama vaiksemate inimestega, siis veidi sellistega, kes on nagu natukene teistmoodi, samas ka selliste huligaanidega ja siis lollidega nagu mina” (FG4). Õpetaja ranguse puhul kirjeldasid õpilased, et õpetaja peaks olema piisavalt range, et tunnis säiliks kord ega tekiks liigset pinget:

Ta on range mõistuse piires. / Aga samas ta ei ole nagu nii karm, et nagu kui keegi teeb nalja, siis ta saab sellest kohe aru nagu. / Nagu Rein mingi küsimuse peale ta hakkab seal lolli juttu ajama, õpetaja saab aru, et ta ajab lolli juttu, aga- / Ta ei lase üle piiri minna. (FG4)

Uuritavad ütlesid, et hea õpetaja oskab tundi läbi viia nii, et õpilased tunnevad end mõnusalt:

Kui on hea õpetaja, siis on nagu mõnus olla ka (FG3).

3.1.2. *Negatiivsed (isiku)omadused.* Uurimuses osalenud õpilased tõid välja ka omadusi, mida õpetajal ei tohiks olla (joonis 4).



Joonis 4. Üldine kategooria ja selle alakategooriad

Näiteks õpetaja ärrituvuse nimetamisel lisasid õpilased, et “... siis ärritume meie ka. See on raske, aga seda me sooviks” (FG4). Kui õpetaja positiivsete isikuomaduste puhul ütlesid õpilased, et õpetaja peaks olema piisavalt range, tõid nad negatiivsena välja liigse leebuse ning karmi oleku, kirjeldades, et õpetaja peaks leidma leebuse ning karmi ja range oleku vahelise kesktee:

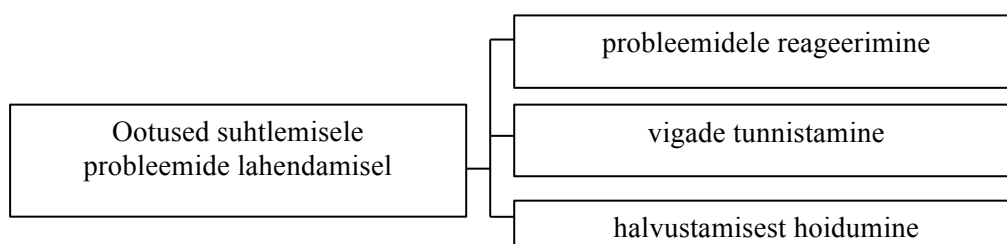
Õpetaja peaks olema selline leebe ja vahepeal selline vihane. /---/ Kui on nagu alguses siuke hea õpetaja, kui natuke lobised, siis ei tee välja, aga kui juba hullemaks läheb, siis nagu reageerib (FG1).

Õpilased kirjeldasid ka õpetaja ebaõiglust kui negatiivset aspekti õpetaja omadustes. See väljendub selles, et õpetaja suhtub õpilastesse ebavõrdselt ning see on õpetaja suhtumises, hoiakutes ja käitumises õpilaste jaoks tajutav ja nähtav:

No seda (ebavõrdset suhtumist) on näha. / Ei no seda on näha ju. /---/ Hinnetest. Ja sellest, kuidas ta sind keelab ja värki ja kuidas nagu, kui keegi teine teeb midagi, siis ta nagu ütleb, et kuss, aga sulle ütleb, et märkus (FG4).

3.2. Ootused õpetaja kompetentsusele suhtlemisel

3.2.1. Ootused suhtlemisele probleemide lahendamisel. Ootustes õpetaja suhtlemisele kirjeldasid uuritavad õpetajat seoses probleemide lahendamisega (joonis 5).



Joonis 5. Üldine kategooria ja selle alakategooriad

Õpilased peavad oluliseks, kuidas õpetaja probleemidele reageerib. Oodatakse, et õpetaja tunneks muret, näiteks kirjeldas õpilane seda, kui õpetaja mure või probleemi korral õpilast eirab: *“kui nagu midagi küsida on vaja, ei võta üldse jutule”* (FG2). Samas loodavad õpilased, et õpetaja ei teeks probleemi suuremaks, kui see tegelikult on. Probleemidele reageerimisel soovivad õpilased, et õpetaja hoiaks probleemi ning õpilasesse suhtumise eraldi:

Meil oli Moonikaga väike probleem ja mu ema kirjutas talle ja see oli nagu... Ma kartsin küll, et äkki nüüd ta, võib-olla ma ei tea, saab mu peale vihaseks, et ma emale rääkisin või nii. Aga, aga ta käitub tava-, tõesti normaalselt, nii nagu midagi poleks juhtunud (FG1).

Samas toovad õpilased probleemidele reageerimisega seoses välja ka seda, et isiklike probleemidega tegelemisel on koolis olemas vastavalt psühholoog või sotsiaalpedagoog ning õpetaja võiks sellistel puhkudel õpilase *“suunata psühholoogi juurde”* (FG4). Õpetajad peaksid mõistma, et iga laps ei taha igast probleemist õpetajaga rääkida:

Õpetajad on küsinud, mis nagu kodus toimub või midagi sellist ka. Et on olemas kooli psühholoogid, kui kellelgi on vaja (FG4).

Probleemide lahendamisel ootavad õpilased veel, et õpetaja reageeriks probleemidele vastavalt probleemi olemusele. Peamine, mida õpetaja probleemide lahendamisel tegema peaks, on:

Rääkima nendega (õpilastega). / Väga rahulikult nagu, ta ei tohi karjuma hakata. Rahulikult. /---/ Kui on isiklik probleem, siis tuleb rääkida rahulikult, ja kui ta käitub nagu metslane, siis tuleb karm olla (FG4).

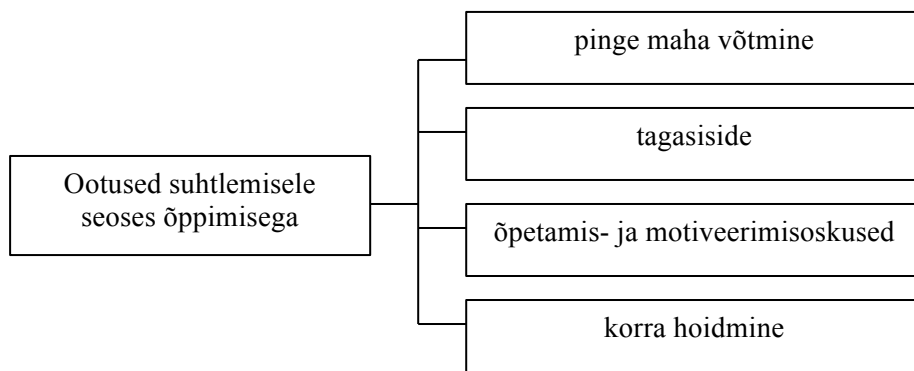
Kui aga õpetaja on eksinud, siis võiksid õpilaste arvates ka õpetajad oma vigu tunnustada ja nendel juhtudel, kui nad on eksinud, ka õpilaste ees vabandada:

Tema meie peale lõugas ju. Miks ta siis peaks või ei peaks meie ees vabandama. / Mis see klassijuhataja siia puutub siis? / Et ta, Tiina vabandas klassijuhataja ees, mitte meie ees. Pärast seda, kui ta meiega... / Mõned õpetajad ikka on ju, kui mingi arusaamatus on olnud, siis nad tulevad vabandama. (FG3)

Kindlasti aga peaks õpetaja hoiduma õpilaste halvustamisest, mida õpilaste sõnul esineb nii tunnis õpetaja ootustele mitte vastava käitumise kui ka õppimise ja hinnete pärast:

Ja siis on veel niimoodi nagu, kui näiteks mingi, ma tean, et siin koolis on seda juhtunud. Et kui mingile inimesel on mingi halvem hinne, siis õpetaja räägib seda nagu kogu klassi ees, et just sina tegid seda väga halvasti ja (ei saa aru) ei teinud, et see on ka halb. (FG2)

3.2.2. Ootused suhtlemisele seoses õppimisega. Õppimisega seonduval suhtlemisel (joonis 6) ootavad õpilased, et õpetaja oskaks võtta maha pinget, mis tekib nii seoses õppetöö kui ka õpetaja isikuga: “et ta võiks aru saada ja siis võtta pinget maha” (FG1).



Joonis 6. Üldine kategooria ja selle alakategooriad

Ka tagasiside õppimisele ning õpilase julgustamine on õpilaste üheks ootuseks õpetajale. Tagasiside ei tohiks olla pelgalt õpilasele teada andmine, mis on valesti või halvasti, vaid see peaks sisaldama ka õpilase innustamist ja suunamist, mida ja kuidas saab õpilane paremini teha:

Kui järelvastamises, kui sul mingi töö on ebaõnnestunud, siis nad võiksid rääkida, anda tagasisidet, mis nagu valesti oli ja mis ma võiks teha (FG3).

Lisaks kirjeldasid õpilased seda, et alati ei saa nad arugi, milles nende vead seisnevad. Sellistel puhkudel saaks õpetaja tagasiside kaudu suhtlemist tõhustada, näidates, kirjutades või seletades konkreetselt, millised õpilase vead on:

Nad võiks vead ära näidata, et näe, siin on sul viga, et näita. / Et saaksid õppida. / Mitte lihtsalt, et tõmbab punase joone alla (FG5).

Õpetamis- ja motiveerimisoskustest rääkides peavad õpilased oluliseks nii seda, et õpetaja oskaks hästi õpetada ja näeks vajadust õpilasi motiveerida, kui ka õpetaja vajadust end reflekteerida ja mõelda enda õpetamis- ja motiveerimisoskuste üle:

Et ära tule ja ütle, et kõik on halvasti, vaid nagu, et ee, mõned teevad järeldusi, et õpi, et nagu meie ei õpi. Tegelt nagu õpetaja kohustus on õpetada. Et ta teeks vähemalt enda jaoks ka järelduse, et ta peab nagu õpetama paremini, et see jääks meelde. (FG3).

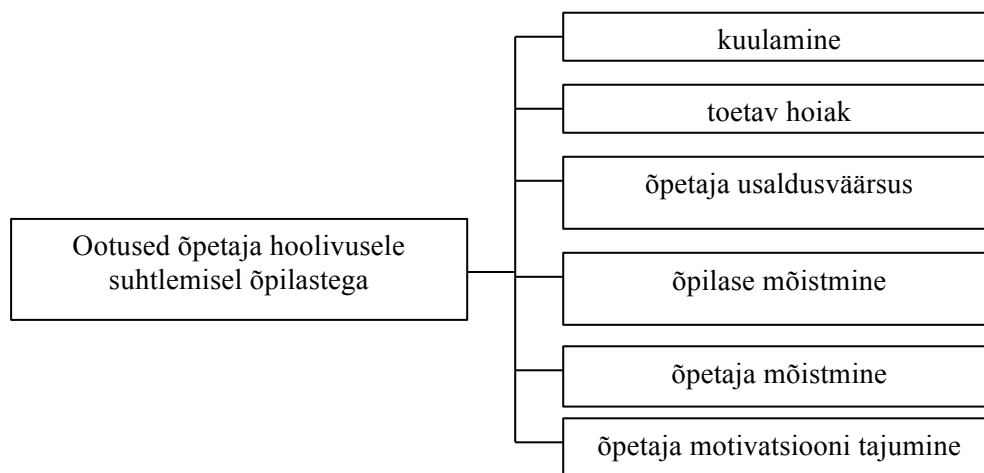
Nende aspektide teadvustamine ning seejuures õpilastega arvestamine on seotud õpilaste mõistmisega, soovi ja oskusega näha õppimist õpilaste vaatepunktist. Motiveerimisoskustest rääkides tõid õpilased lisaks näiteid, millised õpetajatel kasutuses olevad meetodid töötavad ja tänu millele ka nende suhted õpetajatega õppeaine ja hinnetega seonduvalt selged on:

Õpetajal peab olema mingisugune väga väike ma ei tea, niks või, et inimesi motiveerida seda asja õppima. Just see tööde asi eriti, et sa esimese korraga ära õpiksid, et sa ei peaks tegema hiljem raskemat (FG4).

