

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: Haridusinnovatsioon

Eveli Laats

ALGAJATE ÕPETAJATE RAHULOLU ÕPETAJATÖÖKS ETTEVALMISTUSEGA
JA ETTEPANEKUD ÕPETAJAKOOLITUSE ARENDAMISEKS

Magistritöö

Juhendaja: lektor Liina Lepp

Tartu 2020

Resümee

Algajate õpetajate rahulolu õpetajatööks ettevalmistusega ja ettepanekud õpetajakoolituse arendamiseks

Uuringute kohaselt mõjutab koolipoolsetest teguritest õpilaste tulemusi enim õpetaja kvalifikatsioon. Vaatamata selle omandamisele õpetajakoolituses, esineb algajatel õpetajatel sageli kohanemiskursi ning nad lahkuvad peagi töölt. Uuringute põhjal on selle üheks põhjuseks puudused õpetajatööks ettevalmistamisel. Kvalitatiivse uurimuse eesmärgiks oli selgitada välja õpetajakoolituse vilistlaste rahulolu õpetajatööks ettevalmistusega ja ettepanekud õpetajakoolituse arendamiseks. Uurimuses osales õpetajakoolituse 10 vilistlast. Poolstruktureeritud intervjuude andmeid analüüsi kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil. Tulemused näitasid ettevalmistuses rahulolu põhjaliku teoreetilise baasiga ning omandatud oskustega: reflekteerimine, õppevara koostamine, info otsimine. Rahulolematust valmistab õppeainete liigne teooriakesksus, vähest ettevalmistust tunti digitaalsete vahendite kasutamise, hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamise ja läbipõlemise vältimise osas, samuti peeti pedagoogilist praktikat lühikeseks ja kunstlikuks. Arendusettepanekutena soovitati õpetajakoolituses mitmekesistada õppetööd aktiivõppemeetoditega; õpetada oskusi praktiliste tegevuste kaudu ning kutsuda algajaid õpetajaid oma kogemusi jagama; pedagoogilist praktikat paindlikustada.

Märksõnad: algajad õpetajad, õpetajakoolitus, õpetajate ettevalmistus, arendusettepanekud

Abstract

Novice Teachers' Satisfaction with Teacher Preparation and Recommendations for Improving Teacher Education

According to studies, students' progress is influenced by teachers' qualification. Despite their qualification, novice teachers have adjusting difficulties and soon leave the profession, caused by drawbacks in teacher preparation. The qualitative study aimed to identify satisfaction with teacher preparation among graduates and make recommendations for improving teacher education. It involved 10 teacher-education graduates. The data of the semi-structured interviews were analysed using qualitative content analysis. The results revealed satisfaction with a thorough theoretical basis and acquired skills: reflection, compiling study materials, information search; and dissatisfaction with excessive theoretical focus and insufficiently taught skills: using digital tools, teaching students with special needs, preventing burnout; short and rigid pedagogical practice. Graduates suggested using more active learning methods and teaching skills practically, also inviting novice teachers to share their experience; flexing pedagogical practice.

Keywords: novice teachers, teacher education, teacher preparation, recommendations for improving

Sisukord

Sissejuhatus.....	5
Teoreetiline ülevaade.....	6
Algajate õpetajate probleemid	6
Õpetajate pädevus.....	7
Rahulolematust õpetajakoolitusega.....	10
Ettepanekud õpetajakoolituse arendamiseks.....	11
Metoodika.....	13
Valim.....	13
Andmekogumine	14
Andmeanalüüs	16
Autoripositsioon.....	17
Tulemused.....	19
Rahulolu ettevalmistusega.....	19
Rahulolu õppekorraldusega.....	19
Rahulolu õppeainetega.....	21
Rahulolu praktikaga.....	22
Vajakajäämised ettevalmistuses.....	22
Vajakajäämised õppekorralduses.....	23
Vajakajäämised õppeainetes	23
Vajakajäämised praktikas.....	27
Ettepanekud õpetajakoolituse arendamiseks.....	29
Ettepanekud õppekorraldusele.....	29
Ettepanekud õppeainetele.....	31
Ettepanekud praktikale.....	34
Arutelu	36
Tänuõnad.....	40
Autorsuse kinnitus.....	41
Kasutatud kirjandus.....	42
Lisa 1. Intervjuu kava	
Lisa 2. Väljavõtte kodeerimisprotsessist	
Lisa 3. Näide kategooriate moodustamisest	

Sissejuhatus

Haridusuuringute kohaselt mõjutab koolipoolsetest teguritest õpilaste tulemusi enim õpetaja pädevus (Cunningham, 2019). Haridus- ja Teadusministeeriumi määrus sätestab Eesti Vabariigis põhikooli- ja gümnaasiumiõpetaja kvalifikatsiooninõudeks magistrikraadi või sellele vastava kvalifikatsiooni ja õpetajakutse (Direktori, õppealajuhataja, õpetajate..., 2013). Õpetajakutse omistatakse õpetajale pärast kõrghariduse tasemel õpetajakoolituse läbimist (Õpetajate koolituse raamnid, 2011). Alternatiivina vastavad kvalifikatsioonile ka õpetajakoolitusega mitte seotud magistriõppekavade läbinud, kes on tõendanud oma pedagoogilist pädevust, taotledes õpetajakutse (Selliov & Vaher, 2018).

