

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Kasvatusteaduste õppekava

Pihel Hunt
ÕPETAJAKOOLITUSE ÜLIÕPILASTE USKUMUSED ÕPETAJA ROLLI KOHTA
magistritöö

Juhendajad: Äli Leijen (PhD)
Katrín Poom-Valickis (PhD)

Läbiv pealkiri: Õpetajakoolituse üliõpilaste uskumused

KAITSMISELE LUBATUD
Juhendaja: Äli Leijen (PhD)

.....
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Kristi Kõiv (PhD)

.....
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2014

Sisukord

Sissejuhatus	3
Teoreetiline ülevaade	6
Õpetajate uskumuste olemus ja varasemad uurimused	6
Metafooride olemus ja roll uskumuste uurimisel	9
Metoodika	12
Valim	12
Uurimisinstrument ja andmete kogumine	13
Andmeanalüüs	13
Tulemused	19
Metafoorides peegelduvad arusaamad õpetaja rollist	19
Pedagoogi metafoorid	19
Didaktiku metafoorid	20
Ainespetsialisti metafoorid	22
Enesekohased metafoorid	22
Kontekstuaalsed metafoorid	23
Hübriidid	24
Metafoorides peegelduvad arusaamad õpetaja rollist vastajate taustatunnuste järgi	26
Metafoorides peegelduvad tundevarjundid	27
Arutelu	30
Töö piirangud	34
Töö rakenduslikkus	34
Soovitused edasisteks uurimusteks	34
Kokkuvõte	37
Summary	38
Tänu sõnad	40
Autorsuse kinnitus	40
Kasutatud kirjandus	41
Lisad	

Sissejuhatus

Rahvusvahelistest võrdlusuuringutest on ilmnenu Eesti õpetajate paradoksaalne hetkeolukord – õpilaste õpitulemused on küll ühed maailma parimad, kuid Eesti õpetajad on oma töös väga kibestunud. Näiteks matemaatika ja loodusainete võrdlusuuringust TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) 2003 tuli välja, et Eesti loodusainete õpetajad on võrreldes teiste maade õpetajatega rahulolematumad oma tööga ega naudi seda (Mere, 2005). Sarnasele järeldusele jõuti ka Majanduskoostöö ja Arengu Organisatsiooni (OECD) rahvusvahelises õpetamise ja õppimise uuringus (*Teaching and Learning International Survey*) akronüümiga TALIS, mille järgi on Eesti õpetajaskonna tööga rahulolu näitaja üks madalamaid osalenud riikide hulgas. Õpetajate rahulolematuse põhjuste hulgas on esikohal ühiskonnast lähtuvad tegurid, sealhulgas vähene tunnustatus ja õpetajaameti madal positsioon ühiskonnas (Loogma, Ruus, Talts & Poom-Valickis, 2009) ning õpetajate rolli vähene väärtustamine (Poom-Valickis & Oder, 2013).

Õpetaja roll on viimasel ajal ühiskonnas muutunud ning see on tavapärasest tunduvalt laiem. Eesti elukestva õppe strateegia (2014) järgi „ei ole õpetaja 21. sajandil mitte infoallikas, vaid seoste looja ja väärtushoiakute kujundaja, kelle ülesanne on arendada õppijas kriitilist ja loovat mõtlemist, analüüsioskust, ettevõtlikkust, meeskonnatöö ning kirjaliku ja suulise eneseväljenduse oskust“ (lk 7). Erinevates haridusdokumentides (vt nt Eesti õpetajaeetika koodeks, 2005; Elukestva õppe strateegia, 2014; Õpetajate koolituse raamnõuded, 2000; Õpetaja kutsestandard, 2013 jne) on esitatud laiapõhjalised ootused õpetaja rollile, lisaks „toonitab ka poliitiline ja ühiskondlik diskursus õpetajatöö otsustavat tähendust ning õpetaja kesksel rollil parema ühiskonna ja parema hariduse taotlemisel“ (Loogma, 2013, lk 237).

Haridus- ja Teadusministeeriumi valitsemisala arengukava „Tark ja tegus rahvas“ 2015–2018 järgi õpib 2013. aasta novembri seisuga Eesti kõrgkoolides õpetajakoolituse ja kasvatusteaduste õppesuunal 4 319 üliõpilast ehk 7,2% kõigist kõrghariduse tasemel õppijatest. Kuigi õpetajakoolituses on lõpetajate üldine hulk sellisel tasemel, mis võiks katta koolide vajadusi, ei asu paljud lõpetajad õpetajana tööle. Selles samas igal aastal uuendatavas dokumendis on välja toodud, et 2012/13. õppeaastal lõpetas hariduse valdkonna 882 üliõpilast, kellest töötab 2013. aasta novembri seisuga üldhariduskoolides 225, kutseõppeasutustes 18 ning koolieelsetes lasteasutustes 268 õpetajat. Seega jätkas õpetajana

tööd 58% lõpetanutest¹. Sellist väikest osakaalu võib seostada tõdemusega tulevase õpetajana töötamise piirangutest ja õpetajarolli madalast väärtustatusest ühiskonnas juba kõrgkooliõpingute ajal (Elukestva õppe strateegia, 2014; Ots, Vaher, Selliöv & Laanoja, 2008; Õpetajahariduse strateegia, 2009; Õpetajakoolituse riiklik arengukava, 2006; Säästev Eesti 21, 2005; Tark ja tegus rahvas, 2014). Õpetajakoolituse üliõpilased toovad õppima asudes kaasa oma kogemused ja uskumused õpetaja rolli kohta, mis on justkui filtriks sellele sisule, mille tulevased õpetajad seovad oma professionaalse teadmiste baasiga (Kagan, 1992), mis mõjutavad õpetajaks õppimist ning võivad kaasa aidata või osutada takistuseks õppimisel (Pinnegar, Mangelson, Reed & Groves, 2011). Senistes uurimustes on vähe käsitlemist leidnud õpetajakoolituse alguses olevate üliõpilaste uskumused oma tulevase õpetajarolli kohta. Pole ka selge, kuidas vaadeldavas grupis seostub õpetajarolli tajumine vastaja soo, vanuse, erialavaliku ja senise õpetajatöö kogemusega ning milline osa neist tajub õpetajarolli juba õpingute ajal negatiivsena

Uskumuste uurimiseks on erinevaid võimalusi. Üheks võimaluseks seda teha on metafooride kaudu, sest metafoorid võivad esile kutsuda seoseid, mida ei saaks kätte näiteks otseste küsimustega (Leavy, McSorley & Bore, 2007), lisaks peegeldavad otsestele küsimustele antud vastused pigem õpitud teooriaid, kuid uskumused on meile enamasti teadvustamata (Kagan, 1992). Seni on Eestis uuritud metafooride kaudu õpetajakoolituse üliõpilaste ja tegevõpetajate uskumusi küll õpetaja rolli kohta (nt Krull ja Koni, 2013; Löffström, Anspal, Hannula & Poom-Valickis, 2010; Poom-Valickis, 2003; Poom-Valickis & Oder, 2013), kuid neid on vähe seostatud kaasuvate tundevarjunditega. Lisaks pole ühtse valimina uuritud Tartu ja Tallinna Ülikooli tudengite uskumusi ning selle põhjal kaardistatud üliõpilaste lähteasukohti õpetajakoolituses.

Milliseid metafoore kasutavad õpetajakoolituse üliõpilased õpetaja rolliga seotud uskumuste kirjeldamiseks ning millised rollikontseptsioonid nendes metafoorides peegelduvad? Mil määral erinevad erineva vanuse, soo, õpitava eriala ja õpetajatöö kogemusega üliõpilaste metafoorid õpetaja rolli kohta? Kuidas jagunevad metafoorid neis sisalduva tundevarjundi alusel ning mil määral erinevad erineva vanuse, soo, õpitava eriala ja õpetajatöö kogemusega üliõpilaste metafoorid tundevarjundi alusel? Need on uurimisküsimused, millele käesoleva tööga vastuseid otsitakse. Uurimuse ülesanneteks on analüüsida Tartu ja Tallinna Ülikooli õpetajakoolituse alguses olevate üliõpilaste uskumusi

¹ Siin tuleb arvestada, et kajastatud on ühe aasta andmeid, inimesed võisid olla läinud tööle juba ülikooli õpingute ajal või asusid õpetajana tööle hiljem, tegutsesid koolitamis- ja nõustamisülesannetes väljaspool haridussüsteemi või õpetajana mõnes muus riigis, mis ei paista riiklikes andmestikes välja.

õpetaja rolli kohta metafooride kaudu, käsitledes ühelt poolt nende sisu ja levimust eri vastajate gruppides ja teiselt poolt esitatud metafoore saatvaid tundevarjundeid. Uurimuse eesmärgiks on läbi metafooride analüüsi jõuda suuremale selgusele õpetajaks õppimatulnute lähtepositsioonist õpetajakutse omandamisel. Saadud tulemused võiksid olla abiks õpetajakoolituse üliõpilaste toetamisel nende professionaalses arengus, selleks et õpetajana tööle asuvate osakaal tulevikus kasvaks.

Käesolev magistritöö koosneb neljast osast. Esimeses osas tutvustatakse uskumuste ja metafooride käsitlemise teoreetilisi aluseid. Metoodika osas kirjeldatakse valimit ning antakse ülevaade uurimuse protseduurist. Töö kolmandas osas tutvustatakse saadud tulemusi ning viimases osas arutletakse saadud tulemuste üle.

Teoreetiline ülevaade

Õpetajate uskumuste olemus ja varasemad uurimused

Argyris ja Schön (1974) kirjeldavad kahte tüüpi teooriaid, millel põhineb inimeste tegevus. Esiteks on omaksvõetud/tunnistatud teooriad (*espoused theories*), millel me arvame, et meie käitumine põhineb – need teooriad on teadvustatud ning need muutuvad suhteliselt lihtsalt vastavalt uuele informatsioonile. Teist tüüpi teooriad on teooriad tegevuse ajal (*theories-in-use*), mis on tabamatud ning keerulised tuvastada, samas on nendel teooriatel kõige suurem mõju meie käitumisele. Viimase kategooria alla kuuluvad ka uskumused.

Uskumused on püsivad personaalsed ja inimesele ainuomased kognitiivsed esitlused (representatsioonid), millel on suur mõju sellele, kuidas inimesed tajuvad, konstrueerivad ja seletavad sotsiaalset maailma (Forgas, 2000). Frijda ja Mesquita (2000) toovad välja, et uskumuses väljendub kujutus (propositsioon) selle kohta, mida inimene arvab olevat tõene ning millele tuginedes ta on valmis tegutsema.

Õpetajate uskumused on Kagani (1992) käsitluses enamasti implitsiitsed arusaamad õppijatest, õppimisest, klassiruumist ja õpetatavast aineist, kusjuures Poom-Valickis (2003) lisab siia õpetamises õpetama õppimise ning iseendast ja õpetaja rollist arusaamise. Erinevad autorid kasutavad uskumuste kirjeldamisel erinevaid mõisteid: tegutsemisprintsipiibid (*principles of practice*), personaalne tunnetusteooria (*personal epistemologies*), arusaamad (*perspectives*), praktilised teadmised (*practical knowledge*) ja suundumused (*orientations*), (Kagan 1992); uskumused (*beliefs*) (Löfström et al., 2010; Löfström & Poom-Valickis, 2013; Poom-Valickis & Löfström, 2014; Poom-Valickis & Oder, 2013); kujutlused ja mentaalsed mudelid (Poom-Valickis, 2003) ja veendumused (Krull, 2003; Loogma et al., 2009). Nende erinevate mõistete kasutamise taotlus on sarnane – nende abil soovitakse mõista õpetajatööga seotud tunnetuslikke seletusi. Käesolevas töös valin ülaltoodute hulgast läbivaks mõisteks uskumuse (*belief*).

Lepik, Elvisto, Oder ja Talts (2013) käsitlevad pedagoogilisi uskumusi kui õpetaja vaateid ja subjektiivseid teooriaid, mis raamivad tema õpetamispraktikat. Ruus (viidates Bronfenbrenner 1977, 1979, 1996 j) tuginedes Bronfenbrenneri ökoloogilise lähenemise loogikale leiab, et õpetaja uskumused on osa tema mikrotasandist, kuhu kuuluvad veel õpetaja identiteet, tema oskused ja pedagoogilise tegevuse, sh klassiruumi igapäevapraktika ning arusaamad oma suhetest õpilaste ja kutsealase teadmiste koguga. Korthageni refleksioonitasandeid kirjeldavas nn „sibula mudelis“ on uskumused üheks süvatasandiks ning muutuste esilekutsumiseks on vajalik nendeni jõuda, sest sisemised tasandid määravad ära

selle, kuidas inimene käitub välimistel tasanditel (Korthagen & Vasalos, 2005). Seega on õpetajate uskumused olulised õpetaja professionaalsust iseloomustavad aspektid, mis on tihedalt seotud õpetaja tööalase toimetuleku ja heaoluga ning kajastuvad õpikeskkonnas (Loogma et al., 2009).

Käesoleva uuringu käsitusala on õpetajakoolituse üliõpilaste uskumused. Toetudes erinevatele uuringutele rõhutab Kagan (1992) õpetajakoolituse üliõpilaste eelnevate kogemuste pinnalt väljakujunenud uskumuste mõju tulevase õpetaja kujunemisel. Seda seaduspärasust soovivad Pinnegar ja kolleegid (2011) õpetajakoolitajatel oma töös silmas pidada, selleks et mõista õppeprotsessis tekkivaid takistusi ja arvestada üliõpilaste ootustega õpetajakoolituse suhtes.

Erinevate uurimuste alusel toob Feiman-Nemser (2008) välja, et õpetama õppimine koosneb neljast suuremast tegevuslikust eesmärgist – õppida mõtlema, teadma, tundma ja õppima nagu õpetaja. Uskumustega on seotud eelkõige õpetajana mõtlemise õppimine, sest see nõuab oma olemasolevate uskumuste kriitilist ülevaatamist, pedagoogilise mõtlemise arendamist ja metakognitiivse teadlikkuse arengut. Feiman-Nemseri (2008) kohaselt näitab arvestatav hulk uurimistulemusi, et uskumused mõjutavad seda, mida üliõpilane õpib või ei õpi õpetajakoolituses. Õppida mõtlema nagu õpetaja tähendab liikuda tavaarusaamalt, et õpetamine on lihtne ning õppimine sisaldab endas vaid lihtsat informatsiooni edastamist õpetajalt õpilasele edasi professionaalse mõtlemise suunas.