Seoses õpetaja võimega hoida õpetamisel tunnis korda, ütlevad õpilased, et õpetaja võiks ka ise enda seatud reegleid järgida ja oma sõna pidada. Kirjeldades kogemusi seoses tunnis korra pidamisega, ütlesid õpilased, et õpetaja peab olema range, kuid samas nendivad, et see ei ole ka alati hea, sest tekitab tunnis liigset pinget. Näiteks tuuakse välja, et korda on võimalik saavutada kiire karjatusega õigel hetkel, kui kord on käest läinud:

Kristjanil on see, et kui vaikust saada, siis lihtsalt korra karjatab. / Hästi kõvasti. / Et niimoodi "hei" hästi kõvasti või "mis nüüd" või "mis laat siin käib". Et siis nagu jääb kõik automaatselt vait (FG1).

3.2.3. *Ootused õpetaja hoolivusele suhtlemisel õpilastega.* Õpilaste kirjeldustes esines mitmeid aspekte, mida saab kirjeldada hoolivat õpetajat iseloomustavaga (joonis 7) – teiste seas kuulamine, toetav hoiak ja õpetaja usaldusväärsus.



Joonis 7. Üldine kategooria ja selle alakategooriad

Õpilaste kuulamisel peavad uuritavad oluliseks, et õpetajad kuulaksid neid lõpuni ja laseksid õpilastel oma mure või jutt lõpuni rääkida, segamata õpilase jutule vahele:

Õpetaja võiks kuulata. / Mitte vahele segada. Selles mõttes, et kui ma hakkam midagi rääkima, siis ta ei kuula mind ja hakkab mingi enda asju rääkima (FG3).

Näiteks ütlesid uuritavad, et: *“mõni õpetaja on niimoodi, et ta nagu ei kuula kogu, tervet juttu ära, segab vahele ja siis ta nagu saab jutust nagu teisiti aru (FG2).*

Toetavast hoiakust rääkisid õpilased seoses õpetaja huviga seista õpilaste heade õpitulemuste eest ning heameele väljendamises seoses õpilaste tegemistega:

Ja mulle meeldib ka kehalise kasvatus õpetaja suhtes see asi veel, et ta inspireerib sind veel rohkem tegema ja siis, kui sul halvasti läks, siis ta lihtsalt nagu räägib, et noh, teed paremini ja nii ja siis lähebki niimoodi hästi ja saad häid hindeid. (FG4)

Samas kirjeldasid õpilased ka seda, mis ei ole toetav, vaid tekitab õpilastes negatiivseid tundeid:

Jumalast nõme, kui nad tulevad ja hakkavad õiendama lihtsalt. Nad ei [(ei saa aru)] / [See ei ole] toetamine (FG5).

Õpetaja usaldusväärse tõi õpilased välja probleemidega tegelemisel, rääkides, et selleks, et õpilane oma murega üldse õpetaja poole pöörduks, peab olema õpetajal selle õpilase usaldus.

Õpetaja usalduse küsimus kerkis esile nii seoses uute aineõpetajatega kui ka juba mitu aastat klassijuhatajaks olnud õpetajatega:

Mul on nagu see, et ma olen nagu kiindunud oma vanasse klassijuhatajasse. Nagu mulle meeldis, kui ta oli meie klassijuhataja. Et ta nagu, jah, et tema, teda sai usaldada (FG2).

Et kui ta näeb, et kellelgi on tõesti probleem, siis ta võib (õpetajale rääkida), aga nagu näiteks sellisele õpetajale nagu meie klassijuhataja, ma ei usu, et keegi laps, keda kiusatakse, nagu usaldaks (FG4).

Suhet hooliva õpetajaga iseloomustavad ka õpilase ja õpetaja vastastikune mõistmine.

Õpilased mõistavad nii seda, et õpetajal on raske alati olla rõõmus ja positiivne, kui ka seda, et nende enda käitumine tekitab õpetajas negatiivseid emotsioone:

Aga noh eks see, endal on ka kogu aeg raske naeratada ja kõike nii hästi teha. /---/ Ma arvan, et õpetajad on ka inimesed. /---/ See nagu ajab nii kopsu üle maksa – et ma saan aru õpetajast, kui sa nagu tõsiselt mõtled pärast sellele järgi, siis sa saad aru (FG4).

Küsites õpilastelt, milliste õpetajatega neile meeldib suhelda, vastasid õpilased muu hulgas, et nendega, kes õpilasi “mõistavad” (FG1, FG3). Õpilaste mõistmise puhul rääkisid just noorema kooliastme õpilased veel, et neil läheb uute aineõpetajatega harjumiseks aega ja et õpetajad võiksid seda mõista:

Mulle, mulle ei jõua siitamaani kohale, et meil on nagu uued õpetajad, et ma pean nendega nagu harjuma. Et mulle jäi see (õpetaja) Liina südamesse ja siis oligi niimoodi, et ma nagu iga õhtu rääkisin oma emale, mis mulle ei meeldi nende õpetajate juures (FG1).

Õpilaste mõistmise juures avaldasid uuritavad mõtteid muu hulgas ka seoses õpetaja suhtumisega enda ainesse ja sellest tulenevalt õpilaste töökoormusega arvestamisega, mis sageli viib motivatsiooni langemiseni. Õpilaste ootus õpetaja hoolivusele on seotud sellega, et õpetaja saaks aru ja arvestaks, et õpilaste jaoks raskest õppeainest tingitud suur koormus on väsitav ning vahel tundubki õpilastele lihtsam üldse loobuda.

Viimaks kirjeldasid õpilased, kuidas nad tajuvad õpetaja motivatsiooni töötada õpilastega. Õpilased tajuvad, kas õpetajale meeldib see, mida ta teeb, ja kuivõrd õpetaja arvestab õpilastega, kuivõrd ta mõistab neid:

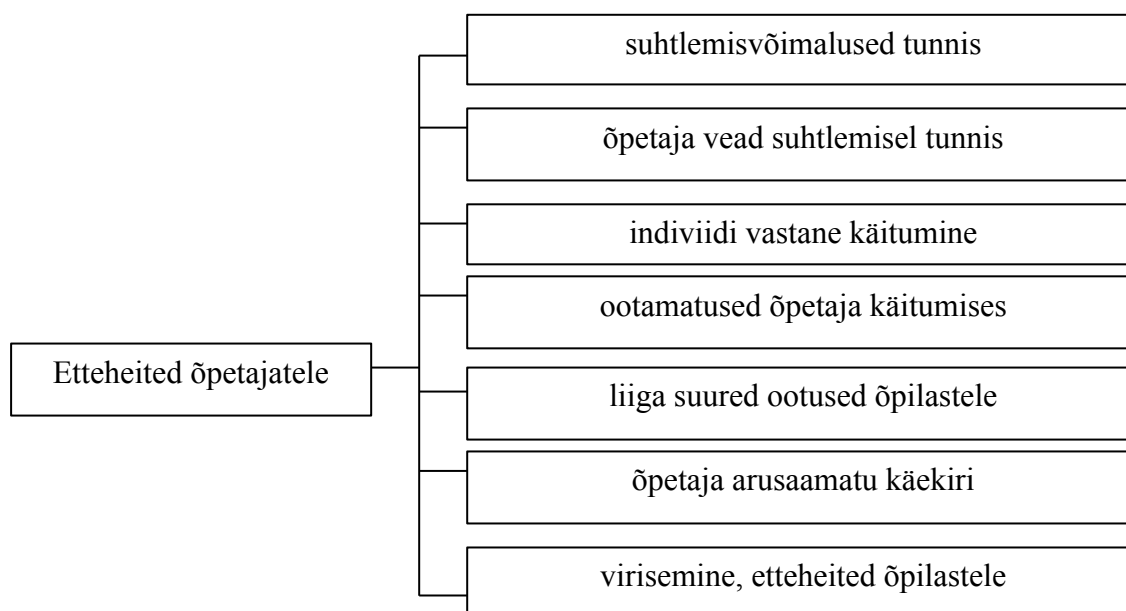
Üks asi, mis ma tahtsin öelda, on see, et mulle õpetajate juures meeldib ka see, et mõned õpetajad tõesti saavad aru oma vigadest ja nagu mõistavad õpilasi. Aga mõned

on sellised, kes ainult õpetavad, niimoodi mõtlevad, et aa ma ei tea, et õpetan need lapsed ära ja siis lähen koju ja saan palga kätte (FG1).

3.3. Etteheited suhtlemisel

3.3.1. *Etteheited õpetajatele.* Suhtlemisvõimaluste vähesust tunnis kui üht etteheidet õpetajatele (joonis 8) kirjeldasid uuritavad kui soovi, et õpetajad võiksid anda õpilastele rohkem võimalusi suhelda nii omavahel, tehes koostööd, kui ka võimalust suhelda õpetajate endiga, mis näib teatud ainetundides olevat loomulikum kui teistes:

Tegelikult kooli juures on nõme see, et tegelikult me saame kõik jumalast hästi läbi ja see väljendub ainult kehalises ja käsitöös. Ma ei tea, meil ei ole nagu, ja inimeseõpetus samamoodi, et me võiks nagu rohkem suhelda (FG4).



Joonis 8. Üldine kategooria ja selle alakategooriad

Vigu suhtlemisel tunnis teevad õpetajad liigse seletamise ja õpilastele vastuse mõtlemiseks võimaluse mitte andmise näol, andmata selleks aega. Õpilased kurtsid ka, et õpetaja ei suuna neid ega anna nõu:

Meil oli tõlkimine hinde peale. Tahan head hinnet saada. Lähed sinna, loed ette ära ja siis hakkad tõlkima, jääd mõne sõna juures toppama, ta ütleb kohe ette selle ära selle. Sa ei saagi ise. (FG4)

Ta võiks õpetada ka natuke, kuidas tuleks teha. Praegu on niimoodi, et ta paneb näidised tahvlile ja kui tahad nagu lähemalt uurida, siis ta võtab ära need, et tehku me enda moodi. Ja siis teed enda moodi ja siis talle ei sobi see töö (FG4).

Indiviidi vastase käitumise all kirjeldasid õpilased, kuidas õpetaja kommenteerib ühe õpilase tööd, vigu või hinnet avalikult kogu klassi ees või kuidas õpetaja sageli pahandab teatud õpilastega, veendumata juhtunus:

Ma sain mingi kaks või kolm korda sain pahandada, kuigi mina ei rääkinud, vaid minu pinginaaber ja minu ees olev inimene. Et mulle ei meeldi nagu, kui minuga pahandatakse, kuigi mina pole midagi teinud. /---/ Tal ongi nagu kindlad inimesed, kellega ta kogu aeg pahandab (FG1).