Uskumuste uurimine annab meile informatsiooni uuritavate arusaamadest õpetamise, õppimise, õppijate, õppematerjali, õpikäsitluste, aga ka õpetaja rolli kohta. Näiteks OECD rahvusvaheline õpetamise ja õppimise uuring (Loogma et al., 2009) on esimene rahvusvaheline võrdlusuuring, mille üheks põhiteemaks olid õpetajate pedagoogilised uskumused. Uurimusest selgus, et Eesti õpetajad, hinnates küll kõrgemalt konstruktivistlikku lähenemist, ei vastanda seda otseselt teadmiste otseülekandele ning võivad neid seega ka kombineeritult kasutada. Suurema tõenäosusega usuvad naisõpetajad enamikus riikides teadmiste otseülekandesse vähem kui meesõpetajad (erinevused pole suured, kuid on statistiliselt olulised). Õpetajana töötatud aastad on seotud konstruktivistlike uskumustega ning ülikooliõpingute pikkus ei näi avaldavalt mõju õpetajate pedagoogilistele veendumustele ja hoiakutele. Lepik jt (2013), kes uurisid 1189 matemaatika-, bioloogia-, inglise keele ja klassiõpetajat nii eesti- kui ka venekeelsetes koolides leidsid samuti, et õpetaja jaoks pole konstruktivistlik ja traditsionalistlik õpikäsitus teineteise vastandid, pigem teineteist täiendavad võimalikud lähenemised. Selgus samuti, et kuigi eestikeelsete õpetajate puhul osutus poolehoid konstruktivismile vanusest sõltumatuks, kaasnes eesti õpetajate vanuse

kasvuga poolehoiu vähenemine traditsionalismile. Ainepõhiselt olid õpetajate uskumused üsna homogeensed, kuid ootuspäraselt oli poolehoid konstruktivismile teistest õpetajagrupidest kõrgem klassiõpetajatel ning traditsionalistliku õpikäsituse pooldajaid oli kõige enam matemaatikaõpetajate hulgas. Mõlemal juhul toovad uurijad põhjusena välja valdkonna eripära – klassiõpetajad on eelkõige kaasosalised lapse õpimotivatsiooni ja arengutee kujunemisel, samas kui matemaatikaõpetajad tegelevad ülepaisutatud programmiga ning riigieksamiteks ettevalmistamisega. Palu ja Kikas (2007) panid oma uurimuses rõhu matemaatika õpetamise eesmärkide ja õpimeetoditega seotud uskumustele. Uurides 103 tegevõpetajat ning 26 tulevast õpetajat ilmnes, et erineva õpetamiskogemuse õpetajad olid üksmeelel matemaatika õpetamise eesmärgis – nad hindasid teadmiste omandamise eesmärki kõrgemalt kui isiksuse arendamise eesmärki. Samas hindasid kõik grupid kõige madalamalt formalistlikke õpetamise meetodeid, kus põhirõhk on aine käsitluse rangusel ja päheõppimisel.

Lisaks eelpool tutvustatud õpikäsitlustega seotud uskumustele on võimalik eristada ka õpetaja rolliga seotud uskumusi. Beijaardi, Verloopi ja Vermunti (2000) kohaselt loovad õpetajad oma professionaalse identiteedi kombineerides kolme teadmiste põhivaldkonda: ainealased, didaktilised ja pedagoogilised teadmised. Õpetaja teadmiste baas mõjutab seda, millise rolli õpetaja õpetades võtab. Rõhk ainealastel teadmistel tähendab seda, et õpetaja näeb ennast ainespetsialistina, kes seab oma töös esikohale teadmised ja oskused oma aines. Need, kes näevad õpetajat kui pedagoogi, seavad õpetajatöö tuumaks teadmised ja oskused, mis toetavad õpilaste sotsiaalset, emotsionaalset ja moraalselt arengut. Autorid toovad välja ka, et lisaks headele teadmiste edastamise oskustele võiks õpetaja olla ka hea suhtleja ning hea didaktikuna võiksid õpetajal olla teadmised ja oskused, kuidas õppetööd planeerida, läbi viia ja õpitulemusi hinnata.

Selles, kui püsivad või muutuvad on uskumused, on erinevad autorid erinevatel seisukohtadel. Kagani (2009) hinnangul püsivad tulevastel õpetajatel õppima asudes kaasatoodud uskumused kogu õpetajakoolituse vältel. Krull ja Koni (2013) jõudsid aga oma uurimuses järeldusele, et õpingute jooksul muutuvad õpetajakoolituse üliõpilaste kujutlused õppimisest ja õpetamisest nende metafoorsete kirjeldustes isegi ühe aine vältel. Nad leidsid, et pedagoogilise psühholoogia kursuse raames toimus õppimise ja õpetamise mõistmisel oluline nihe biheavioristlikelt arusaamadelt kognitiiv-konstruktivistlikele. Ilmnes ka, et õppimist ega õpetamist peaaegu ei nähtud kursuse alguses sotsiaal-konstruktivistlikelt positsioonidelt ja positiivset nihet selles suunas ei toimunud ka kursuse läbimise tulemusena. Väikest nihet uskumustes nägid oma longituuduurimuses ka Löffström ja Poom-Valickis (2013), kes uurisid võimalike õpetajakoolituse üliõpilaste uskumusi õpetaja rolli kohta nende õpingute esimesel

ning kolmandal aastal ning pärast nende valikut, kas asuda õpetajakoolituses edasi õppima või mitte. Tulemused näitasid, et nendel, kes õpingute alguses väärtustasid pedagoogilist kompetentsi, laienes õpingute käigus arusaam õpetaja rollist (lisandusid ka teised aspektid) ning need, kes õpingute alguses nägid õpetajat eelkõige kui ainespetsialisti või aine edasiandjat, nende metafooriesse lisandus õpingute ajal ka õpetamisalased ehk didaktika aspektid. Samas toob Kesen (2013) välja, et isegi kui vastajad kasutavad sama metafoori õpetaja rolli iseloomustamiseks erineval ajal, võib selle metafoori tähendus vastaja jaoks olla muutunud.

Metafooride olemus ja roll uskumuste uurimisel

Uskumuste uurimiseks kasutatakse erinevaid andmekogumisviise, nagu näiteks küsimustik (Saban, 2003; Saban, 2004, Lepik et al., 2013; Palju & Kikas, 2007), essee (Krull & Koni, 2013), autobiograafiline jutustus (Pinnegar et al., 2011), intervjuu (Kesen, 2013) ning lõpetamata lause meetod (Poom-Valickis & Oder, 2013). Järjest enam seostatakse uskumuste uurimist metafooride uurimisega (nt Leavy et al., 2007; Löfström et al., 2010; Martinez, Saulea ja Huber, 2001; Poom-Valickis, 2003; Poom-Valickis, & Oder, 2013; Saban et al., 2007). Kuna uskumused on meile üldjuhul teadvustamata (Kagan, 1992), siis metafooride kaudu nende uurimine aitab leida nähtamatuid seoseid, mida näiteks küsimustiku meetod ei võimalda (Leavy et al., 2007).

Tuginedes Lafoffile ja Johnsonile (2011) ja Morganile (1998) võib väita, et metafoori olemuseks on mõista ja kogeda mingit nähtust, sõnastades selle mingi teise nähtuse kaudu, võimaldades kogetava nähtuse sügavamalt mõistmist. Näiteks kujundlik väljend „õpetaja on aednik“ ei viita ainult sellele, millised õpetajad on, vaid sellele, „mida tähendab õpetaja olla“ (Saban et al., 2007). Metafoorid ei ole universaalsed, vaid kultuurispetsiifilised (Lakoff & Johnson, 2011) ja kontekstipõhised, st neil on oma sotsiaalne, majanduslik, kultuuriline ja poliitiline taust (Leavy et al., 2007).

Metafoorid on kontseptuaalsed mudelid, mille abil me saame aru meid ümbritsevast maailmast ning süstematiseerime oma kogemust. Lakoff ja Johnson (2011) rõhutavad, et metafoor ei ole lihtsalt keele ega sõnade küsimus, vaid metafoorne on oma loomult kogu inimese mõistesüsteem. Leavy jt (2007) lisavad, et seega lubavad metafoorid nähtavaks muuta neid ideid, mis ei ole eksplitsiitsed. Lakoffi ja Johnsoni (2007) järgi oleneb see, milliseid metafoore me kasutame ja mida nad meile tähendavad, vastasmõjutustest füüsilise keskkonnaga ning sotsiaalsetest ja kultuurilistest tavadest ning metafoorid omakorda

mõjutavad suurel määral viisi, kuidas me mõtleme, mida kogeme ja mida päevast päeva teeme.

Metafooride mõju haridusvaldkonnas on suur. Näiteks on suur vahe selles, kas õpetaja peab enda kohta sobivaks orkestrijuhi, aedniku, koka, kohtuniku, töomesilase, väljapigistatud sidruni, intellektuaali või kunstniku metafoori (Ruus, 2010). Läbi selle, millisena ta ennast näeb, loob õpetaja oma tegevust. Hariduskontekstis on metafooridel keskne roll õpetamise ja õppimise olemuse reflekteerimisel, kus metafooride kaudu saab luua seoseid personaalsete uskumuste ja haridusteooriate (*educational theories*) vahel (Leavy et al., 2007). Lisaks on oluline tähelepanu pöörata ka esitatud metafoori põhjendusele, sest üks ja sama metafoor võib kajastada erinevaid uskumusi õpetaja rolli kohta (Poom-Valickis & Oder, 2013).

Võttes arvesse metafoorse mõtlemise üldiseid aspekte oletab Martinez koos kaasautoritega (2001), et metafoorid avaldavad suurt mõju analüüsi- ja planeerimisprotsessidele hariduses ning et need läbinisti suunavad õpetajate mõtlemist õpetamisest ja õppimisest. Martinez (2001) lisab, et kuigi õppimise metafoorid kui mõtteskeemid (*blueprints of thinking*) juhivad ja aitavad kaasa õpetajate arusaamadele sellest, mida tähendab õppida, võivad need samad mõtlemistööriistad ka piirata õpetaja mõtteid, hoiakuid ning tegevusi. Sama leiab ka Morgan (1998), väites, et kuigi metafoorid avardavad kujutlusvõimet sügavama äratundmise suunas, on selle hinnaks moonutuste oht: jäädes nähtuse ühe tõlgenduse juurde võidakse suruda teised võimalikud tõlgendused tahaplaanile, mille tulemuseks võib olla sellest ühekülgse pildi saamine. Seega sisaldab metafoor endas paradoksi.

Metafoore saab kasutada kui vahendit õpetamise ja õppimise erinevate külgede avamiseks. Näiteks Martinez jt (2001) analüüsisid kogenud põhikooli õpetajate ning õpetajakoolituse neljanda aasta tudengite õpetamise ja õppimise metafoorilisi kontseptsioone. Selgus, et suurem osa mõlemast grupist jagasid traditsioonilisi metafoore, mis kujutasid õpetamist ja õppimist kui teadmiste ülekannet, kus õpetaja roll on olla vahendaja ning õppija on lihtsalt teadmiste vastuvõtja, puhas leht või konteiner. Umbes kolmandik kogenud õpetajatest ning veerand tulevastest õpetajatest väljendasid konstruktivistlikke/kognitiivseid metafoore, kus õpetajat nähakse pigem kui abistajat või treenerit ja õpilast tajutakse pigem kui ehitajat, mitte sedavõrd passiivset vastuvõtjat. Vaid vähesed kogenud õpetajate ning ligi veerand tulevaste õpetajate metafooridest kujutasid õpetamist ja õppimist sotsiaalse protsessina, mis on kontekstist sõltuv.

Metafooride analüüsi kaudu saab õpetaja rolli mõtestada. Näiteks Poom-Valickis ja Oder (2013), kes uurisid 658 aine- ning klassiõpetajat, paludes neil välja tuua metafoor, mis

iseloostab õpetaja rolli ja leitud metafoori sisu selgitada, toovad oma artiklis välja, et suurem osa õpetajatest nägi õpetaja rolli kompleksena ning vaid väike osa õpetajatest leidis, et õpetaja roll on olla ainespetsialist. Uurimuses ilmsid erinevate aineõpetajate vahelised erinevused metafooride eelistuses, samas kui seoseid õpetajate arusaamade ja vanuse ning töökogemuse vahel ei ilmnud. Lõfströmi jt (2010) poolt läbi viidud õpetajakoolituse tudengite uurimusest tuli välja, et kuigi kõige sagedamini kasutati õpetaja rolli iseloostamiseks pedagoogi metafoori, siis nii mehed kui ka matemaatika õppekava üliõpilased kasutasid õpetaja rolli iseloostamiseks pigem ainespetsialisti metafoori. Saban, Kocbeker & Saban (2007), uurides 1142 õpetajakoolituse üliõpilast, leidsid, et naissoost vastajad kasutasid võrreldes meessoost vastajatega sagedamini õpetaja rolli iseloostamiseks metafoore, mis olid seotud selliste teemadega nagu õpetaja kui hoolitseja ning õpetaja kui nõustaja.

Metoodika

Valim

Uurimuses kutsuti osalema kõiki esimese aasta õpetajakoolituse üliõpilasi Tartu ja Tallinna Ülikoolist (kolledžid välja arvatud). Ankeedi täitis kas paberkandjal või elektroonselt 217 üliõpilast, kellest 24 jättis metafoori ja selle põhjenduse märkimata. Seega moodustas käesoleva uurimuse lõpliku valimi 193 inimest. Vastanutest 146 (76%) oli Tartu Ülikoolist ning 47 (24%) Tallinna Ülikoolist. Suurem osa vastanutest õppis magistriõppes (N=132, 69%), bakalaureuse astmel õppis 49 üliõpilast (25%) ning integreeritud bakalaureuse ja magistriõppe õppekaval 11 (6%) vastanut. Üks vastaja oli jätnud oma õppeastme märkimata. Üle kolmveerandi vastanutest (N=148) õppis statsionaarses õppes ning 42 (22%) vastajat olid avatud ülikooli üliõpilased. Kolm vastajat ei märkinud oma õpinguvormi.

Vastanute hulgas oli 163 naist ja 29 meest. Üks vastanutest oli soo märkimata jätnud. Õppekavad jagati erialade järgi järgmistesse gruppidesse: hariduse valdkonna alla liigitati klassiõpetaja, põhikooli mitme aine õpetaja ning kutseõpetaja õppekavad, humanitaaria ja kunstide all mõeldakse ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse, kultuuriteooria ja erinevate keelte ning kunsti, käsitöö ja kodunduse ning tööõpetuse õpetaja õppekavasid, loodus- ja täppisteaduste alla paigutusid bioloogia, keemia, füüsika ja geograafia õpetaja ning matemaatika- ja informaatika õpetaja õppekavad. Eraldi on esitatud eripedagoogika õppekava ning ka kehalise kasvatus ja spordi õppekava, et luua võrreldavus eelnevate uurimustega (Löfström et al., 2010; Löfström & Poom-Valickis, 2013). Õppekava valdkondade järgi jagunesid uurimuses osalenud üliõpilased vastavalt tabelile 1. Ülevaade valimist eriala ja õppeasutuse alusel on esitatud lisas 1.

Tabel 1. Üliõpilaste jagunemine õppekava valdkonna ja soo järgi (N; %)

Õppekava valdkond	Naisi	Mehi	Kokku
Haridus	38 (93%)	3 (7%)	41 (22%)
Humanitaaria ja kunstid	48 (87%)	7 (13%)	55 (29%)
Loodus- ja täppisteadused	28 (80%)	7 (20%)	35 (17%)
Kehaline kasvatus ja sport	9 (43%)	12 (57%)	21 (11%)
Eripedagoogika	36 (100%)	0 (0%)	36 (19%)
Kokku	159 (85%)	29 (15%)	189 (100%)

Õpetajatöö kogemus oli 34%-l vastanutest (N=61) ja nende keskmine tööstaaž õpetajana oli kolm aastat (SD=4) ning töökogemus ulatus mõnest kuust 15 aastani. Staaži jättis

märkimata 13 üliõpilast. Vastajate vanus jäi vahemikku 18–50 aastat, keskmine vanus oli 26 aastat (SD=6,7).

Uurimisinstrument ja andmete kogumine

Käesolev magistritöö on osa mahukamast uurimusest, mille eesmärgiks oli jälgida õpetajakoolituse üliõpilaste professionaalset arengut õpingute jooksul kahe aasta vältel ning saada andmeid õpetajakoolituse tõhustamiseks. Andmekogumisinstrumentina kasutati ankeeti, milles olid muuhulgas küsimused vastaja taustaandmete ning õpetaja rolli kohta. Viimasega seoses paluti uuritavatel lõpetada lause „*Õpetaja on nagu...*“ ning lisada sellele põhjendus. Traditsioonilise lõpetamata lause meetodi abil on võimalik välja tuua kognitiivsed teemad, sh uskumused (Holaday, Smith & Sherry, 2000).

Andmekogumismeetodi puhul hinnatakse selle valiidsust, st kas konkreetne instrument tõesti mõõdab seda, mida mõõta soovitakse. Coheni, Manioni ja Morrisoni (2000) kohaselt on valiidsusel mitmeid vorme. Käesolevas töös on uuritava nähtuse (konstrukti) valiidsuse tagamiseks rakendatud uskumuste uurimise lõpetamata lause meetodit, mille asjakohasusele on näiteks viidanud Holaday jt (2000).

Andmeid koguti perioodil september – oktoober 2013, kui statsionaarses õppes osalevad üliõpilased täitsid ankeeti paber kandjal, avatud ülikooli üliõpilased aga elektroonselt. Ankeeti täideti õppetöö ülesandena ning üliõpilasi kutsuti panustama õpetajakoolituse tõhusamaks muutmisse.

Lähtuvalt Eesti teadlaste eetikakoodeksist (2002) ei tohi teadusuuringud, mille uurimisobjektiks on inimesed, olla vastuolus inimväärikusega ja põhiliste inimõigustega. Üliõpilastele anti ülevaade uuringu eesmärkidest ning nende osalemine selles oli vabatahtlik. Saadud andmetele oli ligipääs vaid uuringuga seotud inimestel. Personaalset informatsiooni hoiti ning töödeldi konfidentsiaalselt ning kasutati üksnes uurimistöö otstarbel. Käesoleva töö autor on uurimusega seotud alates andmeanalüüsi etapist. Uurimuse aluseks olevast andmefailist oli eelnevalt vastajate isikut tuvastada võimaldav informatsioon eemaldatud.

Andmeanalüüs

Magistritöö põhineb deduktiivsel kontentanalüüsil, kus andmed analüüsitakse vastavalt eelnevalt väljatöötatud kategooriate alusel (Ezzy, 2002), kombineerides kvantitatiivse ja kvalitatiivse analüüsi tehnikaid. Deduktiivsel kontentanalüüsil välja tulnud kategooriate sees kasutatakse temaatilist analüüsi, et identifitseerida, analüüsida ning sisu paremaks mõistmiseks tuua välja teemad (Braun & Clarke, 2008). Ühe osana temaatilisel analüüsil

vaadatakse ka seda, millised teemad on puudu (Ryan & Bernard, 2003). Taustatunnuste alusel loodud rühmade võrdlemiseks kasutatakse kahe sõltumatu jaotuse omavahelise erinevuse olulisuse testi (*The Significance of the Difference Between Two Independent Proportions*, vt <http://vassarstats.net/>).

Esmalt toimus metafooride kategoriseerimine kuueks alamkategoriaiks.

Kategoriseerimise aluseks oli Löffströmi, Poom-Valickise ja Hannula (2011) koostatud kodeerimismanuaal, mis põhineb Beijaardi jt (2000) meetodil identiteetide uurimiseks. Kuigi Beijaard jt kasutasid teoreetilist mudelit tegevõpetajate puhul, on seda edukalt kasutatud ka tulevaste õpetajate uskumuste uurimisel (Löffström et al., 2010; Löffström & Poom-Valickis, 2013).

Löffström jt (2011) soovivad analüüsida metafoori koos selle põhjendusega ühe analüüsiühikuna, kuna metafoor ise võib väljendada erinevaid tähendusi. Beijaard jt (2000) algsest mudelist tulenevalt jagunevad õpetaja rollid vastavalt ainespetsialistiks, didaktikuks või pedagoogiks, Löffström jt (2011) lisasid juurde kaks kategooriat – enesekohased metafoorid ja kontekstuaalsed metafoorid. Lisaks võib ühe analüüsiühiku sees ilmnedu rohkem kui üks kategooria, seega on võimalikud ka nn hübriidid. Kokku on analüüsi aluseks kuus analüüsikategooriat, mis koos põhitunnustega ja metafooride ning nende põhjenduste näidetega on esitatud tabelis 3. Näidete juurde on edaspidi sulgudesse lisatud vastaja sugu (N-naine, M-mehe), vanus, õppekava, töökogemus õpetajana ja rollikategooria lühendid (AS-ainespetsialist, D-didaktik, P-pedagoog, EK-enesekohane, K-kontekstuaalne, hübriidid esitatakse vastavate lühendite kombinatsioonidena).

Tabel 3. Kuus analüüsikategooriat Löffström jt (2011) alusel koos põhitunnuste ning näidetega

Analüüsikategooria	Põhitunnused	Illustratiivne metafoor ja põhjendus
Ainespetsialist	Fookus on õpetajal, ainesisul, teadmistel ja nende ülekandel, detailide ja kõige teadmisel, valmis vastuste olemasolul, tarkusel	<i>Teadmisi puistav lehtpuu.</i> Õpetajal on teadmised ja oskused, mida ta oma õpilastele jagab. (N, vanus märkimata, bioloogiaõpetaja, töökogemuseta, AS).
Pedagoog	Fookus on hoolimisel ja kasvatamisel, terviklikul arengul, vanemlikel kohustustel, usaldusel põhinevatel suhetel, suhtlemisel, inimestega seotud probleemide lahendamisel, väärtustel, eeskujuks olemisel, toetusel	<i>Lapse teine ema/isa.</i> Aitab ja suunab, kuulab ja nõustab. (N, 23, põhikooli mitme aine õpetaja, töökogemus kuus kuud, P).
Didaktik	Fookus on õppimisel, õppeprotsessil, õpimeetoditel, õpikeskkonna loomisel,	<i>Juht.</i> Sest ta suunab õpilasi, annab neile ülesandeid, hindab nende tegusid ja annab tagasisidet. (N, 22, mitme

	arusaamise toetamisel, hindamisel (sh õpilaste enesehindamisel), metakognitiivsetel oskustel, selgitamisel.	aine õpetaja, töökogemusega, D)
Enesekohased metafoorid	Fookuses on õpetaja isiksus, mitte õpetaja roll või töö. Need metafoorid kirjeldavad seda, kes õpetaja on.	<i>Sidrun</i> . Päeva lõpuks on ta alati tühjaks pigistatud ja hommikuks taastunud ilus kollane sidrun. (M, 27, kehaline kasvatus, töökogemus kaks aastat, EK).
Kontekstuaalsed metafoorid	Fookuses on õpetaja töö või töökeskkond. Siia alla kuuluvad ühikud, mis kirjeldavad õpetaja füüsilist, sotsiaalset või korralduslikku keskkonda.	<i>Orav rattas</i> . Õpetajatöö ei lõpe pärast koolipäeva lõppu, vaid jätkub ka kodus ning samuti vaheaegadel. Õpetaja peab palju jõudma ning endast kõik andma klassi ees olles. (N, 19, eripedagoogika, töökogemusega, K).
Hübriidid	Siia alla kuuluvad metafoorid koos põhjendustega, milles ilmnevad korraga mitme kategooria tunnused.	<i>Lapsevanem, psühholoog ja teatmeteos kolm ühes</i> . Õpetajast sõltub suur osa lapse haridusest, ta kuulab ära ka kõige väiksema probleemi ja teab alati küsimustele vastuseid (või kust neid vastuseid leida). (N, 19, eripedagoogika, töökogemusega, AS/P).

Lähtudes kodeerimismanuaalist (Löfström et al., 2011) tuli iga analüüsiühiku korral otsustada, millist õpetaja teadmiste baasi põhivaldkonda see ühik sisaldas. Kui analüüsiühik sisaldas kahte või rohkemat aspekti, tuli otsustada, kas neil on võrdne osakaal. Võrdse osakaalu puhul tuli need analüüsiühikud liigitada mõlemasse või kõikidesse sobilikesse kategooriatesse. Kui üks aspekt domineeris, kategoriseeriti ühik vastavalt sellele aspektile. Iga analüüsiühik kodeeriti kahendkoodis (0; 1) iga kategooria (nt AS-ainespetsialist) puhul, saades sellega viiekohalise kahendkoodi (nt 0 1 0 0 0). Lihtsamatel ühikutel oli ainult üks „1“ oma koodis, samas kui hübriididel oli neid kaks või rohkem. Tabelis 4 on esitatud näide analüüsiühikute kodeerimisest viiekohalises kahendkoodis rollikategooriate järgi.

Tabel 4. Näide analüüsiühikute kodeerimisest viiekohalises kahendkoodis rollikategooriate järgi

Metafoor koos põhjendusega	Kategoriad*				
	AS	D	P	EK	K
<i>Ema.</i> Õpetaja peab suhtuma õpilastesse nagu oma sünnilastesse. Armastusega, mõistmisega, sooviga õpetada kõike paremaid asju ja anna enda poolt kõike paremaid. Õpetaja peab olema autoriteedina (N, 30, keemia õpetaja, töökogemuseta, P).	0	0	1	0	0
<i>Sajajalgne.</i> Õpetaja peab suutma tegeleda paljude oluliste probleemide ja samal ajal ka oma erialase tööga (efektiivselt tunni andmine) hakkama saamine (N, 23, anglistika, töökogemuseta, H)	0	1	1	0	0

Märkus. Kategoriate tähistused: AS-ainespetsialist, D-didaktik, P-pedagoog, EK-enesekohane, K-kontekstuaalne, H- hübriid

Järgmise sammuna anti kategooriatele väärtused vastavalt kuuele metafoori kategooriale järgmiselt: AS=1; D=2; P=3; EK=4; K=5; H=6 edasise kvantitatiivse analüüsi jaoks.

Vajadusel pöörduiti kahendkoodide juurde tagasi. Reliaabluse hindamiseks kodeerisid lisaks autorile kaks eksperti 20 (10%) metafoori ning nende põhjendust vastavalt deduktiivse kontentanalüüsi alapeatükis väljatoodud juhiste. Kokkulangevust hinnati Coheni kapakordaja järgi järgmiselt: peaaegu täielik (0,81–0,99), oluline (0,61–0,80), keskmine (0,41–0,60), vähene (0,21–0,4) ja kerge (0,01–0,02) (Viera & Garrett, 2005). Esimese kodeerijaga kodeeriti andmed sõltumatult ning kokkulangevus kõikide tulemuste pealt oli 65% (Coheni kapa 0,567). Kuigi seda kokkulangevust võib pidada keskmiseks, on kokkulangevus eraldi võetud rollide osas palju suurem – ainespetsialist 95%, didaktik 85%, pedagoog 75%, enesekohane 95% ja kontekstuaalne 95%. Keskmine kokkulangevus kogu tulemuses tulenes eelkõige hübriididest – tihti oli olemas kattuvus ühe kategooria osas, kuid üks kodeerija leidis, et analüüsiühik sisaldab veel mõnda rollitunnust ning metafoor kodeeriti sellisel juhul hübriidiks. Teise kodeerijaga arutati eelnevalt läbi kõik analüüsikategooriad koos põhitunnustega. Kooskõla kõikide tulemuste puhul oli 90% (Coheni kapa 0,873), mida võib pidada peaaegu täielikuks kokkulangevuseks. Peaaegu täielik oli kokkulangevus kodeerimise tähenduses ka eraldi kuue põhikategooria osas.

Metafooride mõtestamiseks analüüsiti metafooride tundevarjundeid (vastavad väärtused: positiivne=1; neutraalne=2; negatiivne=3) Poom-Valickis ja Oderi (2013) artiklis esitatud mudelist lähtuvalt. Tabelis 5 on esitatud tundevarjundid, nende põhitunnused ning illustreerivad metafoorid koos põhjendustega.

Tabel 5. Tundevarjundid koos põhitunnuste ning näidetega

Tundevarjund	Põhitunnused	Illustratiivne metafoor ja põhjendus
Positiivne	Analüüsiühikud sisaldasid positiivseid omadussõnu, määrsõnu või positiivse tundevarjundiga verbe.	<i>Pehme ja rõõsa – roosa elevant.</i> Rahulik, rõõmus, suur: kuulaja, arusaaja, märkaja, rahulik, abivalmis. Samas ta ka on alati valmis ise õppima. (N, 46, klassiõpetaja, töökogemus viis aastat, P).
Neutraalne	Analüüsiühikud on väited ilma emotsionaalset sõnavara kasutamata.	<i>Wikipedia.</i> Sest õpetaja peab olema kursis kõigega ning olema valmis kõigeks, mida õpilased temalt küsida võivad! (N, 22, gümnaasiumi loodusteaduste õpetaja, töökogemusega, AS).
Negatiivne	Analüüsiühikud sisaldasid negatiivseid omadussõnu, määrsõnu või negatiivse tundevarjundiga verbe. Lisaks kodeeriti negatiivseks analüüsiühikud, kus otseselt negatiivseid omadus-, määr- või tegusõnu ei sisaldanud, küll sisaldus aga neis negatiivne tundevarjund.	<i>Kloun sünnipäeva peol.</i> Peab hoidma lapsi tegevuses ja huvitatuna ning proovima selle käigus neile midagi selgeks teha. (M, 23, kehalise kasvatuse õpetaja, töökogemusega, D).