Ootamused õpetaja käitumises seisnevad õpetaja ehmatavas, ettearvamatus või õpilaste jaoks imelikus tegevuses ja ebaselguses enda soovide ja ootuste väljendamisel. Ka see on õpilastele ootamatu ja mõistmatu, miks noored õpetajad lahkuvad. Ka pika viha pidamist on õpilased õpetajate puhul tunnetanud, kirjeldades, et: *“kui me oleme teinud midagi, siis ta hakkab mingi mitme aasta vanuseid asju välja tooma (FG3).*

Õpilased ütlevad ka seda, et õpetajatel on neile liiga suured ootused ning see mõjub nende motivatsioonile halvasti:

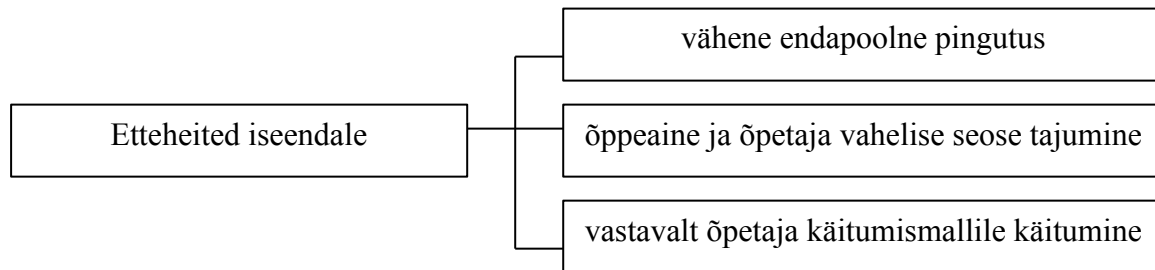
Nad ootavad meilt liiga palju. / See on ka veits nõme, et sinult oodatakse, et sa pead esinema, kuigi sa ei taha. / Jah, justkui sa peaksid. / Mida kuradit, ma ei taha seda teha. Ja peale selle, kui sa teed seda veel vabast ajast, siis vabast tahtest sa ei pea minema. / Ja siis on siuke tunne, et ma ei tahagi. / Ja ongi jah, ma ei tahagi (FG4).

Uuritavad tõid välja ka selle, et õpetajate *“käekirjad on ka nagu, ma ei tea, mis asjad. /---/ õpetaja käekirjast on võimatu aru saada” (FG5).* Ka virisemine ja õpilastele etteheidete tegemine tekitavad probleeme õpetaja mõistmisel ning seoses motivatsiooni langemisega näiteks tagasisidestamisel:

A selles mõttes on nagu nii, et nagu füüsika õpetaja ei anna kodutöid ja siis ta on nagu, ta ei virise, et aa, me ei jõua järgi onju, et igast jama, et aasta lõpuks on õpik veel pooleli (FG3).

Siis saksa keele õpetajaga on hoopis teistsugune mure onju. Ta jätab meile nagu, kogu aeg me peame kõik iseseisvalt tegema. Ta nagu üldse ei aita meid mitte milleski. Siis, kui midagi valesti on, siis on kohe hull pill lahti (FG4).

3.3.2. *Etteheited iseendale*. Õpilaste etteheited iseendale (joonis 9) seisnevad väheses pingutuses, õpetaja ja tema aine meeldivuse vahelise seose tajumises ning ka vastavalt õpetaja käitumismallile enda käitumise reguleerimises.



Joonis 9. Üldine kategooria ja selle alakategooriad

Õpilased arvavad, et nad võiksid ka ise rohkem pingutada, mitte jääda mugavustsooni:

Igal inimesel on raskeid asju, aga neid raskeid asju saab ka lihtsamaks teha. Mõni lihtsam asi võib olla teisele väga raske. See oleneb sellest, kuidas sa oled harjunud üle saama neist rasketest asjadest. Kui sa teed asju, mis- / Elad mugavustsoonis. / Jah, siis sa ei arene edasi ja nagu, lihtsalt ei arene (FG4).

Mõned õpilased tunnistasid ka seda, et nad tajuvad, et kui üks aine on nende jaoks raske, siis võib tunduda ka selle aine õpetaja ebameeldiv. Samas tõdevad nad, et see ei tohiks nii olla, kuid selliste seoste tekkimine näib neile paratamatu:

Ja siis kui näiteks ajalugu hästi läheb, mõistad, siis ajee, see on mu lemmiktund. Lihtsalt saad lebolt ära. Aga näiteks mingi vene keelega on raske, siis on nagu, õõ, ma ei taha sinna minna, ma vihkan seda õpsi, ta pani mulle kahe (FG5).

Õpilased teadvustavad endale, kuidas nad olenevalt õpetaja käitumismallist enda käitumist reguleerivad. Mõnikord õpilased naeravad selle üle, mida õpetaja neile halvustades ütleb selleks, et õpilast korraks kutsuda. Üks õpilane ütles, et sellisel juhul on nende enda naermine oma häbi peitmiseks: “*ma ei tea, see häbitunne ajabki naerma*” (FG4). Uuritavad kirjeldasid ka seda, kuidas õpetaja autoriteedi tajumine mõjutab käitumist ja tunnis kaasa töötamist.

Range õpetaja tunnis käitutakse korralikult ega lubata endale pingevaba olekut:

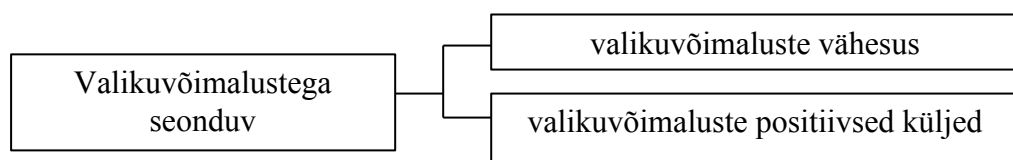
Minu arust kõige märkimisväärsem on see, milline on Marek Pille tunnis ja milline ta on Laura tunnis. (Vali naer) /---/ Lihtsalt nagu, see on uskumatu. / Ma võin sellest ise rääkida (naerdes). / Oota sina räägid, siis sa rääkisid seda enda vaateküljest. Sul on vaja siukest inimest, kes nagu vaatab lihtsalt, kuidas sa käitud. / Okei. Räägi. No räägi. / Teema on selles, et Laura tunnis sa oled nagu kaak, sa oled nagu mingi, kuskilt erikoolist tulnud, sa ei oska üldse käituda. Sa kogu aeg, ma ei tea, teed lollusi

ja plõksid ja kõik, mida veel. Ja siis sa oled inglise keeles nagu kukupai, sa ei julge selga ka sirgeks ajada. Ja siis nagu üritad täiega õpetajale perse pugeda nii palju, kui saab, aga, aga sa ei saa välja sealt (FG4).

3.4. Psühholoogiliste vajaduste toetamine õpetaja-õpilase suhtlemise kontekstis

3.4.1. Valikuvõimalustega seonduv. Valikuvõimalustest (joonis 10) rääkides kirjeldasid õpilased, et kuigi mõned õpetajad annavad neile valikuvõimalusi näiteks tööülesannete tegemisel, kontrolltöö aja valimise või valikuvõimaluste üle hääletamise näol, ütlevad nad, et valikuvõimalusi on vähe ja “õpetaja võiks meile anda rohkem valikuvõimalusi” (FG1), lisades, et valikuvõimalusi ei anta ka siis, kui õpilane on ette nähtud töö ära teinud:

Lihtsalt sa istud, sulle öeldakse, et tee, ma ei tea, see rivi ülesandeid ära. / Ja siis kui valmis saad, siis ütleb- / Ja siis ütleb, et võtke järgmine ülesanne. /---/ Aga nad väga palju võimalusi ei anna. (FG1)



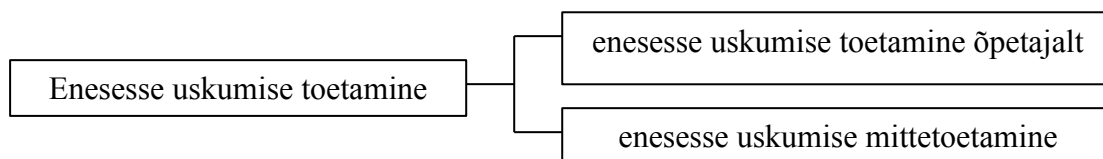
Joonis 10. Üldine kategooria ja selle alakategooriad

Valikuvõimaluste olemasolul aga tunnevad nad end vabamalt ja saavad näidata enda tugevusi:

Siis, kui sulle antakse nagu valikuvõimalus, siis on, siis sul on nagu vabam tunne, või ma ei tea. Sul on nagu tunne, et ta annab sulle ka nagu võimalust ennast näidata või niimoodi (FG1).

Valikuvõimaluste korral ütlevad uuritavad, et siis “tulevad erinevamad ja huvitavamad tööd ja me saame nagu erinevaid asju teada” (FG2).

3.4.2. Enesesse uskumise toetamine. Uuritavad tõid välja võimalusi, kuidas õpetajad võiksid toetada uuritavate usku nende võimetesse (joonis 11). Tagasiside ning teise võimaluse andmine olid viisid, mida õpilased kirjeldasid enesesse uskumise toetamisena.



Joonis 11. Üldine kategooria ja selle alakategooriad

Et tagasiside oleks õpilaste usku toetav, peaks see sisaldama õpetajapoolset innustamist ja nõu andvaid juhiseid. Lisaks ootavad õpilased, et õpetaja kaasaks ka neid õpilasi, kes on nõrgemad, sest vastasel korral, nagu õpilased kirjeldasid, ei hakkagi need õpilased uskuma, et nende oskused vastavas aines võiksid paraneda:

Aga just see, et vaata ta ütleb, et sa oled kõige halvem. Minu meelest see annab motivatsiooni, kui sa ütled, et see on hea, aga proovi parem nii, või anna mingeid näpunäiteid. Aga tema tuleb lihtsalt ütleb, et halb, kaks (FG4).

Peale tagasiside ootavad õpilased, et õpetajad annaksid võimalusi oma soorituste parandamiseks – see mõjuks neile õpetajaga suhtlemisel julgustavalt ja toetavalt:

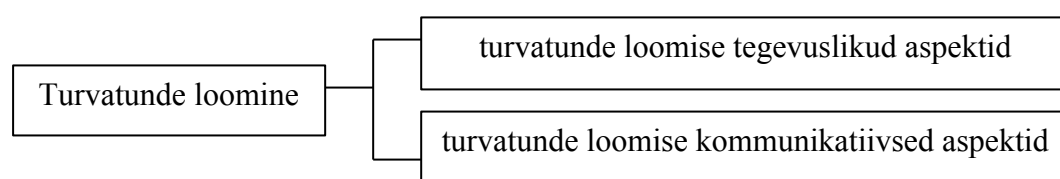
Kui on näiteks tunnikontroll ja tunned, et sul läks halvasti, siis pärast tunnikat sa saad lebolt minna ta juurde ja küsida, et küsida abi või nii. A kui sa tead, et kindel kaks, siis ta tuleb, et tule paranda ära ja saad nelja näiteks. (FG3)

Enesesse uskumise mittetoetamine väljendub aga ainult hindelise või negatiivse tagasiside andmises ning sellega seoses toetava suhtumise puudumises:

Vahepeal õpetaja on öelnud, et sa ei ole suuteline nagu selleks. / Ongi öelnud, et sa oled loll (FG3).

Panevad sulle hinded. / Või märkused. Kirjalikult. (FG4)

3.4.3. *Turvatunde loomine.* Õpilastes turvatunde loomine (joonis 12) toimub nii õpetaja tegevuslike kui ka kommunikatiivsete aspektide kaudu.