Reliaabluse hindamiseks tundevarjundite puhul kodeerisid samuti lisaks töö autorile kaks eksperti 20 (10%) metafoori ning nende põhjendust nendes esineva tundevarjundi järgi. Kokkulangevust hinnati sarnaselt rollikategoriatele Coheni kapa-kordaja alusel. Esimese kodeerijaga oli kokkulangevus kõikide kodeeritud metafooride pealt 80% (Coheni kapa 0,69). Kõige suurem oli kattuvus positiivsete tundevarjundite osas (95%, Coheni kapa 0,886), neutraalsete osas olid vastavad näitajad 80% ja 0,6 ning negatiivsete osas 85% ja 0,571. Teise kodeerijaga oli kõikide tulemuste osas oluline kokkulangevus (80%, 0,692) ning positiivsete tundevarjundite osas peaaegu täielik kattuvus (90%, 0,894). Neutraalsete ja negatiivsete tundevarjundite osas oli kokkulangevus keskmine (vastavalt 80% ja 0,583 ning 80% ja 0,571). Ära tuleb märkida, et erinevused seisnesid pigem neutraalsete ja positiivse või negatiivse tundevarjundiga metafooride vahel. Olukorda, kus oleks erinevus seisnenud positiivse ja negatiivse varjundiga metafoori vahel, ei tekkinud.

Järgmise sammuna viidi läbi temaatiline analüüs, kus andmete korduval läbilugemisel otsiti läbivaid teemasid (Braun & Clarke, 2008). Seejärel jätkati erinevate rühmade võrdlemisega SPSS tarkvara abil. Alustuseks katsetati hii-ruut testiga leida erinevusi vastanute gruppide vahel. Lähtuti eeldusest, et ühegi väärtuse oodatav sagedus ei tohi olla alla ühe ning selliseid väärtusi, mille oodatav sagedus on alla viie, ei tohi olla üle 20% (Field, 2009). Seejärel tuli vaadati, kas tabelis esitatud tunnuste seosed on statistiliselt olulised

tasemel $p \leq 0,05$) ning kas standardiseeritud jäägi väärtus on ± 1.96 (Field, 2009). Liiga väiksest valimi mahust tulenevalt see test ebaõnnestus ning edasi rakendati erinevate tunnuste ja rühmade vaheliste võrdluste läbiviimiseks statistilise arvutamise koduleheküljel VassarStats (<http://vassarstats.net/>) olevat kalkulaatorit, mille abil arvutati välja erinevus kahe sõltumatu jaotuse vahel. Ka siin tuli tähele panna, et vastanute arv oleks alati vähemalt viis. Tulemus oli statistiliselt oluline, kui $p \leq 0,05$.

Tulemused

Metafoorides peegelduvad arusaamad õpetaja rollist

Pedagoogi metafoorid. Pedagoogi kategooriasse kuuluvad metafoorid kirjeldasid õpetajat kui kasvatajat ja hoolitsejat. Metafooride esitustes toodi välja õpilaste terviklik areng, suhtlemine, õpilastega seotud probleemide lahendamine, väärtused ja eetika. Selle kategooria levinumad metafoorid olid (*teine*) *ema, aednik, päike, majakas.*

Lapse teine ema/isa. Aitab ja suunab, kuulab ja nõustab. (N, 23, põhikooli mitme aine õpetaja, töökogemus kuus kuud, P).

Päike. Päike on kasulik, tekitab positiivse meeleolu, motiveerib tegema positiivseid tegusid. (N, 34, eripedagoogika, töökogemuseta, P).

Vastajad tõid välja, et õpetaja peab aitama õpilastel kasvada edukateks ühiskonna liikmeteks. Õpetajal nähti vastutust tulevaste kodanike, riigi, rahva ja väärtuste edasikandjate harimisel ning täisväärtuslike ja eneseteadlike inimeste kasvatamisel.

Misjonär. Õpetaja kasvatab ja harib pealetulevat põlvkonda. (M, 27, matemaatikaõpetaja, töökogemuseta, P).

Väga olulisel kohal pedagoogi rolli juures tajuti usaldust ja turvalisust. Potentsiaalsed tulevased õpetajad tõid välja, et õpetaja peab suutma luua lastega usaldusväärse suhte, nii et lapsed tunneksid, et saavad õpetajaga oma rõõmudest, aga ka muredest ja probleemidest rääkida. Olulise aspektina toodi välja, et õpetaja oleks alati laste jaoks olemas ning lisaks nende kuulamisele oskaks lapsi ka toetada ja abistada.

Majakas. Majakas seetõttu, et õpetaja peaks alati olemas olema, kui õpilased teda vajavad ja õpetaja roll on neid hoida õigelt teelt eksimast. Lisaks on majakal ka abistav roll, mida õpilased peaksid oma õpetaja puhul tunnetama - et võivad oma õpetajat usaldada. (N, 27, kunstiõpetaja, töökogemus kaks ja pool aastat, P).

Mitmetest metafooridest ning nende põhjendustest peegeldus, et õpetajat nähakse inimesena, kes on lastele eeskujuks ning autoriteediks, kellele saab vaadata alt üles. Vastajad nägid õpetajas suurt mõju lastele, mistõttu toodi välja, on oluline, et õpetaja oma käitumise, hoiakute ja väärtustega seaks lastele hea eeskuju.

Ema. Õpetaja peab suhtuma õpilastesse nagu oma sünnilastesse. Armastusega, mõistmisega, sooviga õpetada kõike paremaid asju ja anna enda poolt kõike paremaid. Õpetaja peab olema autoriteedina. (N, 19, eripedagoogika, töökogemuseta, P).

Pedagoogi rolli metafooridest ilmnes, et vastajad tajusid seda, et õpetaja rollile on tihti esitatud kõrgemad nõudmised ja ootused kui mõne teise eriala esindajale.

Aednik, kes tunneb nii maaviljeluse kui botaanika põhitõdesid ehk inimühiskonda ülekantult valdab suhtlemise põhialuseid, tunneb inimarengu protsesse ja seaduspärasusi, oskab mõista laste hingeelu ja vajadusi ning orienteerub ka grupiprotsessides. Õpetajate suhtes kaasnevad sageli kõrgemad ootused, pean seda loomulikuks. (N, 36, kutseõpetaja, töökogemuseta, P).

Didaktiku metafoorid. Didaktiku rolli alla kodeeritud metafoorides oli fookus õppimisel, õppeprotsessil, õpikeskkonna loomisel ja erinevate õpimeetodite kasutamisel. Selle kategooria levinumad metafoorid olid *dirigent, kompass, peegel, (tee-, laeva-)juht*.

Dirigent. Õpetaja peab suutma erinevad taseme ja taustaga õpilased ühte koos laulma panna :). (N, 35, kutseõpetaja, töökogemuseta, D).

Juht. Sest ta suunab õpilasi, annab neile ülesandeid, hindab nende tegusid ja annab tagasisidet. (N, 22, mitme aine õpetaja, töökogemuseta, D)

Didaktiku rolli metafoorid peegeldasid õpetaja suunavat ja toetavat rolli õppimisel. Analüüsist ilmnes arusaam, et kuigi õpetaja saab suunata õpilast õppima, peab õpilane ise võtma vastutuse oma õppimise eest. Selle kategooria all nähti õpetajat kui motiveerijat, suunajat ja juhendajat. Õpetajakoolituse üliõpilased tõid välja, et õpetaja ei pea pakkuma valmis lahendusi ja vastuseid, vaid pigem olema abiks nende leidmisel. Vastustest ilmnes, et õpetaja peab looma võimalused õpilastel ennast realiseerida ning neid motiveerima oma eesmärkideni jõudma.

Kompass – juhhib õpilased õigesse suunda, kuid teekond tulemuseni jõudmiseks tuleb ise läbida. Tänapäeval tuleb rohkem juhendada ja selgitada kui lihtsalt entsüklopeedia kombel õigeid vastuseid öelda. (N, 35, anglistika, töökogemus 15 aastat, D).

Vastajad leidsid, et ühest küljest peab õpetaja õpikeskkonda looma, teisest küljest peab ta ka ise erineva õpikeskkonnaga kohanduma. Vastustest peegeldus arusaam, et õpilasi on erinevaid ning vastavalt nendele peab õpetaja valima meetodid ning kujundama vastava keskkonna.

Näitleja ja kunstnik ühes pulgas. Õpetaja peab erinevaid situatsiooni ja rolli mängima (näitleja moodi). Õpetajal tuleb kogu aeg loov olla, materjale ise valmistada ja õpikeskkonda luua (kunstniku moodi). (N, 24, eesti keele õpetaja mitte-eesti koolis, töökogemus üks aasta, D).

Didaktiku kategooria metafoorides oli olulisel kohal õpetaja enda õppimine ja enesetäiendamine. Õpetajakoolituse üliõpilased tõid välja, et õpetaja saab õppida ka õpilastelt ning olulised märksõnad on elukestevõpe ja areng. Õpetajat tajuti paindliku ning uutele teadmistele ja oskustele vastuvõtlikuna.

Nagu Tallinna linn, mis ei saa kunagi valmis. Selles metafooris peitub õpetaja jaoks oluline elukestev õpe. Lisaks enesetäiendamisele läbi täiendkoolituste jms, õpib õpetaja igapäevaselt midagi juurde ka klassiruumis. Õpetajat aitab sellel teel kaasa igapäevane refleksioon. (N, 33, klassiõpetaja, töökogemuseta, D).

Didaktiku kategooria metafooridest ilmnnes, et tulevased potentsiaalsed õpetajad tajusid õpetaja ülesandena klassiruumis sünergia loomist ning õpilaste koostöö õhutamist, mis arendab õpilastes meeskonnatöö oskusi.

Dirigent, kes peab koori ühiselt laulma panema. Et klassis leidub erinevaid inimesi, on oluline tekkiv sünergia, mida õpetaja peaks oskama luua. (N, 22, eesti keele ja kirjanduse õpetaja, töökogemus üks aasta, D).

Vastustest peegeldus arusaam, et erinevate õpimeetodite ja õpikeskkonna loomise juures tajuti olulisena õpetajate loovust ja loomingulisust. Mitmetest metafooridest ilmnnes veendumus, et õpetajad peavad andma oma ainet huvitavalt ja inspireerivalt, kuid õpetaja ka ise peab olema sellest huvitatud ja inspireeritud. Vastajad tõid välja, et oluline koht klassiruumis on positiivsusel ja mängulisusel.

Kunstnik. Ta peab olema loov, ta peab/peaks inspireerima, olema ise inspireeritud. Nagu kunstnik nii ka õpetaja peab käesolevate vahendite abil looma imelist – sest keskpärane ei meelita lapsi. (N, vanus märkimata, eesti keele ja kirjanduse õpetaja, töökogemuseta, D).

Metafooride analüüsist selgus, et üliõpilased tajusid õpetajatööd väga laiahaardelisena ning tõid välja, et õpetaja peab tegelema tihti samaaegselt mitme asjaga korraga. Vastustest peegeldus arusaam, et õpetaja peab olema valmis erinevateks ja ootamatuteks olukordadeks ning oskama neid lahendada kiiresti ja efektiivselt.

Žonglöör. Õpetaja peab tegelema mitme asjaga korraga ja ka mitme probleemiga korraga, mõtlema tundi planeerides ja andes mitmele eri asjale, millega peab kõigiga tegelema võrdväärselt ja samaaegselt. (N, 28, anglistika, töökogemus viis aastat, D).

Ainespetsialisti metafoorid. Ainespetsialisti kategooriasse kuuluvates metafoorides oli fookuses ainealased faktid ja valmis vastused. Selle kategooria levinum metafoor oli (*avatud*) raamat.

Raamat. Õpetaja peab teadma kõike, mida õpilased küsivad ja õpilased peavad oskama seda lugeda. (N, 21, kehaline kasvatus ja sport, töökogemuseta, AS).

Ainespetsialisti metafoorid kirjeldasid õpetajat kui teadmiste allikat. Õpetajat käsitleti kui teadmiste ja oskuste edastajat ning õpilase enda vastutus õppimisel nendest metafooridest välja ei tulnud.

Teadmiste kogum. Õpetaja teab palju mida ta tahab õpilastele edasi kanda. (N, 23, õppekava märkimata, töökogemuseta, AS).

Olulisel kohal ainespetsialisti kategooria metafoorides oli õpetaja tarkus. Lisaks laialdastele teadmistele oma erialalt ootavad õpilased õpetajalt ka vastuseid küsimustele muudelt erialadelt.

Avatud raamat/internett. Ta omab laialdaselt teadmisi enda erialalt ning lisaks natuke veel. Kõige kohta oskab anda selgitusi või vähemalt suunata. Avatud seetõttu, et ta on kõigile kättesaadav ja lihtsasti mõistetav. (N, 20, eripedagoogika, töökogemuseta, AS).

Ainespetsialisti kategooria metafoorides nähti õpetajat kui ehitajat, kes ehitab üles õpilaste teadmised alates vundamendist. Vastustest ilmnnes, et see vundament peab olema tugev, sest sellele toetub terve edasine teadmiste pagas.

Ehitaja. Kuna õpetajal on ülesandeks õpilaste teadmised ehitada üles nõ vundamendist kuni valmis hooneni. (N, 24, matemaatika-informaatika õpetaja, töökogemus üks aasta, AS).

Enesekohased metafoorid. Enesekohaste metafooride alla kuulusid metafoorid, kus oli fookuses õpetaja isiksus, mitte õpetamine või õpilane. Selle kategooria levinumad metafoorid olid *õun* ja *vein*.

Siiruvääriline õun. Toitev, mitmekülgne. (N, 38, õppekava märkimata, töökogemus üks aasta ja kaheksa kuud, EK).

Hea vein – kvaliteetne, tuumakas, imetusväärne ja vahel kättesaamatus kauguses.

Õpetaja on väärtus, amet kohustab olema väärikas. (N, 37, klassiõpetaja, töökogemuseta, EK).

Enesekohastest metafooridest peegeldus arusaam, et õpetajal on alati hästi palju teha ning tihti on talle esitatud ootused ka tema isiksuse ja iseloomu osas väga kõrged.

Kalju, mis kunagi ei kõigu. Õpetajatelt oodatakse üleinimlikke võimeid – alati rahulikuks ja viisakaks jäämist, 24/7 head tuju jne. (N, 19, eripedagoogika, töökogemuseta, EK).

Enesekohaste metafooride all leidus mitmeid negatiivseid metafoore. Negatiivsetes vastustes tajuti, et õpetajatel on tihti liiga suur töökoormus, millega nad peavad hakkama saama ega tohi väsida.

Inimene. Aga päriselt ei ole inimene – tal peab olema iga tööpäev jõudu ja jaksu nagu 20-nel. (M, 23, matemaatika-informaatika õpetaja, töökogemuseta, EK).

Analüüsist ilmnes, et enesekohased metafoorid olid mingis mõttes paradoksaalsed – õpetajakoolituse üliõpilased tõid õpetaja isiksust peegeldavates metafoorides välja selle, et kuigi õpetajad võivad väliselt paista tavalised või isegi pisut igavad, siis tihti peitub neis sügav, särav ja huvitav sisu.

Aardelaegas. Vaatad peale, kast nagu teised. Sees on peaidus palju rikastavat.

Mõnikord särab ka kast ise, aga mitte alati. (N, 21, põhikooli mitme aine õpetaja, töökogemuseta, EK).

Enesekohastes metafoorides toodi välja iseloomujooned, mis võiksid õpetajal olla. Õpetajat nähti tugevana, hea kohanejana, eesmärgi- ja enesekindlana, aga ka kannatliku ja rahulikuna. Vastustest peegeldus arusaam, et õpetaja ei tohiks olla allaandja isegi siis, kui ta seisab vastamisi keeruliste olukordadega.