Joonis 12. Üldine kategooria ja selle alakategooriad

Õpilased kirjeldasid turvatunde loomise tegevusliku aspektina ühe ebameeldiva kogemusena õpetajate enesekontrolli puudumist probleemsetes olukordades, öeldes, et vahel on nii, “*et õpetaja ei suuda talitseda ennast*” (FG4). Ka õpilase tõmbamine koolikotist või karistused, eriti juhtudel, kui õpilane ei tea, mille pärast õpetaja teda karistab, tekitavad õpilastes tunde, et neid ei kohelda väärilt:

Et ise-, kui sa saad kohe karistada selle eest, kui sa isegi ei tea, mida sa valesti tegid, et see on nagu päris nõme (FG1).

Turvatunde loomise kommunikatiivsetest aspektidest ilmnes õpilaste kirjeldustes hinges haiget saamine, kui õpetaja ei taju või ei taha tajuda õpilase halba enesetunnet. Ka see, kui õpetaja räägib probleemi edasi või ähvardab millegagi, mõjub halvasti õpilaste turvatunde olemasolusse vastava õpetajaga:

Kui nagu mingi probleem on ja ma tahan seda nagu ainult õpetajale nagu öelda ja siis ta räägib nagu teistele edasi seda. /---/ Klassile. / (ei saa aru), siis hakkab õpetaja kellegagi rääkima, onju, ja siis saavad kõik teada (FG2).

Turvatunde loomise kommunikatiivse aspektina kirjeldasid uuritavad ka oma kogemusi õpetaja eelarvamustega suhtumisest nendes õpetaja varasemast kogemusest sama suguvõsa õpilastega. See aspekt hakkas tekitama ka õpilastes omavahelist vaidlust, kuid üsna kiiresti nõustusid teised, et eelarvamustega suhtumist esineb:

Mul on, selles suhtes, mul on nagu perekonna isiklik viga, ta ei salli ühtegi Teeojat, nii et mul on jah. / Sa ei saa nii võtta, sest-. / Mismoodi sa ei saa võtta? / Okei saab võtta, aga- / Kui ta ei saalinud Oliveri, [Oliiviat, Atsi, Ollet, Urmot, Marekit]. / [Mul oli, (ei saa aru)] hakkas sama jama, varasest east pihta. / Ma räägin, kui ta juba teab, et mul on sugulased... (FG4)

3.5. Erisusi õpilaste ootustest õpetaja suhtlemisele kooliastmeti

Õpilaste ootuste erisuste välja toomiseks täheldati ning kõrvutati II ja III kooliastme õpilaste kirjeldatut. Erisuste kirjeldamisel tuuakse kaks aspekti, mis on vastavalt õpilaste kooliastmele ja eale iseloomulikud ning mida õpetajad sellest tulenevalt saavad endale teadvustada. Sellised, õpilaste east tulenevad iseloomulikud aspektid olid seoses õpilaste ja õpetajate vastastikuse mõistmisega *uute õpetajatega harjumine* ning *õpetaja karjumise (pahandamisel valju hääle kasutamise) tõlgendamine*.

Esimeseks erisuseks, mida uurimuses osalenud II ja III kooliastme õpilaste kirjeldustes õpetajatega suhtlemisel esines, oli *uute õpetajatega harjumine*. Seda kirjeldasid uuritavad nooremast kooliastmest kui murettekitavat aspekti õpetajatega suhtlemisel:

Et ee, kui ma olen vahest, kui ma olen rääkinud emale, et mina enda arvates, ma ei suuda temaga harjuda või niimoodi, et noh, nad on täiesti erinevad inimesed (FG1).
Et ee, (õpetajatega) harjumise aega oli nagu vähe (FG2).

Teiseks erisuseks võib välja tuua *õpetaja karjumise (pahandamisel valju hääle kasutamise) tõlgendamise* aspekti, mille puhul ilmnes, et küsitletud noorema kooliastme õpilased tõlgendavad seda negatiivsena ning taunivad õpetaja karjumist:

Ei tohiks nagu karjuda nii palju. (FG1)

Mitte karjuda. Mm, kuidas ma ütlen, minu jaoks on üks õpetaja, ma istun küll üsna ees pingis, aga vahepeal, et õpetaja on ise öelnud, et tal on vali hääl, aga vahepeal nagu tundub, et ta karjaks kellegi peale või niimoodi (FG2).

Uurimuses osalenud III kooliastme õpilased peavad aga õpetaja karjumist õiges kohas isegi vajalikuks, et õpilased saaksid aru, et olukord on juba tõsine. See väljendab õpetaja mõistmist õpilaste poolt:

Võiks küll karjuda tegelikult vahepeal. Vahepeal jah. Õiges kohas. See paneb ikka mõtlema, kui õpetaja läheb nii kaugele, et hakkab karjuma su peale, sest iga õpetaja ei karju su peale (FG4).

4. Arutelu

Õppimiseks vajalikus turvalises ning positiivselt mõjuvas keskkonnas on õpilased peale omavaheliste, suhtlemisel välja kujunenud suhete mõjutatud ka suhetest õpetajatega (Goodenow, 1993; Schumann, 2014; Šakić & Raboteg-Šarić, 2011). Küll aga jääb palju sellest, mis on laste mõtetes, tihti õpetajatele märkamata (Jellesma et al., 2015). Uurimuses osalenud õpilaste kirjelduste ning intervjuerimise kaudu tehtud koostöö alusel võib öelda, et õpilased soovivad enda ootusi väljendada, kui selle vastu huvi tuntakse. Magistritöö eesmärgist tulenevalt arutletakse nii õpilaste suhtlemise ja ootuste üle õpetaja suhtlemisele kui ka välja toodud erisuste üle, mis kooliastmeti uuritavate kirjeldustes esinesid.

Õpilaste suhtlemine õpetajatega ning ootused õpetaja suhtlemisele

Ootustes õpetaja isikuomadustele ilmnes õpilaste kirjeldustes neid, mida õpilased kindlasti õpetajatelt ootavad, ning neid, mida pidasid oluliseks välja tuua kui omadusi, mida õpetajal ei tohiks olla. Nagu varasemalt (nt Bakx et al., 2015) on õpilased õpetaja huumorimeelt pidanud oluliseks positiivseks isikuomaduseks, mis kuulub õpetaja interpersonaalse suhtlemise kategooria abistav/sõbralik kategooria alla (vt lk 8), toovad ka selles uurimuses osalenud õpilased selle olulisena välja, põhjendades, et see aitab luua positiivset õhkkonda, mis aitab seoses õppetööga tekkivat pinget leevendada. Pinge maha võtmist seostasid uuritavad sellega, kuiõrd õpetaja õpilasi mõistab, kuid õpilastel oli raske kirjeldada, millistel viisidel saaks õpetaja pinget maha võtta. Uurimusest jäi kõlama õpetaja kui inimene olemine ning õpilaste mõistmine, mida võib seostada Roosimägi (2012) uurimuse tulemustest õpetaja hoolivusega, mis väljendub õpilastega arvestamises, üldises kaastundlikkuses ning empaatilisuses. Kuna käesoleva töö raames ei osanud õpilased ise

kirjeldada, kuidas õpetajad saaksid liigset pinget seoses õppetööga vähendada, vääriks see teema edasist uurimist, eesmärgiga vähendada õpilaste õppetööst ja koolikeskkonnast tulenevat stressi.

Huumorimeelest olulisemaksiki on peetud (Bakx et al., 2015; Marsh, 2012) õpetaja juhtiva kategooria aspekte, mis käesolevas töös avaldusid õpilaste kirjeldustes oskuses erinevate õpilastega suhelda ning seeläbi ka tunnis korda hoida. Siinse töö puhul võib uurimuses osalenud õpilaste kirjeldustele toetudes järeltada, et kui tund on hästi organiseeritud ning õpetaja jagab arusaadavaid korraldusi ja seletab – mis on kõik juhtiva kategooria aspektid – ning õpilaste-õpetaja omavahelised suhted on head, siis on ka tunnis kord olemas ning õpilased rahul.

Korra hoidmisest rääkides tõid õpilased välja veel, et mõnikord õpetaja eirab tunnirahu rikkumist ning teinekord ei pea õpetaja oma sõna ega järgi enda kehtestatud reegleid seoses tunnirahu rikkumisega. Kui aga õpetaja nõuab norme ja seab reegleid, nagu rangele õpetajale omane on (Wubbels et al., 1985), siis peaks ka õpetaja ise reegleid järgima ja oma sõna pidama. Vastasel juhul võib see jätta õpilastele mulje, et õpetaja suhtub õpilastesse ebavõrdselt või kui õpetaja reeglitest kinni ei pea, võivad ka õpilased teha järeltuse ning õpetaja eeskujuga puudumisel vastavaid reegleid mitte järgida. Viga, mida õpilased õpetajatele ette heidavad, nagu näiteks suhtlemisvõimaluste vähesus tunnis, võib samuti olla seotud tunnis korra hoidmisega ning tuleneda sellest, et õpetajale võib tunduda, et kui anda õpilastele vaba arutelu võimalus, kaob tunnis selge kord. Suhtlemisvõimaluste andmine viitab õpetaja omadusele anda õpilastele õppimisel vabadust ja vastutust nii, et õpilased saavad töötada iseseisvalt, ilma õpetaja juhtimiseta. Seda on varasemalt hinnanud nii õpilased kui ka õpetajad ise (Zhu, 2013).

Lisaks ei anna õpetajad õppimisega seotud suhtlemise olukordades uuritavate arvates aega vastuse mõtlemiseks, vaid ütlevad selle ise välja. Ühelt poolt võib see olla õpetaja viis õpilaste tähelepanu saada, teisalt, kui selline aja mitte andmine toimub hindelise vastamise ajal, siis tundub see õpilaste jaoks ülekohtune, sest sellisel korral hinnatakse pigem õpilase vastamise ladusust. Nii toimides ei toeta aga õpetaja õpilaste vajadust tunda end kompetentsena ja õpilase veendumus eneseefektiivsusest võib jääda vajaka (Erikson, 1974). Ka õpetajapoolne etteheidete tegemine õpilastele nende õpitulemuste pärast ei innusta ega suurenda õpetaja ja õpilase emotsionaalset lähedust, millel on murdealise kohanemiskustel modereeriv roll (Attar-Schwartz, 2015) ja mida õpetaja saaks suurendada näiteks julgustavate žestide ja meie-keele kasutamisega (Brophy, 2014).

Kui Brophy (2014) nentis, et õpetaja peaks tulemusliku õpikeskkonna loomisel keskenduma sellele, et õpilased mõistaksid, mida neilt oodatakse ja kuidas neid ootusi täita, siis ka käesolevas uurimuses osalenud õpilased kirjeldasid, kuidas mõned õpetajad ootavad neilt liiga palju ning üks aspekt oli see, et õpilased ei saa aru või ei teagi, mida õpetaja neilt ootab ning kuidas neid ootusi täita, hiljem aga tehakse õpilastele selles osas etteheiteid. Selline suhtlemisel puudu jääv infovahetus tekitab õpilaste ja õpetajate vahel ebakõlasid ning etteheiteid õpetajatele. Õpitulemuste osas võiks olla abi sellest, kui õpilastele on teada hindamiskriteeriumid ehk detailselt lahti kirjutatud õpiväljundid. Taimsoo (s.a.) järgi saab kriteeriumite esitamisega selgeks, mida õpetaja vastava õppetöö või -tegevuse juures hindab. Kuna aga eelnevate uurimuste järgi (nt Ratas, 2014) on õpetajate töökoormus niigi probleemiks, tuleks mõelda, millistel viisidel õpetajaid selles osas toetada.