Meri, mille stabiilsusest/rahulikkusest sõltub laeva (=õpilase) ellujäämine.

Tormiline meri võib neelata lõpmatult palju laevu. Õpetaja peab olema kannatlik, et õpilasel oleks võimalus õpitavast aru saada ja seda ellu rakendada. Närviline õpetaja ei suuda midagi selgeks teha. (N, 19, eripedagoogika, töökogemuseta, EK).

Kontekstuaalsed metafoorid. Kontekstuaalsetes metafoorides oli fookus õpetaja töökeskkonnal. Sarnaselt Poom-Valickise ja Oderi (2013) tulemustele esines nende hulgas mitmeid negatiivse tundevarjundiga metafoore. Selle kategooria levinum metafoor oli *orav rattas*.

Orav rattas. Õpetajatöö ei lõpe pärast koolipäeva lõppu, vaid jätkub ka kodus ning samuti vaheaegadel. Õpetaja peab palju jõudma ning endast kõik andma klassi ees olles. (N, 19, eripedagoogika, töökogemuseta, K).

Orav rattal, kes sõltub täiesti oma peremehest: kas antakse süüa või peab ta päevast päeva ainult jooksuma. Õpetaja on eduka ühiskonna võtmetegur, aga

Eestis ei väärtustata tema tööd ning luuakse järjest piiranguid ja takistusi, kuidas õpetajaid kõigest klienditeenindajateks muuta. (M, 23, kehalise kasvatuse õpetaja, töökogemuseta, K).

Hübriidid. Metafooride kategoriseerimisel selgus, et mõned metafoorid sisaldasid elemente erinevatest rollikategooriatest. Lähtudes Löffström jt (2011) kodeerimismanuaalist moodustati kuues ehk nn hübriidkategooria. Selgus, et sellesse metafooride gruppi kogunes suhteliselt palju väiteid. Hübriidides peegeldusid juba eelnevalt eraldi rollikategooriates välja tulnud teemad. Näiteks kombineerusid sellesse kategooriasse ainespetsialisti ja didaktikut kirjeldavad elemendid, kus rõhutati ühelt poolt ainealaseid teadmisi (AS) ja teiselt poolt teadmiste edastamise meetodeid õpilastele (D).

Kompass või giid. Tema ülesanne on olla omas valdkonnas spetsialist kes suudab aidata lastele orienteeruda selles valdkonnas: teada kus on mis (põhimõtted) ja kuidas uut info leida iseseisvalt. (N, 26, kunstiõpetaja, töökogemus märkimata, H).

Esines ka juhtumeid, kus kombineerusid ainespetsialisti ja pedagoogi rollikategooriatele viitavad aspektid, nii näiteks pandi rõhk sellele, et õpetaja on nõ valmisvastuste (teadmiste) edastaja (AS), olles samal ajal õpilaste suhtes hoolitsev, nende probleeme ära kuulates ja lahendada aidates (P).

Lapsevanem, psühholoog ja teatmeteos kolm ühes. Õpetajast sõltub suur osa lapse haridusest, ta kuulab ära ka kõige väiksema probleemi ja teab alati küsimustele vastuseid (või kust neid vastuseid leida). (N, 19, eripedagoogika, töökogemuseta, H).

Metafoorides, kus oli esindatud nii ainespetsialisti kui ka enesekohane aspekt, oli fookus nii õpetaja teadmistel kui ka tema isiksusel. Vastustest peegeldus arusaam, et õpetaja ei tohi väsida (EK), vaid peab oma ainet ikka edasi andma (AS).

Ruubiku-kuubik. Õpetaja koosneb mitmetest tahkudest, ...: õpetaja teadmistepagas ning tema iseloom. Kuid kui see ära lahendada, saab kokku ühe hea õpetaja, kus kõik on oma kohale loksunud. (M, 22, matemaatika-informaatika õpetaja, töökogemuseta, H).

Didaktiku ja pedagoogi rolle kirjeldavates hübriidides rõhutati nii õpetaja rolli juhendajana (D) kui ka toetaja ja usaldusalusena (P). Nendes metafoorides peegeldus arusaam, et ühest küljest peab õpetaja tundma hästi erinevaid õpimeetodeid (D), kuid teisest küljest olema

kursis oma õpilaste arengu ja hingeeluga (P). Vastajad tõid välja, et õpetaja peab õpilasi kuulama ja vajadusel aitama nii oma probleemidega toime tulla (P) kui ka õppimises (D).

Kameeleon. Õpetaja peab vastavalt olukorrale kohanema ning täitma erinevaid rolle – mentor, iidol, koristaja, halastajaõde, usaldusisik, hindaja, toetaja jne, jne.

(N, 22, eesti keele ja kirjanduse õpetaja, töökogemus üks aasta, H).

Analüüsist ilmnes, et metafoorides, kus oli esindatud nii pedagoogi kui ka enesekohane aspekt, rõhutasid vastajad õpetaja nii õpetaja rolli eeskujuna (P), kuid toodi välja ka isiklik aspekt (EK).

Jumal taevas. Tema poole vaadatakse, ta on õigluse ja võrdsuse etalon, ta mõistab ja andestab, temale loodetakse, ta on TEEJUHT. See on pilt ideaalsest õpetajast. Tegelik elu on muidugi teistsugune, õpetaja on siiski inimene oma igapäevaste argimurede ja probleemidega, samas on ta avaliku elu tegelane, teda arvustatakse, talle seatakse kõrgemaid moraalseid nõudmisi kui misiganes teise eriala esindajale. Ma arvan, et õpetaja on tihti oma muredega üksi, õpetajatele võiks olla tasuta psühholoogiline nõustamine ja mentorabi juhiks kui ta peaks seda vajama. (N, 41, eripedagoogika, töökogemus üks aasta, H).

Esines metafoore, kus olid esindatud rohkem kui kahe rollikategooria tunnused. Siin oli sagedamini kombineeritud ainespetsialisti, didaktiku ja pedagoogi roll. Õpetajat nähti teadmiste edastajana ja oma eriala spetsialistina (AS), väärtuste edastaja, psühholoogi ja sotsiaaltöötajana (P) ja õppeprotsessi kujundajana (D).

Mitmekülgne juht. Mitmekülgse juhi all pean silmas seda, et õpetaja juhib nii õpilaste teadmisi, nende väärtusi, arusaamisi elust ja maailmast jne. Seega õpetaja juhib õpilased õigele teele, et nad elus hästi hakkama tulevikus saaks. (N, 25, mitme aine õpetaja, töökogemuseeta, H).

Kokkuvõtvalt võib ütelda, et pedagoogi rolli juures rõhutasid vastajad õpetaja vastutust tulevaste ühiskonna liikmete kasvatamisel, laste probleemide lahendamisel ja eeskujuks olemisel, samas mainiti ka kõrgeid ootusi õpetaja suhtes. Didaktiku rolli juures peegeldus arusaam, et õpetajal on suunav ja toetav roll õppimisel, õpikeskkonna ja sünergia loomisel. Vastajad tõid välja, et olulisel kohal on ka õpetaja enda loovus ning enesetäiendamine. Ainespetsialisti rolli juures mainisid üliõpilased, et õpetaja on tark teadmiste ja oskuste edastaja. Enesekohastes metafoorides peegeldus arusaam õpetaja isiksusest – millised iseloomujooned tal võiks olla, samas tajuti ka õpetaja suurt töökoormust, mille all ta ei tohi väsida. Kontekstuaalsetes metafoorides oli fookus õpetaja töökeskkonnal ning hübriidides peegeldusid juba eelnevalt eraldi rollikategooriates välja tulnud teemad.

Metafoorides peegelduvad arusaamad õpetaja rollist vastajate taustatunnuste järgi

Suurim osa üliõpilaste metafooridest liigitus pedagoogi kategooria alla, millele järgnesid didaktiku ning hübriidide kategooriad. Vähem leidsid märkimist ainespetsialisti, enesekohased ning kontekstuaalsed metafoorid.

Vanuselise jaotusele vastavalt kogunesid vastajad kahte gruppi: 18–23aastased (noorem vanusegrupp) ning 24–50aastased (vanem vanusegrupp), grupid moodustati mediaani alusel. Statistiline erinevus on olemas enesekohaste metafooride osas, kus noorem vanusegrupp kasutas statistiliselt oluliselt rohkem enesekohaseid metafoore võrreldes vanema vanusegrupiga (noorem grupp 16 enesekohast metafoori 97st metafoorist; vanem grupp 7 enesekohast metafoori 96st metafoorist; $p \leq 0,05$). Teiste metafoori kategooriate osas vanuse lõikes suuri erinevusi pole (tabel 6).

Tabel 6. *Metafooride jaotus rollikategooriate ja vanuse järgi (N; %)*

Vanus	Metafoori kategooria						
	Aine-spetsialist	Didaktik	Pedagoog	Enese-kohane	Konteks-tuaalne	Hübriid	Kokku
18-23	15 (15%)	17 (18%)	25 (26%)	16 (16%)	4 (4%)	20 (21%)	97 (50%)
24-50	10 (10%)	27 (28%)	27 (28%)	7 (7%)	0 (0%)	25 (26%)	96 (50%)
Kokku	25 (13%)	44 (23%)	52 (27%)	23 (12%)	4 (2%)	45 (23%)	193 (100%)

Kui vaadata metafooride jagunemist soo järgi, siis tuleb välja, et statistiliselt oluline erinevus on ainult enesekohaste metafooride osas, kus mehed kasutavad õpetaja rolli iseloomustamiseks oluliselt rohkem enesekohaseid metafoore kui naised (mehed 8 enesekohast metafoori 29st metafoorist; naised 15 enesekohast metafoori 163st metafoorist; $p \leq 0,05$). Metafooride jagunemine soo järgi on esitatud tabelis 7.

Tabel 7. *Metafooride jagunemine tajutud rolli ja soo järgi (N; %)*

Sugu	Metafoori kategooria						
	Aine-spetsialist	Didaktik	Pedagoog	Enese-kohane	Konteks-tuaalne	Hübriid	Kokku
Mees	2 (7%)	7 (24%)	7 (24%)	8 (28%)	1 (3%)	4 (14%)	29 (15%)
Naine	23 (14%)	37 (23%)	44 (27%)	15 (9%)	3 (2%)	41 (25%)	163 (85%)
Kokku	25 (13%)	44 (23%)	51 (27%)	23 (12%)	4 (2%)	45 (23%)	192 (100%)

Analüüsist ilmnes, et ainuke statistiliselt oluline erinevus õppekava valdkondade lõikes seisneb didaktiku kategoorias – nimelt kasutasid kehalise kasvatus ja spordi õppekaval õppivad üliõpilased võrreldes hariduse õppekaval õppivate üliõpilastega statistiliselt oluliselt

rohkem didaktiku metafoore (kehaline kasvatus ja sport 9 didaktiku metafoori 21st metafoorist; haridus 8 didaktiku metafoori 41st metafoorist; $p \leq 0,05$). Teiste õppekavade lõikes olulisi erinevusi metafoori kategooriate osas ei ilmnenud (tabel 8).

Tabel 8. *Metafooride jagunemine tajutud rolli ja õppekava valdkonna järgi (N; %)*

Õppekava valdkond	Metafoori kategooria						Kokku
	Aine-spetsialist	Didaktik	Pedagoog	Enese-kohane	Kontekstuaalne	Hübriid	
Haridus	2 (5%)	8 (20%)	14 (34%)	3 (7%)	1 (2%)	13 (32%)	41 (22%)
Humanitaaria ja kunstid	5 (9%)	16 (29%)	18 (33%)	4 (7%)	0 (0%)	12 (22%)	55 (29%)
Loodus- ja täppisteadused	6 (17%)	7 (19%)	9 (25%)	2 (6%)	0 (0%)	12 (33%)	36 (19%)
Kehaline kasvatus ja sport	3 (14%)	9 (43%)	1 (5%)	5 (24%)	1 (5%)	2 (9%)	21 (11%)
Eripedagoogika	8 (22%)	3 (8%)	9 (25%)	8 (22%)	2 (6%)	6 (17%)	36 (19%)
Kokku	24 (12%)	43 (23%)	51 (27%)	22 (12%)	4 (2%)	45 (24%)	189 (100%)

Töökogemuse juures ei vaadatud eraldi töötatud aastaid, vaid jagati vastajad kahe kategooria alla: töökogemusega ja töökogemusetä. Erineva töökogemusega üliõpilaste (lisa 2) vahel statistiliselt olulist erinevust ($p > 0,05$) metafooride esitamise osas ei ilmnenud.

Taustatunnuste põhjal moodustatud rühmade vahel ilmnes metafoori kategooriate osas suhteliselt vähe erinevusi. Uurimistulemused näitasid, et nooremad ning meessoost õpetajakoolituse üliõpilased kasutasid statistiliselt oluliselt rohkem enesekohaseid metafoore kui vanemad ning naissoost üliõpilased. Õppekavade lõikes kasutasid kehalise kasvatus ja spordi õppekaval õppivad üliõpilased võrreldes hariduse õppekaval õppivate üliõpilastega statistiliselt oluliselt rohkem didaktiku metafoore; töökogemuse osas erinevate gruppide vahel statistiliselt olulist erinevust ei ilmnenud.

Metafoorides peegelduvad tundevarjundid

Metafoorid jagati ka lähtuvalt nendes sisalduvast tundevarjundist positiivseks, neutraalseks või negatiivseks. Positiivse tundevarjundiga metafoorid ning nende põhjendused sisaldasid positiivseid omadussõnu (*tark, meeldiv, hea, soe, positiivne*), määrsõnu (*edukalt, tulemuslikult, värskendavalt*) või positiivse tundevarjundiga tegusõnu (*inspireerima, usaldama, motiveerima, särama*).

Pehme ja rõõsa – roosa elevant. Rahulik, rõõmus, suur: kuulaja, arusaaja, märkaja, rahulik, abivalmis. Samas ta ka on alati valmis ise õppima. (N, 46, klassiõpetaja, töökogemus viis aastat, P).

Mäeallikas. Õpetaja mõjub õpilastele värskendavalt – toob uusi teadmisi, emotsioone, kogemusi, tekitab ideid, unistusi, kujundab vaateid. (N, 31, mitme aine õpetaja, töökogemus viis kuud, H).

Kunstnik. Ta inspireerib, pakub huvi, loob inimesi – areneb nende oskusi, iseloomu, harjumusi jne. (N, 22, eesti keele ja kirjanduse õpetaja mitte-eesti koolis, töökogemus viis kuud, H).

Negatiivse tundevarjundiga metafoorid ja nende põhjendused otseselt negatiivseid omadus-, määr- või tegusõnu ei sisaldanud, küll sisaldus aga neis negatiivne tundevarjund.

Kloun sünnipäeva peol. Peab hoidma lapsi tegevuses ja huvitatuna ning proovima selle käigus neile midagi selgeks teha. (M, 23, kehalise kasvatuse õpetaja, töökogemusest, D).

Negatiivsete tundevarjundiga metafooridest ja nende põhjendustest tuli välja, et õpetajatöö vajalikkusest saadakse alles siis aru, kui õpetajat enam ei ole. Nendes metafoorides väljendasid vastajad muret õpetaja töö mitteväärtustamise või rolli kritiseerimise üle.

Kaev. Kaev annab vett ja on eluks väga vajalik. Igapäevaselt aga keegi ei mõtle, kui tore ja kasulik kaev ikka on. Samas kui midagi juhtub ja vett enam pole, siis saadakse aru, kui hea enne oli. Sama õpetajatega – nad annavad teadmisi ja tihti ka kasvatavad lapsi, aga väga paljud ikka ei väärtusta neid. Samas kui neid poleks, siis saaksid kõik aru kui vajalikud nad on. (N, 25, eripedagoogika, töökogemusest, H).

Neutraalseks liigitati metafoorid, kus puudus emotsionaalne tundevarjund.

Metronoom. Metronoom lööb küll takti, kuid "pilli" peab igaüks ise mängima. (N, vanus märkimata, eripedagoogika, töökogemus märkimata, D).

Käesolevas valimis osutusid sagedasimaks õpetaja rolli iseloomustamiseks neutraalsed metafoorid ning kõige vähem sagedasemaks negatiivse tundevarjundiga metafoorid.

Kolmandik vastanutest nägi õpetaja rolli positiivseksena.

Kui analüüsida metafooride jagunemist tajutud rolli ja tundevarjundi järgi, siis ilmneb, et statistiliselt oluline erinevus on didaktiku rolli ja pedagoogi rolli juures. Didaktiku rolli iseloomustamiseks kasutasid õpetajakoolituse üliõpilased statistiliselt oluliselt rohkem neutraalse tundevarjundiga metafoore kui positiivse tundevarjundiga metafoore (32 didaktiku metafoori 110 neutraalsest metafoorist; 10 didaktiku metafoori 69st positiivsest metafoorist; $p \leq 0,05$). Vastupidiselt pedagoogi rolli juures oli oluliselt rohkem positiivse tundevarjundiga kui neutraalseid metafoore (29 pedagoogi metafoori 69st positiivsest metafoorist; 21

pedagoogi metafoori 110st neutraalsest metafoorist; $p \leq 0,05$). Antud tulemus on esitatud tabelis 10.

Tabel 10. *Metafooride jagunemine tajutud rolli ja tundevarjundi järgi (N; %)*

Tunde- varjund	Metafoori kategooria						Kokku
	Aine- spetsialist	Didaktik	Pedagoog	Enese- kohane	Konteks- tuaalne	Hübriid	
Positiivne	6 (9%)	10 (14%)	29 (42%)	8 (12%)	0 (0%)	16 (23%)	69 (36%)
Neutraalne	19 (17%)	32 (29%)	21 (19%)	11 (10%)	1 (1%)	26 (24%)	110 (57%)
Negatiivne	0 (0%)	2 (14%)	2 (14%)	4 (30%)	3 (21%)	3 (21%)	14 (7%)
Kokku	25 (13%)	44 (23%)	52 (27%)	23 (12%)	4 (2%)	45 (23%)	193 (100%)

Lähtudes metafooride jagunemisest tundevarjundite ja õppekava valdkonna järgi võib välja tuua, et humanitaaria ja kunstide valdkonna üliõpilased kasutasid õpetaja rolli iseloomustamiseks statistiliselt oluliselt rohkem positiivseid metafoore võrreldes eripedagoogidega (humanitaaria ja kunstid 27 positiivset metafoori 55st metafoorist; eripedagoogika 9 positiivset metafoori 36st metafoorist; $p < 0,05$). Muude õppekavade võrdluses statistiliselt olulist erinevust tundevarjundite osas ei ilmnenud. Tulemused on esitatud tabelis 11.

Tabel 11. *Metafooride jagunemine tundevarjundite ja õppekava valdkonna järgi (N; %)*

Õppekava valdkond	Tundevarjund			Kokku
	Positiivne	Neutraalne	Negatiivne	
Haridus	14 (34%)	27 (66%)	0 (0%)	41 (100%)
Humanitaaria ja kunstid	27 (49%)	27 (49%)	1 (2%)	55 (100%)
Loodus- ja täppisteadused	13 (36%)	21 (58%)	2 (6%)	36 (100%)
Kehaline kasvatus ja sport	4 (19%)	13 (62%)	4 (19%)	21 (100%)
Eripedagoogika	9 (25%)	20 (56%)	7 (19%)	36 (100%)
Kokku	67 (36%)	108 (57%)	14 (7%)	189 (100%)

Erinevate vanusegruppide (lisa 3), erineva soo (lisa 4) ja erineva töökogemusega üliõpilaste (lisa 5) vahel statistiliselt olulist erinevust tundevarjundite osas ei ilmnenud.

Kokkuvõtvalt võib ütelda, et ka tundevarjundite osas ilmnes taustatunnuste põhjal moodustatud rühmade vahel suhteliselt vähe erinevusi. Pedagoogi rolli tajuti oluliselt rohkem positiivsena ning didaktiku rolli oluliselt rohkem neutraalsena. Oluliselt positiivsena nägid õpetaja rolli humanitaaria ja kunstide valdkonna üliõpilased võrreldes eripedagoogidega.

Arutelu

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli analüüsida õpetajakoolituse üliõpilaste uskumusi õpetaja rolli kohta metafooride kaudu, selleks et läbi metafooride analüüsi jõuda suuremale selgusele õpetajaks õppimatulnute lähtepositsioonist õpetajakutse omandamisel. Lähtudes seatud uurimisprobleemist, ülesannetest ja eesmärgist võib välja tuua järgmised põhisõnumid.

Õpetajakoolituse üliõpilaste õpetajarolli metafoorid sobituvad hästi õpetajakoolituse rolliootustega. Mitmed käesoleva uuringu tulemused on kooskõlas Eesti õpetajakoolituse alusdokumentide ning hiljutiste uurimistulemustega. Kvalitatiivse andmeanalüüsi tulemusel selgus, et õpetajakoolituse üliõpilased, kes näevad õpetajat eelkõige pedagoogina, töid välja õpetaja vastutuse tulevaste kodanike ja tulevase ühiskonna liikmete kasvatamisel ja harimisel. Sellele olulisele aspektile viitas ka Loogma (2013) tuues välja poliitilise ja ühiskondliku ootuse, et õpetajal on keskne roll parema ühiskonna ja hariduse taotlemisel. Õpetajakoolituse riiklikus arengukavas (2006) rõhutatakse samuti õpetajate abi õppijate kohanemisel muutuvate välistingimustega ning kujunemisel otsustus- ja vastutusvõimelisteks Eesti ja Euroopa kodanikeks.

Pedagoogi rolli juures rõhutasid vastajad usaldust ja turvalisust ning seda, et õpetaja oskaks laste muresid kuulata ning neid nendes toetada ja abistada. Õpetajakoolituse riiklikus arengukavas (2006) seisab, et õpetaja märkab õppija individuaalset eripära, õpiraskusi ja isiksuse probleeme ning reageerib sobivalt. Mitmetest pedagoogi rolli kirjeldavatest metafooridest peegeldus, et õpetaja peab olema lastele heaks eeskujuks nii oma käitumise, hoiakute ja väärtustega ning et õpetajaamet on väärikas. Kui Poom-Valickis ja Löffström (2014) küsisid üliõpilastelt, kes olid õpetajakoolituse lõpusirgel, milline on ideaalne õpetaja, siis töid eelkõige aineõpetajad välja märksõnad austus ja lugupidamine.

Didaktiku rolli juures leidsid vastajad, et õpetaja peab suunama ja motiveerima õpilasi vastutuse võtmisel oma õppimise ja muude valikute juures. Õpetaja suunav roll õpilaste enesejuhtimise juures tuleb välja ka erinevatest haridusdokumentidest. Õpetaja üheks peamiseks rolliks on toetada õpilase kujunemist ennastjuhtivaks õppijaks, kes võtab vastutuse oma arengu ja õpivalikute eest (Elukestva õppe strateegia, 2014) ja toetada õppijat iseseisvate õpioskuste omandamisel (Õpetajakoolituse riiklik arengukava, 2006). Vastustest peegeldus arusaam, et õpilasi on erinevaid ning vastavalt nendele peab õpetaja valima meetodid ning kujundama vastava keskkonna. Ka see arusaam on kirjas haridusdokumentides. Näiteks seisab Õpetajakoolituse riiklikus arengukavas (2006), et õpetaja peab järjest enam analüüsima igat üksikut õpiolukorda ning kujundama õpilase arengut toetava õpikeskkonna. Lisaks on

didaktiku kategooria metafoorides olulisel kohal õpetaja enda õppimine, enesetäiendamine ja elukestev areng. Ka Õpetajakoolituse riiklikus arengukavas (2006) on välja toodud, et uuenev ja avatud ühiskond ootab õpetajalt, et ta oleks üha enam õppija ja oma professionaalse arengu kavandaja ja hindaja. Seega antud tulemus on kooskõlas erinevates haridusdokumentides väljatoodud ootustega õpetaja rollile.

Enesekohaste metafooride juures ilmnes, et tihti on ka õpetaja isiksusele ja iseloomule esitatud nõudmised väga kõrged, õpetajat nähakse tugevana, hea kohanejana, eesmärgi- ja enesekindlana, aga ka kannatliku ja rahulikuna. Õpetajate kutsestandardis (2013) on tööks vajalike isikuomadustena välja toodud enastjuhtivus, ettevõtlikkus, vastutustundlikkus, enesekindlus, loomingulisus, tolerantsus, empaatiavõime, ausus ja positiivsus.

Potentsiaalsete õpetajate jaoks on õpetaja eelkõige pedagoog. Käesolevas töös tuli välja, et kõige sagedamini kasutati õpetaja rolli iseloomustamiseks pedagoogi kategooriasse kuuluvaid metafoore. Sarnasele tulemusele on jõutud ka varasemates uuringutes (nt Löfström et al., 2010; Löfström & Poom-Valickis, 2013), kus suurem osa vastanutest on leidnud, et õpetaja rolliks koolis on olla teine ema, kes hoolib ja kasvatab, lahendab probleeme, toetab ja on eeskujuks. Tegevõpetajaid uurides leidsid Poom-Valickis ja Oder (2013), et töötavad õpetajad näevad õpetaja rolli eelkõige kombineerituna erinevatest rollidest. Antud uurimuses olid pisut alla veerandi kõikidest metafooridest hübriidid, sama palju oli ka neid, kes leidsid, et õpetaja peaks olema eelkõige didaktik ning pöörama tähelepanu õppeprotsessile, õpimeetoditele ja õpikeskkonna loomisele.

Poom-Valickis ja Oder (2013) on välja toonud, et kui kümme aastat tagasi tehtud uurimuses oli tegevõpetajate puhul esikohal õpetaja kui ainetundja metafoor, kus fookuses on ainesisu, teadmised ja nende ülekanne ning valmis vastuste olemasolu, siis nüüdseks on õpetajate jaoks oluliseks muutunud eelkõige pedagoogiline ja didaktiline kompetentsus. Beijsaard jt (2000) lisavad, et kuigi traditsiooniliselt ongi õpetajate ainealaseid teadmisi peetud kõige olulisemaks osaks õpetaja professionaalses teadmiste baasis, on praegu jõutud arusaamale, et õpetamine on palju komplekssem ning õpetajat nähakse pigem klassi juhina, õppimise vahendajana jne. Seda näitab ka nende uurimuse tulemus, kus suurem osa vastajatest leidis, et õpetaja identiteet koosneb omavahel kombineeritud ainespetsialisti, didaktiku ja pedagoogi teadmiste põhivaldkondadest. Käesolevas töös mainis ainespetsialisti rolli vaid 25 vastanut, mis näitab, et õpetajakoolituse esmaõppe tudengid on omaks võtmas õpetaja uut laiemat rolli ühiskonnas, milleks ei ole enam olla lihtsalt infoallikas, vaid pigem väärtushoiakute kujundaja, juhendaja ja vahendaja. Võib arvata, et see tendents süveneb veel õpingute käigus, sest näiteks Poom-Valickis ja Löfström (2014), kes uurisid õpetajakoolituse

lõpusirgel olevaid üliõpilasi leidsid, et üliõpilastel oli õpetamisest õpingute alguses naivistlik arusaam, mis õpingute käigus laienes ning ka õpetajarolli tajumine on muutunud mitmekülgsemaks – ühedimensiooniliste (nt ainult pedagoogi või ainespetsialisti) metafooride hulk on vähenenud ning hübriidide arv suurenenud ning õpetajakoolituse lõpus ei näe keegi intervjuueeritud üliõpilastest õpetajat vaid ainespetsialistina.

Analüüsist ilmnes, et ainuke statistiliselt oluline erinevus õppekava valdkondade lõikes seisneb didaktiku kategoorias – nimelt kasutasid kehalise kasvatuse ja spordi õppekaval õppivad üliõpilased võrreldes hariduse õppekaval õppivate üliõpilastega statistiliselt oluliselt rohkem didaktiku metafoore. Siin võib põhjuseks olla see, et kehalise kasvatuse ja spordi valdkond on väga oskustepõhine, kus ainealaste teadmiste kõrval ongi põhirõhk just õpimeetoditel ja õppeprotsessil. Poom-Valickise ja Oderi (2013) uuringus väärtustasid didaktikat kõige kõrgemalt matemaatika ja bioloogiaõpetajad. Varasematele uuringutele toetudes võis eeldada, et loodus- ja täppisteaduste õppekaval õppijad näevad õpetaja rolli kas ainespetsialistina (Löfström jt, 2010), didaktikuna või kombineerituna mitmest erinevast rollist (Loogma et al., 2009; Poom-Valickise & Oder, 2013). Samuti võis eeldada, et hariduse valdkonna, kuhu kuulusid klassiõpetaja, põhikooli mitme aine õpetaja ning kutseõpetaja õppekavad, üliõpilased kasutavad õpetaja rolli iseloomustamiseks kõige rohkem pedagoogi kategooria metafoore (Löfström et al., 2010; Poom-Valickise & Oderi, 2013). Antud uurimuses nende õppekavade lõikes statistiliselt olulist erinevust ei ilmnenud. Kuna tegemist on väikese valimiga, siis tasuks antud teemat suurema valimi peal uurida, sest Poom-Valickis ja Löfström (2014) on oma artiklis välja toonud, et õpetatav aine avaldab aineõpetaja identiteedile suurt mõju.

Nooremad ja meessoost potentsiaalsed õpetajad kannavad enesekohasemaid uskumusi õpetajarolli kohta. Kui vaadata tulemusi lähtuvalt vanusest, siis erinevalt Poom-Valickise ja Oderi (2013) tegevõpetajate uurimusest tuli antud töös välja statistiline erinevus kahe vanusegrupi vahel enesekohaste metafooride kasutamisel, kus noorem vanusegrupp kasutas statistiliselt oluliselt rohkem enesekohaseid metafoore võrreldes vanema vanusegrupiga. Löfström jt (2010) järgi võiks sellist tulemust seletada sellega, et nooremad samastavad ennast pigem läbi oma isiksuse (kes õpetaja on?) kui selle, mida õpetaja teeb.