Õpetaja positiivseteks omadusteks suhtlemisel õpilastega nimetasid uuritavad, nagu varasemaski uurimuses (Bakx et al., 2015) õpetaja sõbralikkust, abivalmidust ning mitte liiga range olemist. Sõbralikkus, mida Brophy (2014) mainib kui omadust, mis teeb ühe inimese teistele meeldivaks, tõid ka uurimuses osalenud õpilased välja, lisades, et õpetaja ei tohiks siiski olla "liiga sõber". Ka liiga range pole õpilaste hinnangul hea, samas varasemalt on erinevad õpilased välja toonud, et rangusest veel vähem ootavad nad õpetajalt noomimise ning rahulolematuse aspektidega seonduvat (Wubbels et al., 2006). Ka käesoleva uurimuse tulemused kajastavad, et õpilased heidavad õpetajatele ette virisemist ning etteheidete tegemist ning näiteks noomimist kehvade õpitulemuste pärast.

Üheks õpetaja negatiivseks omaduseks peavad intervjueritud ka õpetaja ebaõiglust, mis väljendub ebavõrdses suhtumises õpilastesse. Kui käesolevas uurimuses osalenud õpilased kirjeldasid õpetaja ebaõiglast suhtumist, seostades seda enda isiku ja ebasobiva käitumisega, on see sarnane Hajdukova jt (2014) uurimuse tulemustes avalduvaga, kus nii üldharidus- kui ka erikoolis õppinud emotsionaal- ja käitumisraskustega poisid kirjeldasid, kuidas üldhariduskooli õpetajad kohtlevad neid ebaõiglaselt, samas kui erikooli õpetajad on küll ranged, kuid nende suhtes hoolivad. Samas Hollandi üldhariduskoolis läbi viidud uurimuses (Willems et al., 2012) ilmnes, et õpilased on oma õpetajate õiglasele käitumisele andnud kõrgema hinnangu kui õpetajad ise ning sellest tulenevalt tõdetakse, et õpetajad võivad olla õpilastele selles osas heaks eeskujuks. Samas see, et õpilased on andnud õpetaja õiglasele käitumisele kõrgema hinnangu kui õpetajad ise, võib olla tingitud õpetajate enesekriitilisusest ning enda ebaõiglase käitumise teadvustamisest.

Et aga õpilased tunneksid, et õpetaja neid toetab, ootavad nad õpetajalt ühe aspektina seda, et õpetaja näeks vaeva ja seisaks selle eest, et õpilaste hinded oleksid korras. Teisalt

võib selline õpetaja käitumine tekitada muret seoses õpilaste oma vastutusega.

Vastutustundlikuks ja iseseisvaks õpilaseks ja ühiskonnaliikmeks kujundamine on üheks põhihariduse õppe ja kasvatuse eesmärgiks (Põhikooli riiklik õppekava, 2011) ning õpetajad võiksid anda õpilastele valiku muu hulgas ka vastutamisel enda õpitulemuste eest, toetades seeläbi vastutustunde arengut. Seejuures on võimalik säilitada toetav suhtumine, mille puhul õpilased tajuksid, et õpetaja neid innustab ning neile head soovib.

Lisaks toetava aspekti olemasolule on õpilastega lähedasemad (skaalal koostöövastuseis) need õpetajad, kelle suhtlemise mustris on lisaks juhtivale ja abistavale/sõbralikule ka mõistev kategooria (Brekelmans, 1989, viidatud Wubbels et al., 2006 j). Lähedasem olemine nõuab õpilaste ja õpetajate vastastikust mõistmist. Sellele, suhtlemise koopereeriva aspekti osale on viidanud ka Kidron (1986), lisades, et suhtlemine on vastastikune mõjutamine. Intervjueeritud õpilaste kirjeldustes ilmnes samuti vastastikuse mõistmise aspekt. Uuritavad tõid seejuures välja, et nad saavad aru, et nende enda halb käitumine tekitab õpetajas negatiivseid emotsioone, seega nad mõistavad enda osa õpetaja käitumises nendega suhtlemisel. Üksteise mõistmise huvides võiksid õpetajad ja õpilased teineteise ootusi ja suhtlemisel esinevaid probleeme avatult teineteisega jagada, et nende üle arutleda ja seeläbi suhtlemist tõhustada ja suhteid paremaks muuta. Samuti kirjeldasid õpilased, kuidas nad õpetaja käitumismalli arvestades erinevate õpetajate tundides enda käitumist reguleerivad. Selles osas võib rolli mängida õpetaja valik ranguse ja leebuse skaalal – liiga range õpetajaga on positiivse suhte tekkimine ebatõenäoline (Krips et al., 2012), liiga leebe õpetaja näol tajuvad õpilased isegi, et selle tulemuseks on halb kord, seega pole ka see hea. Huvitav oleks siinkohal teada seost õpetajate ranguse ning õpilaste stressile viitavate tunnuste vahel.

Tagasiside andmisel ootavad õpilased, et õpetaja innustaks ning suunaks neid edaspidise osas ja hoiduks vaid negatiivse välja toomisest. Kui Burnett (2002) uuris seost tagasiside, õpilase-õpetaja suhte ning klassikeskkonna vahel, ilmnes, et õpilased, kes ütlesid, et neil on õpetajatega positiivne suhe, ütlesid ka, et õpetaja annab neile kaugeleulatuvat ja jõupingutust hindavat, samal ajal ka vähest negatiivset tagasisidet. Ka käesolevas uurimuses osalenud õpilased kirjeldasid, et õpetaja võiks küll tuua välja vead, kuid võiks seejärel anda ka nõu, mida või kuidas saaks õpilane teisiti teha, et enda sooritust parendada. Ühe etteheitena kirjeldasid uuritavad, kuidas õpetaja kommenteerib ühe õpilase tööd, vigu või hinnet kogu klassi ees, mille korral õpilased tunnevad end halvasti. Avalik võrdlemine ja hindamine, kelle töö oli kõige parem ja muu selline, mis ei ole sama, mis on avalik tunnustamine, mõjub õpilaste positiivse minakäsitluse kujunemisele halvasti (Mägi, 2010) ning seetõttu peaks õpetaja sellest hoiduma. Ka liiga suured ootused õpilastele õpitulemuste näol on üheks

etteheiteks õpetajatele, kes nõuavad palju ega teadvusta endale, et kui õpilased ei usu oma edusse ega koge eduelamust, siis nende kompetentsustunne vastavas aines langeb ning sellest tulenevalt võib langeda ka motivatsioon üldse selle ainega tegeleda (Feather, 1982), mis võib omakorda tekitada pingeid õpilase-õpetaja omavahelisel suhtlemisel.

Peale selle, et õpilased kirjeldasid, mida õpetajad valesi teevad, nentisid nad, mida nad ise saaksid teisiti teha, et suhtlemine õpetajatega ja suhtumine õppimisse oleks parem. Uuritavad tõid välja, et nad ise kipuvad jääma mugavustsooni ega pinguta nii, nagu saaksid. Õpilaste pingutus on aga seotud motivatsiooniga (Ryan & Deci, 2000) ja kui õpiülesanded ei paku õpilastele huvi ning nad ei taju seost õpitegevuse ja enda eesmärkide vahel (Connell & Wellborn, 1991), siis võib olla tõenäone, et nad ei pinguta nii, nagu võiksid. Ka Mägi (2010) tõdeb seoses motivatsioonilise arenguga, et õpilaste tunne, et neil endal on teatav kontroll, valikuvabadus ja otsustusvõimalus õpitava üle, aitab õpilastel võtta omaks õppimist väärtustavaid hoiakuid. Siin on õpetaja see, kes saab selgitada õpilastele õpitulemuste ja õpilaste enda ühiste ja ka individuaalsete eesmärkide vahelisi seoseid, et õpilased tajusid vajadust pingutada ning oleksid motiveeritud õpitegevuses innuga kaasa lööma.

Et õpilasi innustada, julgustada ja motiveerida, võiksid õpetajad uuritavate ootustele vastavalt anda ka konstruktiivset tagasisidet, mis toetaks õpilaste enesesse uskumist. Seda on oluliseks pidanud ka Marshi (2012) uurimuses osalenud õpilased, kes kirjeldasid, et ootavad, et õpetaja nende tööd kiidaks, sest see annab enesekindlust. Konstruktiivset tagasisidet ning kogu tööprotsessi väärtustamist peavad oluliseks ka Brock jt (2008) ning Eriksoni (1974) isiksuse arenguastmete teooria järgi tuleb õpilasel selleks, et kujuneks veendumus eneseefektiivsusest, mis süvendab usku oma võimetesse, kogeda edu nii õppimisel kui ka sotsiaalsete probleemide lahendamisel. Peale selle on õpilaste enesesse uskumise toetamine ka üheks omaduseks, mis iseloomustab hoolivat õpetajat (Gay, 2000).

Kuna õpetaja hoolivust iseloomustab veel ka lapse emotsionaalsete vajaduste tajumise võime (Kemp & Reupert, 2012), on see seotud turvatundega koolikeskkonnas, kus laps suure osa päevast viibib. Turvatundest rääkides kirjeldatud tegevuslikud aspektid, nagu õpetaja enesekontrolli probleem ning karistused, ja kommunikatiivsed aspektid, nagu ähvardamine ja hinges haiget saamine, tekitavad uuritavates negatiivseid tundeid ega toeta õpilaste lähedusvajadust – et laps tunneks end turvaliselt ning väärtusliku ja austust-armastust väärivana (Connell & Wellborn, 1991). Enda emotsioonide reguleerimine ning teise emotsioonide talle tagasi peegeldamine on osa suhtlemiskustest (Krips, 2011b), mis on suhtlemise tõhustamise eesmärgil kasulikud oskused. Kui Attar-Schwartz (2015) ütleb, et emotsionaalsel lähedusel on murdealiste kohanemiskustel modereeriv roll, siis uuritavate

kirjeldatud turvatunde loomise tegevuslike ja kommunikatiivsete aspektide negatiivsed näited takistavad emotsionaalse läheduse tekkimist ja püsimist ega toeta nii ka õpilaste kohanemist, mõeldes eriti II kooliastme õpilaste peale, kes hakkavad õppima uute õpetajatega, igas aines erinevaga. Kui õpetaja ja õpilaste vahelist läheduse kontseptsiooni iseloomustav ühistel huvidel, eesmärkidel, normidel ja sümpaatiatel põhinev ühtsustunne on olemas (Quan-McGimpsey et al., 2015), tunnevad õpilased end väärtuslikuna ja austust väärivana (Connell & Wellborn, 1991) ning nii on tõenäosem, et õpilased ja õpetajad ei tee teineteisele etteheiteid ei vastastikuse suhtlemise, õpitulemuste ega õpetamisoskuste näol, vaid ollakse valmis tegema koostööd parema toimimise eesmärgil.

Õpilaste ootuste erisusi õpetaja suhtlemisele kooliastmeti

Uurimuses osalenud II ja III kooliastme õpilaste ootuste erisusena välja toodud õpetajatega harjumise aspekti esinemine II kooliastme algusklassides võib olla tingitud sellest, et õpilastel, kes on tulnud klassiõpetaja hooliva käe alt, on raske harjumisel õpetajatega, kui see on pea igas aines uus. Neil õpetajatel võivad olla ka erinevad ootused, õpetamise ja suhtlusviisid, motiveeritus, korra hoidmise viisid ja muu. Hiljem ollakse juba harjunud ning seetõttu ei olnud uurimuses osalenud III kooliastme õpilaste jaoks sellele tähelepanu pööramine enam asjakohane.