Kui varasemad uurimused on välja toonud, et mehed näevad ennast rohkem ainealaste ekspertidena (Beijaard et al., 2000; Löfström et al., 2010; Loogma et al., 2009; Saban, 2003; Saban, 2004), siis antud uurimuses tuli välja, et mehed kasutavad õpetaja rolli iseloomustamiseks enam enesekohaseid metafoore. Kuigi arvuliselt kasutasid naised sagedamini pedagoogi metafoore, siis jaotuste olulisuse kontroll käesolevas töös statistiliselt

olulist erinevust meestega ei näidanud. Seega ei kattu see tulemus Löffströmi jt (2010) uurimusega, kust tuli välja, et naised kasutasid rohkem pedagoogi metafoore. Samas kui vaadata metafooride jaotumist tundevarjundite osas, siis meeste ja naiste vastuste vahel statistiliselt olulist erinevust ei ilmnenud. Kui Saban (2003) küsis õpetajakoolituse üliõpilaste käest oma eriala valiku kohta, siis kuigi suurem osa vastanutest leidis, et nad on teinud õige valiku (77,2%) ja näevad seda ka oma tulevase karjäärina (81,9%), siis tulemustest ilmnes, et mehed olid oluliselt rohkem negatiivselt häälestatud oma karjäärivaliku osas kui naised. Lipconi (2008) järgi võib põhjuseks olla see, et õpetaja amet on juba ajalooliselt naiste amet ning mitte eriti atraktiivne meeste hulgas.

Potentsiaalsete õpetajate uskumustes jääb koostöö hariduse erinevate osapooltega vähe esindatuks. On huvitav tõdeda, et üks aspekt, mis on erinevates haridusdokumentides välja toodud, kuid antud töös ei leidnud suurt kajastust, on õpetaja roll meeskonna liikmena. Koostöö selle kõige erinevamate vormides on haridussüsteemi edu võti (Elukestva õppe strateegia, 2014), õpetaja peab suutma kaasata lapsevanemaid, kolleege ja kogukonda (Õpetajahariduse strateegia, 2009) ning teeb koostööd kooli sisemiste ja väliste tugisüsteemidega (Õpetajakoolituse arengukava, 2006). Kuigi vaid kolmandikul vastajatest oli olemas töökogemus, siiski oleks olnud ootuspärane, et koostöö erinevate gruppidega (mitte ainult õpilastega) oleks olnud enam kajastatud. Rõhutatakse küll koostöö arendamist õpilaste juures, samas koostöö õpetajarolli täitmise osana metafoorides on välja toodud vaid üksikute juhitudel.

Potentsiaalsete õpetajate uskumused õpetajarolli suhtes on pigem positiivse kui negatiivse tundevarjundiga. Uurimuses osalenud 193 õpetajakoolituse üliõpilastest vaid 14 kasutas õpetaja rolli iseloomustamiseks negatiivse tundevarjundiga metafoore, kõige sagedamini esitati neutraalseid metafoore. See pilt on palju positiivsem võrreldes näiteks Poom-Valickise ja Oderi (2013) koostatud tegevõpetajate uuringuga, mis näitas, et negatiivse tundevarjundiga metafoore esines kõigil uuringus osalenud õpetajagruppidel keskmiselt 30%. Samas teeb ettevaatlikuks suur neutraalse tundevarjundi esinemissagedus, mis tekitab kahtlusi selles, millises suunas need õpingute vältel arenevad. Just neutraalsetes uskumustes võib peituda risk, et õpetajakoolituse lõppedes otsustatakse õpetajana tööle mitte asuda.

Potentsiaalsed õpetajad esitlevad metafoorides mitmeid õpetajarolli negatiivseid aspekte, mis võivad uskumustena saada takistuseks õpetajatööle minekul. Nii enesekohaste metafooride kui ka kontekstuaalsete metafooride hulgas leidis mitmeid negatiivse tundevarjundiga metafoore. Eelkõige nägid vastajad ette õpetajate suurt töökoormust ning vähest tunnustatust ühiskonnas. Sellele probleemile on tähelepanu juhtinud ka erinevad

haridusdokumendid. Elukestva õppe strateegia (2014) näeb ette selle probleemi lahendamisenä õpetaja tööpanusest ja tulemuslikkusest lähtuva tasumäära kehtestamise ning õpetajaameti populariseerimise programmide käivitamise, mis peaks tooma õpetajakoolitusse juurde noori ja ka neid, kes kaaluvad elukutsevahetust.

Kuigi erinevad haridusdokumendid rõhutavad, et teadmiste edastamise kõrval on järjest suurem roll õppijakesksusel, probleemide lahendamisel ja meeskonnatööl (Elukestva õppe strateegia, 2014), leidus metafoore, mis nägid õpetajat puhtalt oma eriala teadmiste edastajana. Ühest küljest hindavad nad aineõpetaja kompetentsust, teisalt võib see saada takistuseks õpetajale esitatavatele teistele nõudmistele vastamisel.

Töö piirangud. Käesoleva töö ühe piiranguna, millele on oma uuringus viidanud ka Lepik jt (2013), võib välja tuua, et uskumuste tõlgendamise muudab keeruliseks tendents, et vastajad püüavad sageli ära arvata uurijate ootusi ja sõnastada oma uskumusi vastavalt ootustele. Seega oleks oluline uurida uskumusi ka teiste meetodite abil (nt esseed, autobiograafilised jutustused jne). Teiseks uurimuse kitsaskohaks on võrdlemisi väike valim, mille tõttu olid sagedused väikesed ning kvantitatiivset analüüsi polnud võimalik läbi viia. Valimisse tuleks kaasata suurem hulk üliõpilasi, et täpsustada antud töös saadud tulemusi.

Töö rakenduslikkus. Töö rakenduslikkus seisneb eelkõige õpetajakoolituse üliõpilaste õpetaja rolliga seotud uskumuste esiletoomises ja kirjeldamises. Mõistes paremini seda, millisena tajuvad õpetajakoolituse üliõpilased omad õpingute alguses õpetaja rolli, saavad õpetajakoolitajad üliõpilasi nende professionaalses arengus paremini toetada. Lisaks näitas käesolev töö, et metafoore saab edukalt kasutada üliõpilaste uskumuste uurimisel. Siit võib järeldada, et metafoore kui meetodit võivad õpetajakoolituse õppejõud kasutada ka õppetöös, kus on eesmärgiks oma arusaamadest teadlikuks saamine. Refleksiivsuse arendamine on õpetajakoolituses võtmeks eelarvamuslike tõekspidamiste transformeerimisel teadmisteks (Poom-Valickis, 2003), seega erinevad ülesanded, mis panevad üliõpilasi mõtlema selle peale, milline on nende identiteet õpetajana või milliseks õpetajaks nad tahavad saada, annavad ühelt poolt noorele teadlikkuse ning teiselt poolt võimaldavad võtta vastutuse isikliku arengu eest (Poom-Valickis & Löfström, 2014).

Soovitused edasisteks uurimusteks. Edasist uurimist vajavad antud töös välja tulnud kitsaskohad. Seoses väikese valimi ning negatiivsete metafooride vähese arvuga, ei saanud antud valimi juures negatiivse tundevarjundi kategoorias analüüsi läbi viia. See tulemus oleks olnud huvitav, sest näiteks Poom-Valickise ja Oderi (2013) tegevõpetajate uurimusest selgus, et enamik negatiivseid metafoore olid kontekstuaalsed, kuid neid esines ka enesekohaste metafooride hulgas. Põhjusena

toovad autorid välja nii tegevõpetajate rahulolematuse oma rolli väärtustamise üle ühiskonnas ja läbipõlemise ohu kui ka mure töökeskkonna, töökoormuse ja liigsete kohustuste üle. Õpetajakoolituse üliõpilaste mõnede negatiivsete vastuste taga võib leida põhjuseid seoses sellega, et kui osal üliõpilastel on väga selge siht ja soov õpetajaks saada juba õpingute alguses, siis teised on tulnud õppima esialgu mingit konkreetset ainet ning õpetajakoolitusse astumine on olnud kas juhuslik või ratsionaalsetel põhjustel (ametit on vaja, õpingud lihtsamad, kindel töö ja palk jms) tehtud valik (Poom-Valickis & Löfström, 2014). Samas tekitavad ka mõned negatiivsed metafoorid küsimuse, miks õpitakse ametit, mille suhtes on negatiivne hoiak juba õpingute alguses. Siin on mõtlemiskoht ka õpetajakoolituse üliõpilaste vastuvõtjatele – kuidas tagada see, et õpetajaks võetakse õppima motiveeritud ning seda eriala oma tulevase karjäärina nägevad tublid inimesed.

Kindlasti vajaks edasist uurimist, kuidas õpetajatöö kogemus ja selle lisandumine näiteks pedagoogilise praktika ajal mõjutab üliõpilaste uskumusi õpetaja rolli kohta. Kuigi antud töös töökogemuse osas statistiliselt olulist erinevust ei ilmnenud ei metafoorikategooriate ega tundevarjundite järgi, siis lähtuvalt erinevatest uuringutest ja dokumentidest kujunetakse õpetajaks konkreetses töökeskkonnas (Õpetaja hariduse strateegia, 2009), just õpetajana tegutsemise kogemused viivad enda sagedasema määratlemiseni õpetajana (Leijen, Kullasepp & Ots, 2013), töökogemusel on oma rolli arusaamade laienemisel (Poom-Valickis & Löfström, 2014) ning töökogemuse lisandudes tööga rahulolu kasvab (Krull, 2003). Samuti ilmnes OECD rahvusvahelises õpetamise ja õppimise uuringust (Loogma et al., 2009), et õpetajana töötatud aastad on seotud konstruktivistlike uskumustega, mis seisnevad mitte ainult faktide edastamises, vaid pigem õpilaste toetamisel teadmiste konstrueerimisel. Samas võib tulemus jääda samaks, sest näiteks leidsid Poom-Valickis ja Oder (2013), et tegevõpetajate metafooride kasutamine ei sõltu töökogemusest.

Käesoleva magistritöö tulemusi saab võrrelda teiste tulemustega (nt enesetõhusus, õpimotivatsioon jne), mis tulid välja mahukamast uurimusest, mille üks osa antud magistritöö oli. Edasised uurimused õpetajakoolituse üliõpilaste uskumuste osas võivad veel detailsemalt vaadata seda, kuidas uskumused on tekkinud. Näiteks Beijaard jt (2000) soovivad vaadata, kuidas on varasem hariduskäik (nt üliõpilase enda roll õppijana koolis, oma õpetaja roll eeskujuna) või isiklik elu (nt lapsepõlv ja väga autoriteetne või vaba kasvatus, laste olemasolu) mõjutanud uskumuste tekkimist. Ka Poom-Valickis ja Löfström (2014) leiavad oma artiklis, et üliõpilaste endi varasemad õpetajad ja koolikogemus on olulised õpetaja rolli mõtestamisel.

Kuigi uskumused on visad muutuma, näitavad erinevad uuringud, et väike muutus uskumustes on võimalik (Löfström & Poom-Valickis, 2013; Krull & Koni, 2013), seega oleks huvitav vaadata longituudis, kuidas või kas üldse on muutunud antud magistritöös osalenud üliõpilaste uskumused nende õpingute lõpuks. Veel pikemas perspektiivis saab vaadata, millised muutused toimuvad uskumustes seoses õpetajana tööle asumisega, sest esimestel tööaastatel on muutused õpetajate pedagoogilistes arusaamades kiiremad kui hilisemas perioodil (Lepik jt, 2013). Kui muutused ilmnevad, tasub vaadata, millises suunas on muutus toimunud. Lisaks saab uurida õpetajakoolituse lõpetanuid, kes ei asunud õpetajana tööle, millised olid nende uskumused õpetaja rolli osas ning kuidas nad olid selle suhtes meelesstatud (tundevarjundid) oma õpingute alguses.

Kokkuvõte

Magistritöö „Õpetajakoolituse üliõpilaste uskumused õpetaja rolli kohta“ eesmärgiks oli analüüsida õpetajakoolituse üliõpilaste uskumusi õpetaja rolli kohta metafooride kaudu, selleks et läbi metafooride analüüsi jõuda suuremale selgusele õpetajaks õppimatulnute lähtepositsioonist õpetajakutse omandamisel. Käesolevas kombineeritud kvalitatiivses ja kvantitatiivses uurimustöös paluti Tartu ja Tallinna Ülikooli 193 õpetajakoolituse üliõpilasel lõpetada lause „*Õpetaja on nagu...*“ ja seda põhjendada.

Mitmed käesoleva uuringu tulemused on kooskõlas Eesti õpetajakoolituse alusdokumentide ning hiljutiste uurimistulemustega. Potentsiaalsete õpetajate jaoks on õpetaja eelkõige pedagoog. Pedagoogi rolli juures rõhutasid vastajad õpetaja vastutust tulevaste ühiskonna liikmete kasvatamisel, laste probleemide lahendamisel ja eeskujuks olemisel, samas mainiti ka kõrgeid ootusi õpetaja suhtes. Didaktiku rolli juures peegeldus arusaam, et õpetajal on suunav ja toetav roll õppimisel, õpikeskkonna ja sünergia loomisel. Vastajad tõid välja, et olulisel kohal on ka õpetaja enda loovus ning enesetäiendamine. Ainespetsialistina tajuti õpetajat kui tarka teadmiste ja oskuste edastajat. Enesekohastes metafoorides peegeldus arusaam õpetaja isiksusest – millised iseloomujooned tal võiks olla, samas tajuti ka õpetaja suurt töökoormust, mille alla ta ei tohi väsida. Kontekstuaalsetes metafoorides oli fookus õpetaja töökeskkonnal ning hübriidides peegeldusid juba eelnevalt eraldi rollikategooriates välja tulnud teemad. Kvalitatiivsest analüüsist ilmnes tõsiasi, et potentsiaalsete õpetajate uskumustes jääb koostöö hariduse erinevate osapooltega vähe esindatuks.

Taustatunnuste põhjal moodustatud rühmade vahel ilmnes metafoori kategooriate osas suhteliselt vähe erinevusi. Uurimistulemused näitasid, et nooremad ja meessoost potentsiaalsed õpetajad kannavad enesekohasemaid uskumusi õpetajarolli kohta kui vanemad ja naissoost vastajad. Õppekavade lõikes kasutasid kehalise kasvatus ja spordi õppekaval õppivad üliõpilased võrreldes hariduse õppekaval õppivate üliõpilastega statistiliselt oluliselt rohkem didaktiku metafoore.