Teine erisus, õpetaja karjumise tõlgendamise aspekt kui õiges kohas vajalik käitumine õpetaja poolt, võib olla tingitud vanema kooliastme õpilaste puhul sellest, et õpilased ise mõistavad ja analüüsivad enda käitumist noorema kooliastme õpilastest erinevalt. Seda võib põhjendada Robert Selmani rollivõtmise teooriaga, mille järgi perspektiivi võtmine areneb järk-järgult (Selman & Byrne, 1974). III kooliastme õpilased on juba rollivõtmise viimasel, viiendal astmel (astmed 0–4) (Selman, 1980, viidatud Berk, 1991 j), kus nad analüüsivad enda ja teiste käitumist ning arvestavad ka üksteise huve, väärtusi ja ootusi, mida nooremad õpilased veel ei tee. Sellest tulenevalt ei oska nooremad õpilased õpetaja pahandamise määra hinnata ega tõlgendada nii, nagu seda vanema kooliastme õpilased juba oskavad.

Ehkki uurimuse tulemused pole üldistatavad, võimaldavad need õpilaste ja õpetajate omavahelist suhtlemist ja õpilaste ootusi ning east tulenevaid erisusi teadvustada nii õpetajatele kui ka kooli juhtkonnale. Lisaks saavad õpetajad reflekteerida enda suhtlemiskompetentsust õpilaste ootuste valguses ning teha järeldusi, kuidas koolikeskkonda muuta positiivsemaks nii õpilaste kui ka enda jaoks.

4.1. Töö praktiline väärtus ja kitsaskohad

Töö praktiline väärtus seisneb tähelepanu pööramises õpetaja suhtlemisele, kuna õpetaja suhtlemine õpilastega omab suurt mõju õpilaste heaolule ja klassikliimale (vt peatükki *1.4. varasematest uurimustest*). Õpilaste kirjeldatud ootused väljendavad nende mõtteid, tundeid ja kogetut ning võiksid seeläbi olla õpetajatele üheks aluseks õpilastega suhtlemise ja enese suhtlemiskompetentsuse analüüsimisel. Uurimistulemused võiksid pakkuda huvi ka iga kooli juhtkonnale, kes seisab hea positiivsete suhete ning positiivse atmosfääri eest koolikeskkonnas.

Töö üheks kitsaskohaks on uurija intervjuerimisoskus, sest intervjuerimisega kogutud info kvaliteet sõltub suures ulatuses intervjuerijast (Patton, 2002) ning sellest oleneb ka andmete küllastuvuse saavutamine (Francis et al., 2010), milleni viie intervjuuga ei jõutud. Uurija tõdeb, et andmete analüüs ja tulemuste interpreteerimine võib, hoolimata püüdest jääda objektiivseks, olla mõjutatud uurija enda kogemustest (Graneheim & Lundman, 2004) õpilastega suhtlemise teemaga seondult.

Kuna suhtlemine on kahepoolne, võiks käesoleva uurimuse laienduseks või jätkuks olla õpetajate kaasamine sarnasesse uurimusse, et nad saaksid võimaluse kommenteerida õpilaste kirjeldusi ning tõlgendada õpilaste kirjeldatud suhtlemist õpetajatega ja ootusi õpetaja suhtlemisele.

Kokkuvõte

II ja III kooliastme õpilaste ootused õpetaja suhtlemisele

Magistritöö eesmärk oli kirjeldada II ja III kooliastme õpilaste ootusi õpetaja suhtlemisele. Kuna õpilase-õpetaja suhe on üks aspekte positiivse klassikeskkonna ning õpimotivatsiooni kujunemisel, oli oluline uurida, mida õpilased seoses suhtlemisega õpetajatelt ootavad.

Uurimuses osalesid II ja III kooliastme õpilased, kokku 33 õpilast vanuses 11–15 aastat. Andmeid koguti poolstruktureeritud grüpiintervjuuga, paludes õpilastel kirjeldada suhtlemist õpetajatega, ootusi õpetaja isikule ja suhtlemisele ning õpilaste autonoomsuse, kompetentsustunde ja lähedusvajaduse toetamise viise. Uurimuse andmeid analüüsiti kvalitatiivse sisuanalüüsi induktiivsel viisil.

Uurimistöö tulemustena selgusid õpilaste ootused seoses õpetaja (isiku)omaduste ja kompetentsusega suhtlemisel, ilmnisid etteheited nii õpetajatele kui ka iseendale ning viisid, kuidas õpetajad õpilaste psühholoogilisi vajadusi toetavad ja kuidas nad võiksid seda teha.

Õpetaja (isiku)omadusi kirjeldades tõid õpilased välja nii positiivseid kui ka negatiivseid (isiku)omadusi. Seoses kompetentsusega suhtlemisel kirjeldasid õpilased ootusi suhtlemisele probleemide lahendamisel, seoses õppimisega ning ootusi õpetaja hoolivusele suhtlemisel õpilastega. Etteheidetena õpetajatele tõid õpilased välja näiteks ebameeldivat suhtumist konkreetse õpilasesse, aga ka õpetaja arusaamatu käekirja. Endale heidavad õpilased ette vähest pingutust õppetulemuste osas, ebaõiglast suhtumist õpetajatesse tulenevalt õppeainest ning ka enda käitumist vastavalt õpetaja käitumismallile. Õpilaste psühholoogiliste vajaduste toetamise kirjeldamisel ilmnis, et õpilased saavad enda arvates liiga vähe vabadust valida ja otsustada. Enesesse uskumise toetamisel tõid uuritavad välja viise, kuidas õpetajad nende usku enda võimetusse toetavad ja mis mõjub vastupidisena. Turvatunde loomisel kirjeldasid nad, kuidas sellel on osa tegevuslikel ja kommunikatiivsetel aspektidel, nagu näiteks vastavalt õpetaja enesekontroll või ähvardamine. Lisaks kirjeldati kaht kooliastmeti esinenud erisuse aspekti: uute õpetajatega harjumine ja õpetajate karjumise tõlgendamine.

Uurimistulemustele toetudes saab teha järeldusi, kuidas õpilaste ja õpetajate vahelist suhtlemist tõhustada, et õpilased tunneksid end koolis hästi ning et koolikeskkond oleks õpetajate suhtlemise aspekti silmas pidades senisest positiivsem.

Märksõnad: õpilaste ootused õpetajatele, suhtlemine, interaktsioon, õpetaja-õpilase suhe

Summary

Pupils' expectations for the communication of teachers in the II and III school stages

The aim of this master's thesis was to describe the expectations of pupils of the II and III school stages for their teachers' communication with them. As teacher-pupil relationships are one of the aspects of establishing a positive environment and increasing motivation for learning, it's important to analyze what it is that the pupils themselves expect from their teachers regarding communication.

For this study 33 pupils aged 11–15 from II and III school stages were interviewed using semi-structured focus group interviews. The pupils were asked to describe their relationships with teachers and how they communicate with them, their expectations on the person and communication of teachers and the ways teachers support the needs of the pupils for autonomy, the feeling of competence and closeness. The method of qualitative inductive content analyses was used.

The results of the interviews can be divided into four main thematic categories: the pupils' expectations on the person and teachers' competence in communication, reproach at the certain conduct of both the teachers and the pupils themselves, the ways and degrees by which teachers do and could furthermore support the psychological needs of the pupils.

When describing the different qualities of teachers, the interviewees mentioned both positive characteristics as well as negative. Regarding expectations on interaction, the pupils described the traits of a caring teaching and how they thought teachers should handle problems and conduct the process of teaching. When reprimanding teachers, the pupils described faults they perceive during communication in class. For example prejudiced attitude against one person, and as another example the unreadable handwriting of some teachers. Pupils fault themselves for not working hard enough for better outcomes both in the context of academics as well as interaction with teachers and being biased towards different teachers due to the subjects they teach. On the topic of teachers supporting their psychological needs, the pupils emphasize that their opportunities to choose and decide are limited. On the subject of believing in themselves and trusting in their abilities, pupils described how teachers do and don't support them. When describing how teachers can help them feel secure in school environment, the pupils emphasized different aspects of interaction, for example, teachers retaining self-control and the absence of threats. Also, two situations – pupils getting used to a new teacher and their interpretation of the act of a teacher raising their voice – are described and their differences in the school stages compared.

The results of this study can be used to improve the teacher-pupil relationship, communication, and interaction to make pupils more receptive towards school and learning.

Keywords: pupils' expectations on teachers, communication, interaction, teacher-pupil relationship

Tänuõnad

Tänan õpilasi uurimuses osalemise eest, nende vanemaid, klassijuhatajaid ning koolide juhtkondi vastutulelikkuse eest. Tänan ka edasiviivate arutelude eest kaaskodeerijat Stinat ja teisi nõuandjaid ning inglisekeelse materjali toimetamisel abiks olnud Silverit.

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.

19.05.2016

Kasutatud kirjandus

- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2013). Observations of Effective Teacher-Student Interactions in Secondary School Classrooms: Predicting Student Achievement With the Classroom Assessment Scoring System-Secondary. *School Psychology Review, 42*(1), 76–97.
- Attar-Schwartz, S. (2015). Emotional Closeness to Parents and Grandparents: A Moderated Mediation Model Predicting Adolescent Adjustment. *American Journal of Orthopsychiatry, 1*–9.
- Bakx, A., Koopman, M., de Kruijf, J., & den Brok, P. (2015). Primary school pupils' views of characteristics of good primary school teachers: an exploratory, open approach for investigating pupils' perceptions. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 21*(5), 543–564.
- Barbour, R. S. (2007). *Doing focus groups*. Los Angeles; London: Sage.
- Barbour, R. S. (2008). *Introducing qualitative research: a student guide to the craft of doing qualitative research*. Los Angeles; London: Sage.
- Berk, L. E. (1991). *Child development* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- British Educational Research Association (2011). *Ethical guidelines for educational research*. Kõlastatud aadressil <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf?noredirect=1>.
- Brock, L. L., Nishida, T. K., Chiong, C., Grimm, K. J., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Children's perceptions of the classroom environment and social and academic performance: A longitudinal analysis of the contribution of the Responsive Classroom approach. *Journal of School Psychology, 46*, 129–149.
- Brophy, J. (2014). *Kuidas õpilasi motiveerida: käsiraamat õpetajatele*. Tallinn: Archimedes.
- Burnett, P. C. (2002). Teacher praise and feedback and students' perceptions of the classroom environment. *Educational Psychology, 22*(1), 5–16.
- Byrne, D. G., Thomas, K. A., Burchell, J. L., Olive, L. S., & Mirabito, N. S. (2011). Stressor experience in primary school-aged children: Development of a scale to assess profiles of exposure and effects on psychological well-being. *International Journal of Stress Management, 18*, 88–111.
- Carlin, A., Murphy, M. H., & Gallagher, A. M. (2015). Current influences and approaches to promote future physical activity in 11–13 year olds: a focus group study. *BMC Public Health, 15*, 1–12.

- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, Autonomy, and Relatedness: A Motivational Analysis of Self-System Processes. In R. Gunnar, & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes in development: Minnesota Symposia on Child Psychology*, 23, (pp. 43–77). Chicago: Chicago University Press.
- Cresswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124–130.
- Dey, I. (1993). *Qualitative Data Analysis. A User-Friendly Guide for Social Scientists*. London: Routledge.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
- Erikson, E. (1974). *Identity: youth and crisis*. London: Faber and Faber.
- Feather, N. (1982). *Expectations and Actions: Expectancy-Value Models in Psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fisher, D., Fraser, B., & Cresswell, J. (1995). Using the questionnaire on teacher interaction in the professional development of teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 20(1), 8–18.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2008). The interview: From neutral stance to political involvement. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (3rd ed., pp. 115–159). Los Angeles: Sage.
- Francis, J. J., Johnston, M., Robertson, C., Glidewell, L., Entwistle, V., Eccles, M. P., & Grimshaw, J. M. (2010). What is an adequate sample size? Operationalising data saturation for theory-based interview studies. *Psychology & Health*, 25(10), 1229–1245.
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. New York and London: Teachers College Press.
- Goodenow, C. (1993). Classroom Belonging among Early Adolescent Students: Relationships to Motivation and Achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21–43.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105–112.
- Hajdukova, E. B., Hornby, G., & Cushman, P. (2014). Pupil-teacher relationships: perceptions of boys with social, emotional and behavioural difficulties. *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, 32(2), 145–156.

- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes Through Eighth Grade. *Child Development, 72*(2), 625–638.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2010). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.
- Howes, C. (2000). Social-emotional Classroom Climate in Child Care, Child-Teacher Relationships and Children's Second Grade Peer Relations. *Social Development, 9*(2), 191–204.
- Hyland, K. (2013). Student perceptions of hidden messages in teacher written feedback. *Studies in Educational Evaluation 39*, 180–187.
- Jellesma, F. C., Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2015). Children's perceptions of the relationship with the teacher: Associations with appraisals and internalizing problems in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology, 36*, 30–38.
- Kemp, H., & Reupert, A. (2012). “There's No Big Book of How to Care”: Primary Pre-Service Teachers' Experiences of Caring. *Australian Journal of Teacher Education, 37*(9), 114–127.
- Kidron, A. (1986). *Suhtlemispsühholoogia*. Tallinn: Valgus.
- King, P. C., & Chan, T. C. (2011). Teachers' and Students' Perceptions on Teachers' Caring Behaviors. *Online Submission, Paper presented at the Annual Meeting of GERA (36th, Savannah, GA)*, 1–38.
- Kreemäe, K. (2013). *Juhi rollid*. Eesti Maaülikool. Külastatud aadressil <http://juhirollid.weebly.com/index.html>.
- Krips, H. (2011a). Õpetajate suhtlemiskompetentsus ja suhtlemisoskused. *Dissertationes pedagogicae Universitatis Tartuensis, 13*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Krips, H. (2011b). *Konfliktidest ja suhtlemisoskustest õpetamisel ja juhtimisel* (2. trükk). Tartu: Atlex.
- Krips, H., Siivelt, P., & Rajasalu, A. (2012). *Suhtlemine probleemsete õpilastega*. Tartu: Atlex.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Leary, T. (1957). *An interpersonal diagnosis of personality*. New York: Ronald Press Company.
- Lumpkin, A. (2007). Caring Teachers: The Key to Student Learning. *Kappa Delta Pi Record, 43*(4), 158–160.

- Mack, N., Woodsong, C., MacQueen, K. M., Guest, G., & Namey, E. (2005). *Qualitative Research Methods: A Data Collector's Field Guide*. Family Health International.
- Mackenzie, S. (2012). I can't imagine doing anything else': why do teachers of children with SEN remain in the profession? Resilience, rewards and realism over time. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 151–161.
- Malmberg, L.-E., Pakarinen, E., Vasalampi, K., & Nurmi, J.-E. (2015). Students' school performance, task-focus, and situation-specific motivation. *Learning and Instruction*, 39, 158–167.
- Malterud, K. (2001). Qualitative research: standards, challenges, and guidelines. *The Lancet*, 358(9280), 483–488.
- Marsh, H. (2012). Relationships for learning: using pupil voice to define teacher-pupil relationships that enhance pupil engagement. *Management in Education*, 26(3), 161–163.
- Mayeroff, M. (1971). *On Caring*. New York: Harper & Row, Publishers.
- McKay, M, Davis, M, & Fanning, P. (2000). *Suhtlemisuskused* (4. trükk). Puhja (Tartumaa): Väike Vanker.
- Molinari, L., Speltini, G., & Stefano, P. (2012). Do perceptions of being treated fairly increase students' outcomes? Teacher-student interactions and classroom justice in Italian adolescents. *Educational Research and Evaluation*, 19(1), 58–76.
- Mägi, K., (2010). Motivatsiooniline areng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine I ja II kooliastmes* (lk 90–106). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- National Education Association (s.a.). *A Quality Teacher Is a Caring Teacher*. Külastatud aadressil <http://www.nea.org/tools/15751.htm>.
- Nieto, S. (2004). *Affirming diversity* (4th ed.). New York: Pearson, Allyn & Bacon.
- Noddings, N. (2005). *The challenge of care in schools: an alternative approach to education* (2nd ed.). New York; London: Teachers College Press
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks [etc.]: Sage.
- Petty, N. J., Thomson, O. P., & Stew, G. (2012). Ready for a paradigm shift? Part 2: Introducing qualitative research methodologies and methods. *Manual Therapy*, 17(5), 378–384.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. Riigikogu seadus. 09.06.2010 // RT I, 11.03.2015, 16. (RT I 2010, 41, 240). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/111032015016>.

- Põhikooli riiklik õppekava. Riigikogu seadus. 06.01.2011 // RT I, 29.08.2014, 20. (RT 14.01.2011, 1). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>.
- Quan-McGimpsey, S., Marziliano, S. C., Hassen, T. G., Brown, A. S., & Kuczynski, L. (2015). Early education teachers' conceptualizations and strategies for managing closeness with the class in child care. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(5), 514–526.
- Ratas, K. (2014). *Õpetajate arusaamad nende kutsekindlust mõjutavatest teguritest*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., Tabor, J., Beuhring, T., Sieving, R. E., Shew, M., Ireland, M., Bearinger, L. H., & Udry, J. R. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *The Journal of the American Medical Association*, 278(10), 823–832.
- Richards, L. (2008). *Handling qualitative data: a practical guide*. Los Angeles: Sage.
- Roosimägi, J. (2012). *Põhikooli õpilaste ootused õpetajale (kolme üldhariduskooli 5. ja 8. klasside õpilaste näitel)*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Schumann, S. (2014). *Suhtlemise alused lihtsas keeles*. Tallinn: Innove. Külastatud aadressil <http://www.innove.ee/UserFiles/Kutseharidus/Liina/Õppekavakeskus/Anna/Suhtlemise%20alused%20lihtne%20keel%20d.pdf>.
- Selman, R. L., & Byrne, D. F. (1974). A Structural-Developmental Analysis of Levels of Role Taking in Middle Childhood. *Child Development*, 45(3), 803–806.
- Šakić, M., & Raboteg-Šarić, Z. (2011). School and classroom climate and student (dis)satisfaction with school. In D. Miljković, & M. Rijavec (Eds.), *The 3rd International Conference on Advanced and Systematic Research, 1st Scientific Research Symposium: Positive psychology in education, book of selected papers* (pp. 117–132). Zagreb, Croatia: Faculty of Teacher Education.
- Zhang, Y., & Wildemuth, B. M. (2009). Qualitative analysis of content. In B. Wildemuth (Ed.), *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science*, 308–319. Westport, CT: Libraries Unlimited.
- Zhu, C. (2013). Students' and Teachers' Thinking Styles and Preferred Teacher Interpersonal Behavior. *Journal of Educational Research*, 106(5), 399–407.

- Taimsoo, R. (s.a.). *Hindamine, enesehindamine, tagasiside*. Külastatud aadressil http://www.oppekava.ee/index.php/Hindamine,_enesehindamine,_tagasiside.
- Tartu Ülikooli Pedagoogicum (s.a.). *Õpetajakoolituse kutseõpingud*. Külastatud aadressil <http://www.pedagogicum.ut.ee/et/opetajakoolitus/opetajakoolituse-kutseopingud>.
- Turner III, T. W. (2010). Qualitative Interview Design: A Practical Guide for Novice Investigators. *The Qualitative Report*, 15(3), 754–760.
- Virovere, A., Alas, R., & Liigand, J. (2005). *Organisatsioonikäitumine*. Tallinn: Külim.
- Wei, M., Zhou, Y., Barber, C., & den Brok, P. (2015). Chinese students' perceptions of teacher-student interpersonal behavior and implications. *System*, 55, 134–144.
- Willems, F., Denessen, E., & Hermans, C. (2012). Students' perceptions and teachers' self-ratings of modelling civic virtues: an exploratory empirical study in Dutch primary schools. *Journal of Moral Education*, 41(1), 99–115.
- Woolfolk, A. (2007). *Educational psychology* (10th ed.). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Wubbels, Th., Brekelmans, M., Brok, P., & Tartwijk, J. W. F. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. *Handbook of classroom management: research, practice and contemporary issues* (pp. 1161–1191). Lawrence Erlbaum Associates.
- Wubbels, Th., Créton, H. A., & Hooymayers, H. P. (1985). Discipline problems of beginning teachers, interactional teacher behavior mapped out. *Abstracted in Resources in Education*, 20, 1–17. ERIC document ED260040.

Lisa 1. Intervjuu kava

Õpetajatega suhtlemine

1. Milliste õpetajatega teile meeldib suhelda? Millistega mitte?
2. Kirjeldage suhtlusolukordi õpetajatega, mis on teile meelde jäänud positiivsetena.
3. Mõeldes oma õpetajatele, siis milline õpetaja on kõige lähemal ideaalsele õpetajale? Miks tema? Mis tema käitumise juures teile meeldib? Milline õpetaja käitumine teeks õpetajast veel parema õpetaja?
4. Kirjeldage suhtlusolukordi õpetajatega, mis on teile meelde jäänud negatiivsetena.
5. Millisena näete enda osa suhtlemisel õpetajatega?
6. Kuidas peaks õpetaja lahendama õpilastega ette tulevaid probleeme?
7. Millest peaks õpetaja probleemide lahendamisel hoiduma?
8. Millest peaks õpetaja suhtlemisel õpilastega hoiduma?
9. Mis te arvate, kas õpetajad mõtlevad sellele, kuidas nad õpilastega käituvad ja nendega suhtlevad? Palun põhjendage.
10. Mida õpetajad on teinud, kui on teiega suhtlemisel olnud ebakompetentsed? Mida nad võiksid sellistel puhkudel teha, kuidas käituda?

Õpetaja isikuomadused ja suhtlemisstiil

11. Missugused (isiku)omadused peaksid õpetajal olema?
12. Kirjeldage selle õpetaja käitumist, kelle (isiku)omadused teile meeldivad.
13. Missuguseid (isiku)omadusi ei tohiks õpetajal olla?
14. Missugused peaksid olema õpetaja hoiakud õpilastesse? Miks?

Õpilase autonoomsuse, kompetentsustunde ja lähedusvajaduse toetamine

15. Millistel viisidel annavad õpetajad teile valikuvõimalusi?
16. Kirjeldage, kuidas võiksid õpetajad anda õpilastele valikuvõimalusi ja otsustusvabadust.
17. Millistel viisidel annavad õpetajad teile tagasisidet? Kuidas nad seda (veel) teha võiksid?
18. Kuidas õpetajad toetavad teie enda usku teie võimetesse?
19. Mida õpetajad võiksid teha selleks, et suurendada teie usku teie võimetesse?
20. Millistel viisidel on õpetajad teie turvatunnet tekitanud?
21. Kirjeldage õpetajate suhtlemist õpilastega, kelle tunnis ja kellega suheldes te end hästi tunnete.

Lisa 2. Näide QCAmap programmis andemete kodeerimisest

- Ma räägin, kui ta juba teab, et mul on sugulased...

Aga kuidas sa nagu või millest sa seda järeldad, et ta nüüd näiteks sind ei salli, aga näiteks teda, teda, teda sallib?

- No seda on näha.

- Ei no seda on näha ju.

Millest?

- Hinnetest. Ja sellest, kuidas ta sind keelab ja värki ja kuidas nagu, kui keegi teine teeb midagi, siis ta nagu ütleb, et kuss, aga sulle ütleb, et märkus.

- Ta on üritanud vahepeal nagu tõsiselt, aga kuidagi üle kolme väga ei teki.

- See on nagu kõige nõmedam asi üldse, et nagu õpetajal on...

- Nägude järgi.

- ... kellegi teise pärast nagu, okei ise olen ka süüdi, aga teistest on ka siin kujunenud vaata.

- Paneb sulle ühe kolme ja saad oma veerandi kolme kätte ja siis.

- Sa nagu, nädalas on üks tund, kus sa pead hästi käituma, siis sa sealt saad viie.

Mm.

- Kui sa oled nii vait ja nii madal, kui sa saad, seal tunnis, siis tunni lõpus, siis saad, annad talle pildi, valmis.

- Ma arvan, et ma sellepärast tõmblengi seal nii palju, et ma ei saa temaga läbi, sest tal on isiklik viha. Minu suguvõsast.

- Õpetajatel on raske ka, iga õpetaja teadis, mis teda koolis ees ootab (ei saa aru). Nagu, õpetajal oli valik, ta ei pea olema õpetaja, kui ta ei saa hakkama siin. Aga meil ei ole valikuid, meid topitakse puuri nagu loomi...

- (naer)

- ... ja siis oodatakse, et me saame läbi. Aga see ei käi nii. Jah, ma saan aru, et õpetajatel on raske, aga sa valisid selle elukutse ja sa pead kuidagi toime tulema sellega, sest kui ei saa hakkama, siis järelikult ei ole sinu jaoks ja annad valiku inimesele.

Kas mõne õpetaja puhul tundub nii, et ta ei saa tunnis hakkama?

- Mõnikord tundub, et õpetaja on nagu selle jaoks, et saaks palga kätte, ülejäänud on nagu pohui.

B28

B28

B31

B91

B57

B28

B106

B106

B110

Lisa 3. Väljavõte QCMap programmist väljastatud koodidega tabelist

	A	B	C	D
	Document Category	Document Category	Marked Text	
1				
2	transkriptB8		huumorimeel	peab tal olema. Ei tohi olla lihtsalt kogu aeg tõsine.
3	transkriptB121		kaasaegne	
4	transkriptB122		õpetajale peab meeldima see, mida ta teeb.	
5	transkriptB123		juhiomadustega	Lüderlik. Juhiomadustega? - Või juhiomadustega jah.
6	transkriptB123		juhiomadustega	Lüderlik. Juhiomadustega? - Või juhiomadustega jah. Okei. - Et ei lase millegagi, näiteks Reinul klassi juhtida, et (ei saa aru) vaata, mis siin toimub.
7	transkriptB124		suhtlemisoskused	Ta peab oskama, läbi saama vaikemate inimestega, siis veidi sellistega, kes on nagu natukene teistmoodi, samas ka selliste hulgaandidega ja siis lollidega nagu mina.
8	transkriptB125		ainest arusaamine	Kõige lõbusamaks läheb siis, kui sa saad ainedest aru ja õpetaja võiks teha selle aine sulle arusaadavaks ja siis sa tahad ise ka õppida.
9	transkriptB28		osade õpilaste eell	Ta ei tohiks võtta isiklikult selles suhtes, et nagu ma ütlesin, et tal ei tohiks olla isiklikult kellegi vastu midagi. - Ta ei tohiks diskrimineerida õpilasi.
10	transkriptB122		õpetajale peab meeldima	Ta peaks ise nautima enda tööd.
11	transkriptB14		leeb ja karm tasal	Ta ei tohiks olla liiga rangete. - Jah. - Ja ega liiga helde.
12	transkriptB14		leeb ja karm tasal	Ta peaks piiri pidama.
13	transkriptB98		hea õpetaja tajum	Ta peaks olema nagu mitte sõbranna, aga ka mitte nagu - inimene, ühesõnaga.
14	transkriptB110		õpetaja motivatsio	Ta peaks ise nautima enda tööd.
15	transkriptB65		rahulik hääletoon	Rääkima nendega. - Väga rahulikult nagu, ta ei tohi karjuma hakata. Rahulikult.
16	transkriptB126		reageerimine vast	Kui on isiklik probleem, siis tuleb rääkida rahulikult, ja kui ta käitub nagu metslane, siis tuleb karm olla.
17	transkriptB127		lasta õpilasel ise rää	Ta peab kuulama probleemi, nende nagu - Et nagu ise.
				Minu, kui on kahe õpilase omavahelised probleemid, siis peaksid nad meie vanuses juba ise tegelema sellega, mitte kaasama teisi. - Just nii. - See on nagu - Kõikmine ei sobi.
				Nagu iga väikse asja õpetajale kättumine? - Jaa. - Meie vanuses küll juba. - Nad näevad kohe nagu, nad näevad kannatajat ja nad näevad süüdlast, aga nad ei mõtle õpilaste (ei saa aru).
18	transkriptB128		õpilaste omavahel	
19	transkriptB129		karjuline n-õ õigesu	Võiks küll karjuda tegelikult vahepeal. - Vahepeal jah. - õiges kohas. - See paneb ikka mõtlema, kui õpetaja läheb nii kaugele, et hakkab karjuma su peale, sest iga õpetaja ei karju
20	transkriptB80		vanade asjade ettd	Ei tohiks nagu pikalt vihane olla. Sa mõtled nagu... - Nagu et, kui mingi kaks aastat tagasi vihastas su peale ja on siiani vihane su peale.
21	transkriptB130		pika viha pidamine	Ei tohiks nagu pikalt vihane olla. Sa mõtled nagu... - Nagu et, kui mingi kaks aastat tagasi vihastas su peale ja on siiani vihane su peale.
22	transkriptB111		hea kõva selge hää	Mida te sooviks, et õpetaja oskaks hästi? - Rahulikult rääkida. - Kõva selge häälega.
23	transkriptB131		võime võtta vastu	Tal võiks olla võime võtta vastu otsuseid ja siis jääda kindlaks endale.
24	transkriptB132		mitte ärrituma	Mitte ärrituma ka... - Ta peaks olema eesküü. - ... ja siis ärritume meie ka. See on raske, aga seda me sooviks.
25	transkriptB133		hoiak õpilasse kui	Kõige paremad õpetajad on sellised, kes vaatavad õpilasi kui, me ei ole sellised, nagu mitte tema alamaid. - Jah.
26	transkriptB133		Ma saan aru, et me ei ole nagu, aga nii, et tema ei ole parem kui meie. Ta nagu on, aga see on ikkagi tema.	
27	transkriptB110		õpetaja motivatsio	Minu meelest see ka, et õpetaja võiks võtta asju õpilastega nagu (ei saa aru), mitte olla võlts, see on kuidagi loomulik toiming.
28	transkriptB134		itudrukute korran	Poisid on need, kes tahavad tähelepanu kogu aeg. - Kui tegelikult tüdrukud ei keera nii palju jamaid kokku ja siis nad vaatavadki, et tema ei saa nii, ja siis ta teebki ühe korra ja

Lisa 4. Näide kategoriseerimisest

Pea- kategooria	OOTUSED ÕPETAJA (ISIKU)OMADUSTELE		OOTUSED ÕPETAJA KOMPETENTSUSELE SUHTLEMISEL		
Üldine kategooria	Positiivsed (isiku)omadused	Negatiivsed (isiku)omadused	Ootused suhtlemisele probleemide lahendamisel	Ootused suhtlemisele seoses õppimisega	Ootused õpetaja hoolivusele suhtlemisel õpilastega
Ala- kategooria	Heasoovlikkus Huumorimeel Rahulikkus Kaasaegne Juhiomadused Piisav rangus	Ärrituv (Liialt) leebe Karm Ebaõiglane	Probleemidele reageerimine Vigade tunnistamine Halvustamisest hoidumine	Pinge maha võtmine Tagasiside Õpetamis- ja motiveeri- misoskused Korra hoidmine	Kuulamine Toetav hoiak Õpetaja usaldus- väärsus Õpilase mõistmine Õpetaja mõistmine Õpetaja motivati- siooni tajumine

Lisa 5. Väljavõte uurijapäevikust

/---/	
30.09.2015	Töötan veel intervjuu kava ja teooriaga, et saada kindlustunnet pilootintervjuule minekuks. Veel on mure, kas praeguseks koostatud intervjuu kavaga saan uurimisküsimustele vastused.
/---/	
8.10.2015	Käisin koolis kohtumas õpilastega, et nädala pärast pilootintervjuu teha. Rääkisin õpilastele, mida ma teen ja miks mul nende abi on vaja. Loosisin välja intervjuus osalejad, küsisin neilt nõusolekut osalemiseks. Järjest loosiga võetud õpilastest polnud kahjuks kõik nõus intervjuus osalema. Mõni poiss ja paar tüdrukut ei soovinud osaleda. Seejärel sain õpetajalt oma nõusoleku andnud õpilaste vanemate kontakti, et küsida ka vanemate nõusolekut. Lapsevanematelt nõusoleku saamiseks saatsin neile e-kirja.
/---/	
4.11.2015	Koodid ja nende vastava teksti salvestasin küll exceli tabelina, aga edasi tegin ikka manuaalselt, nagu tegin bakatöös. Panin kõik 57 koodi wordi faili ja hakkasin neid lugema ja rühmitama ehk siis kategoriseerima sisu sarnasuse alusel. See oli bakatööst tuttav tegevus. Vahe on selles, et bakatöös teadsin, et mu intervjuuküsimused töötavad, aga praegu ei olnud ma selles nii väga kindel. Seetõttu tegin pilootintervjuuga kodeerimise ja kategoriseerimise ära, et vaadata, mis tulemus tuleb. Seda võiks äkki nimetada piloteerimiseks?
/---/	
29.03.2016	/---/ Siis oli mul alakategooria “korra hoidmine” all kood <i>distsipliini saavutamise säilitades õpetaja vääriskuse</i> . See viimane peaks ikkagi käima “halvustamisest hoidumise” alla, mis on alakategooria üldise kategooria “ootused suhtlemisele probleemide lahendamisel” all. /---/ Etteheidete all oli mul “probleemidele reageerimise” nimeline alakategooria. Samanimeline alakategooria oli ka “ootustes suhtlemisele probleemide lahendamisel” all. Seega etteheidete all sellest lisaks ei kirjuta ja need koodid lähevad “ootused suhtlemisele probleemide lahendamisel” alla.
/---/	
30.03.2016	/---/ Selle alakategooria nimetuseks peaks ikkagi jääma <i>indiviidi vastane käitumine</i> , nagu ta mul enne oli. Ebavõrdne suhtumine on natuke teine asi ja see on kirjeldatud seoses õpetaja ebaõiglusega.
/---/	
3.04.2016	Panin paberile kirja juhendaja tagasisidest need asjad, mida veel üle rääkida ja arutada. Hea oleks, kui saaks selle jaoks kokku või siis Skype’i teel rääkida. Kontrollisin kasutatud kirjanduse ka üle, et oleks kõik olemas, mis tekstis on ja vastupidi. See sai korda. Nüüd tuleb hakata arutelu kirjutama :/
/---/	

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Riin Buddell (01.03.1988),

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose “II ja III kooliastme õpilaste ootused õpetaja suhtlemisele”, mille juhendaja on Ingrid Koni,
 - 1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. Olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 19.05.2016