Kuigi potentsiaalsete õpetajate uskumused õpetajarolli suhtes olid pigem positiivse kui negatiivse tundevarjundiga, võivad negatiivsed aspektid uskumustena saada takistuseks õpetajatööle minekul. Olulist rõhku tuleks pöörata võrdlemisi suurele arvule neutraalsetele metafooridele, mis õpingute käigus võivad muutuda nii positiivseks kui ka negatiivseks. Tundevarjundite osas ilmnes taustatunnuste põhjal moodustatud rühmade vahel samuti suhteliselt vähe erinevusi.

Võtmesõnad: *uskumused, õpetaja roll, õpetajakoolitus, metafoorid*

Summary

The aim of this thesis "Teacher-education students' beliefs about teacher's role" is to analyse the beliefs about a teacher's role through metaphors in order to reach greater clarity about the starting positions of the potential teachers at the beginning of their studies in teacher education. 193 participants from Tartu and Tallinn University were asked to complete the statement "*A teacher is like ...*" by providing a metaphor and then elaborating on it. The data were analysed qualitatively and quantitatively.

The findings from this study are in accordance with the documents of Estonian teacher education and they also confirm the results of recent research. This study has shown that the most commonly used metaphor type was that of the teacher as a pedagogue. Students who see teacher as a pedagogue emphasise the teacher's responsibility in raising future citizens, solving children's problems and being a role model; they also mentioned high expectations in reference to the teacher's role. The metaphors in the didactic category reflect the belief that the teacher has a supporting and guiding role in learning and also in creating the learning environment and synergy. The results of this study also indicate that the teacher's creativity and self-improvement play a very important role in being a teacher. As a subject specialist, the teacher is perceived as a wise provider of knowledge and skills. Self-referential metaphors reflected the teacher's personality, whereas contextual metaphors described the features of the teacher's work environment. Hybrids showed more broadened views about the teacher's role and included elements of more than one of the above categories. It is somewhat surprising that no issues related to cooperation between different parties in teacher's work were noted in this data.

The relationship between the use of different metaphors and field of study, work experience as a teacher, age, and gender did not show significant differences. The results of this study indicate that younger and male students of teacher education used statistically significantly more self-referential metaphors than older and female students. Compared to the students in the field of education, students in physical education and sport used statistically significantly more metaphors of didactic category.

Although the beliefs about the teacher's role among the potential future teachers are more positive than negative, the negative aspects may restrain the students from becoming a teacher. One should also pay attention to the rather large amount of neutral metaphors, which may change to either positive or negative during studies. The relationships between the use of

different connotations and gender, age, field of study, and work experience as a teacher also did not show significant differences.

Keywords: *beliefs, teacher's role, teacher education, metaphors*

Tänuõnad

Täna kõiki uurimuses osalenud õpetajakoolituse üliõpilasi, ilma kellel poleks töö sellisena võimalik olnud. Suur aitäh minu kahele juhendajale – Äli Leijenile ja Katrin Poom-Valickisele, kellega pidasime väga konstruktiivseid skaibi- ja muid vestlusi. Minu tänu kuulub ka Merle Taimalule, kelle juhendamisel läbisin magistriõppe seminari, mille konkreetset tähtsust aitasid töö valmimisele kõvasti kaasa. Väga tänulik olen ka retsensent Edgar Krullile, kelle detailses retsensioonis tulid välja mitmed magistritöö kitsaskohad. Minu suur kallistus läheb Ivole, Jesperile ja Jetele mõistva suhtumise eest. Suur aitäh minu emale, kes on alati olnud minu tööde esimene lugeja ja kommenteerija ning kelle soovitusel mulle alati korda lähevad. Täna ka oma kriitikuid ja retsensente, ent eelkõige väga häid sõpru Liid ja Liinet, kes elasid kogu minu kirjutamisprotsessile algusest peale õhinal kaasa.

Autorsuse kinnitus

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

Kasutatud kirjandus

- Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education* 16, 749–764.
- Braun, V., & Clarke, V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2) 77–101.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. (5rd ed.). London, New York: RoutledgeFalmer.
- Eesti säästva arengu riiklik strateegia Säästev Eesti 21 (2005). RT I 27.09.2005, 50, 396. Külastatud aadressil http://www.envir.ee/orb.aw/class=file/action=preview/id=90658/SE21_est_web.pdf.
- Eesti Teaduste Akadeemia (2002). *Eesti teadlaste eetikakoodeks*. Külastatud aadressil http://www.akadeemia.ee/_repository/File/ALUSDOKUD/Eetikakoodeks2002.pdf.
- Eesti õpetajahariduse strateegia 2009–2013. (2014). Kinnitatud haridus- ja teadusministri 02.02.2009 käskkirjaga nr 64. Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?048706>.
- Eesti Õpetajate Liit (2005). *Eesti õpetajaeetika koodeks*. Kinnitatud 28.05.2005. Külastatud aadressil <http://www.eetika.ee/sites/default/files/eetika/files/ff417524f1ca08ff1a5fcbb8131e6ce2.pdf>.
- Elukestva õppe strateegia 2020. (2014). Külastatud aadressil <http://www.kogu.ee/olemus-ja-roll/elukestva-oppe-strateegia/elukestva-oppe-strateegia-2014-2020/>.
- Ezzy, D. (2002). *Qualitative Analysis: Practice and innovation*. Australia: Allen & Unwin.
- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning: how do teachers learn to teach? In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (3rd ed.) (pp. 697–705). New York and London: Routledge.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3rd ed.). SAGE Publications Ltd.
- Forgas, J. P. (2000). Feeling is believing? The role of processing strategies in mediating affective influences on beliefs. In N. H. Frijda, A. S. R. Manstead, & S. Bem (Eds.),

- Emotions and Beliefs. How Feelings Influence Thoughts* (pp. 108–143). New York: Cambridge University Press.
- Frijda, N. H., & Mesquita, B. (2000). Beliefs through emotions. In N. H. Frijda, A. S. R. Manstead, & S. Bem (Eds.), *Emotions and Beliefs. How Feelings Influence Thoughts* (pp. 45–77). New York: Cambridge University Press.
- Haridus- ja Teadusministeeriumi valitsemisala arengukava „Tark ja tegus rahvas“ (2015–2018)*. Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?044810>.
- Holiday, M., Smith, D. A., & Sherry, A. (2000). Sentence Completion Tests: A Review of the Literature and Results of a Survey of Members of the Society for Personality Assessment. *Journal of Personality Assessment*, 74(3), 371–383.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65–90.
- Kesen, A. (2013). What lies beneath teacher beliefs? A study on metaphoric perceptions. *International Journal of Human Sciences*, 10, 1.
- Korthagen, F. A. M., & Vasalos, A. (2005). Levels in Reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11, 1, 47–71.
- Krull, E. (2003). Õpetajate pedagoogiliste hoiakute ja veendumuste sõltuvus koolikogemusest. E. Krull, & K. Oras (Toim), *Õpetajate professionaalne areng ja õppepraktika. Õpetajakoolitus IV* (lk 137–157). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Krull, E., & Koni, I. (2013). Nihked õpetajakoolituse üliõpilaste kujutlustes õppimisest ja õpetamisest pedagoogilise psühholoogia kursuse õppimisel. E. Krull, Ä. Leijen, M. Lepik, J. Mikk, L. Talts, & T. Õun (Toim), *Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine* (lk 169–185). Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Kutsekoda (2013). *Kutsestandard. Õpetaja, tase 7*. Külastatud aadressil: <http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10494558>.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2011). *Metafoorid, mille järgi me elame*. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Leijen, Ä., Kullasepp, K., & Ots, A. (2013). Õpetaja professionaalse rolli internaliseerimise hindamine õpetajakoolituse esmaõppe üliõpilaste hulgas. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 1, 72–96.
- Lepik, M., Elvisto, T., Oder, T., & Talts, L. (2013). Õpetajate üldpedagoogiliste uskumuste struktuur ja tüüpprofilid. E. Krull, Ä. Leijen, M. Lepik, J. Mikk, L. Talts, & T. Õun (Toim), *Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine* (lk 248–273). Eesti Ülikoolide Kirjastus.

- Leavy, A. M., McSorley, F. A., & Bore, L. A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of pre-service teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1217–1233.
- Lipcon, M. A. (2008). The perspective of a national board certified teacher on who should teach. M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education (3rd ed.)* (pp. 540–546). New York and London: Routledge.
- Loogma, K. (2013). Professionalism. Õpetaja kutse kui profession. E. Krull, Ä. Leijen, M. Lepik, J. Mikk, L. Talts, & T. Õun (Toim), *Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine* (lk 235–247). Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Loogma, K., Ruus, V. R., Talts, L., & Poom-Valickis, K. (2009). *Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused*. Tallinn: Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus.
- Löfström, E., Anspal, A., Hannula M. S & Poom-Valickis, K. (2010). Metaphors About „The Teacher“: Gendered, Discipline-Specific and Persistent?. J. Mikk, M. Veisson, & P. Luik (Toim), *Teacher's Personality and Professionalism* (pp. 105–121). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Löfström, E., & Poom-Valickis, K. (2013). Beliefs about teaching: Persistent or malleable? A longitudinal study of prospective student teachers' beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 35, 104–113.
- Löfström, E., Poom-Valickis, K., & Hannula M. S. (2011). *Categorisation of Teacher Metaphors*. Unpublished Manual for NorBa Project. University of Helsinki and Tallinn University.
- Martinez, M. A., Sauleda, N., & Huber, H. G. (2001). Metaphors as blueprints for thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 17, 965–977.
- Mere, K. (2005). *Rahvusvaheline matemaatika ja loodusainete võrdlusuuring TIMSS 2003 ja Eesti tulemused*. Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?044827>.
- Morgan, G. (1998). *Images of Organization*. SAGE Publications.
- Ots, A., Vaher, K., Selliov, R., & Laanoja, P. (2008). *Ülevaade Eesti õpetajaskonnast*. Tartu.
- Palu, A., & Kikas, E. (2007). Primary school teachers' beliefs about teaching mathematics. *Nordisk Matematik Didaktik*, 12, 1.
- Pinnegar, S., Mangelson, J., Reed, M., & Groves, S. (2011). Exploring preservice teachers' metaphor plotlines. *Teaching and Teacher Education*, 27, 639–647.

- Poom-Valickis, K. (2003). Õpetajate professionaalse arengu uurimine: kuidas muuta eelarvamuslikud tõekspidamised arengupotentsiaaliks. E. Krull & K. Oras (Toim), *Õpetajate professionaalne areng ja õppepraktika. Õpetajakoolitus IV* (lk 95–109). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Poom-Valickis, K., & Löfström, E. (2014). Pikiuuring õpetajaks õppijate professionaalse identiteedi kujunemisest. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 2(1), 241–271.
- Poom-Valickis, K., & Oder, T. (2013). Õpetajate metafoorides peegelduv arusaam oma rollist. E. Krull, Ä. Leijen, M. Lepik, J. Mikk, L. Talts, & T. Õun (Toim), *Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine* (lk 274–304). Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Ruus, V.-R. (2010). Õpetajakutse mitmetasandiline ja -dimensiooniline mudel ning strateegilised sõlmpunktid. V.-R. Ruus & E.-S. Sarv (Koost.). *Õpetajate esmaharidus: olukord ja probleemid 21. sajandi algul* (lk 146–159). Tallinn: Tallinna Ülikool, Vali Press OÜ.
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2003). Techniques to Identify Themes. *Field Methods*, 15(1), 85–109.
- Saban, A. (2003). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 829–846.
- Saban, A. (2004). Prospective classroom teachers' metaphorical images of selves and comparing them to those they have of their elementary and cooperating teachers. *International Journal of Educational Development*, 24, 617–635.
- Saban, A., Kocbeker, B. N., & Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, 17, 123–139.
- Viera, A., J., & Garrett, J. M. (2005). Understanding Interobserver Agreement: The Kappa Statistic. *Fam Med* 37(5), 360-3.
- Õpetajakoolituse riiklik arengukava 2006–2013* (2006). Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=5202>.
- Õpetajate koolituse raamõuded*. Vastu võetud 22.11.2000 nr 381, RT I 2000, 87, 575. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/128082013002?leiaKehtiv>.

Lisad

Lisa 1.

Tabel 2. Ülevaade valimist õppekava valdkonna ja õppeasutuse alusel (N; %)

Õppekava valdkond	Õppeasutus		Kokku
	Tartu Ülikool	Tallinna Ülikool	
Haridus	25 (61%)	16 (39%)	41 (100%)
Humanitaaria ja kunstid	40 (73%)	15 (27%)	56 (100%)
Loodus- ja täppisteadused	21 (58%)	15 (42%)	36 (100%)
Kehaline kasvatus ja sport	21 (100%)	0 (0%)	21 (100%)
Eripedagoogika	36 (100%)	0 (0%)	36 (100%)
Kokku	143 (76%)	46 (24%)	190 (100%)

Lisa 2.

Tabel 9. Metafooride jagunemine tajutud rolli ja töökogemuse järgi (N; %)

	Metafoori kategooria						Kokku
	Aine-spetsialist	Didaktik	Pedagoog	Enese-kohane	Konteks-tuaalne	Hübriid	
Töö-kogemuseta	20 (17%)	24 (20%)	27 (23%)	18 (15%)	3 (2%)	27 (23%)	119 (66%)
Töö-kogemusega	2 (3%)	19 (31%)	20 (33%)	5 (8%)	1 (2%)	14 (23%)	61 (34%)
Kokku	22 (12%)	43 (24%)	47 (26%)	23 (13%)	4 (2%)	41 (23%)	180 (100%)

Lisa 3

Tabel 12. Metafooride jaotus tundevarjundite ja vanuse järgi (N; %)

	Tundevarjund			Kokku
	Positiivne	Neutraalne	Negatiivne	
18-23aastased	31 (32%)	55 (57%)	11 (11%)	97 (50%)
24-50aastased	38 (40%)	55 (57%)	3 (3%)	96 (50%)
Kokku	69 (36%)	110 (57%)	14 (7%)	193 (100%)

Lisa 4

Tabel 13. Metafooride jaotus tundevarjundite ja soo järgi (N; %)

Sugu	Tundevarjund			Kokku
	Positiivne	Neutraalne	Negatiivne	
Mees	8 (27%)	17 (59%)	4 (14%)	29 (15%)
Naine	61 (37%)	92 (57%)	10 (6%)	163 (85%)
Kokku	69 (36%)	109 (57%)	14 (7%)	192 (100%)

Lisa 5

Tabel 14. *Metafooride jaotus tundevarjundite ja töökogemuse järgi (N; %)*

	Tundevarjund			Kokku
	Positiivne	Neutraalne	Negatiivne	
Töökogemuseta	41 (34%)	66 (56%)	12 (10%)	119 (66%)
Töökogemusega	23 (38%)	36 (59%)	2 (3%)	61 (34%)
Kokku	64 (35%)	102 (57%)	14 (8%)	180 (100%)

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Pihel Hunt, (01.09.1982)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Õpetajakoolituse üliõpilaste õpetaja rolliga seotud uskumused“, mille juhendajad on Äli Leijen ja Katrin Poom-Valickis,
 - 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is 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, 23.05.2014