Üldise õpetajate puuduse kontekstis on Eestis vajadus eelkõige nooremate õpetajate ning pädevamate õpetajakoolituse lõpetajate järele (Valk, 2016). Õpetajakoolituse lõpetanuid pole aga piisavalt ei praeguse tööjõuvajaduse katmiseks ega vananevat õpetajaskonda arvestades (Haridus- ja Teadusministeerium, 2018). Prognooside põhjal omandab 2018. – 2025. aastal õpetajakoolituse umbes 250 aineõpetajat aastas, kuid ainuüksi vanuse tõttu lahkunute asendamiseks on vaja keskmiselt 380 õpetajat aastas (Mets & Viia, 2018). Juba praegu töötab õpingute ajal kolmandik õpetajakoolituse tudengitest õpetajana. Ent noorte õpetajakoolituse tudengite järelkasv pole piisav. Probleemiks on õpetajaameti madal atraktiivsus noorte hulgas (Selliov & Vaher, 2018). Erialavalikut mõjutavad negatiivselt nii õpetajatöö ebapiisav väärtustamine ja tasustamine kui ka töökoormusest tulenevaid pingeid ja stressi kajastav kuvand (Mets & Viia, 2018). Õpetajakoolitusse astunuid iseloomustavad aga keskmisest madalamad riigieksamite tulemused (Valk, 2016). Lisaks ei jää suur osa õppima asunutest kvalifikatsiooni omandamise järel õpetajana tööle püsima (Haridus- ja Teadusministeerium, 2018). Õpetajakoolituse lõpetanutest pooled töötavad õpetajana vähem kui viis aastat, kolmandik lahku hiljemalt esimese õppeaasta järel ning viiendik ei asu üldse õpetajana tööle (Selliov & Vaher, 2018). Sarnane on ka algajate õpetajate töölt lahkumise rahvusvaheline statistika (Fantilli & McDougall, 2009).

Üheks põhjuseks, miks algajad õpetajad peagi töölt lahkuvad, on õpetajatööga kohanemise perioodil tekkinud raskused (Farrell, 2012). Töölt lahkunud algajad õpetajad põhjendavad oma otsust sageli õpetajatöö sisust ja -tingimustest tuleneva rahulolematusega ning tõdevad sellega seoses vähest või puudulikku ettevalmistust mitmetes õpetajatöök olulistest pädevustes (Aud et al., 2013; Ingersoll, Merrill, & Stuckey, 2014). Eesti õpetajakoolituse vilistlaste pädevused on ka rahvusvahelises võrdluses madalamad teiste riikide sama valdkonna õpetajate omadest (Valk, 2016).

Parema ettevalmistuse tagamiseks tuleb välja selgitada konkreetsed rahulolematust põhjustavad tegurid õpetajana tööle asumisel ning selle põhjal omakorda arendada õpetajakoolitust (Feuer, Floden, & Chudowsky, 2013). Õpetajakoolituse tõhusust Eestis on soovitatud uurida varasemaltki (Euroopa Eripedagoogika Arendamise..., 2011). Sellest tulenevalt otsustati läbi viia kvalitatiivne uurimus õpetajakoolituse vilistlastest algajate õpetajate seas. Blackstone'i (2018) sõnul sobib kvalitatiivset uurimisviisi kasutada eelkõige verbaalsete andmete kogumiseks ning see võimaldab käsitletava teema kohta väikeselt uuritavate hulgalt võimalikult põhjalikku infot koguda, samuti veelgi sügavamate vaadete kogumiseks olukorrast tulenevalt täpsustavaid lisaküsimusi esitada. Uurimuse eesmärgiks oli selgitada välja õpetajakoolituse vilistlaste rahulolu õpetajatööks ettevalmistusega ja ettepanekud õpetajakoolituse arendamiseks. Töö teoreetilises osas antakse esmalt ülevaade algajate õpetajate sagedasematest probleemidest ning seejärel pädevustest, mida tänapäeval enim tähtsustatakse. Järgmiseks tutvustatakse mõningaid uurimusi õpetajakoolitusega rahulolematuse teemal ning lõpetuseks vaadeldakse, missuguseid ettepanekuid on õpetajakoolituse arendamiseks varasemalt tehtud.

Teoreetiline ülevaade

Algajate õpetajate probleemid

Algajad õpetajad, kelle professionaalne identiteet on alles kujunemas, seisavad õpetajatööga alustades vastamisi mitmete probleemidega (Farrell, 2012). Õpetajatöö sisust ja -tingimustest tulenevad probleemid ongi üks peamisi põhjuseid, miks algajad õpetajad töölt lahkuvad (Ingersoll et al., 2014). Neile valmistab probleeme nii ajapuudus õppetöö kavandamisel kui ka õppetöö läbiviimine, eriti toimetulek käitumisraskuste ning hariduslike erivajadustega õpilastega. Sellega seoses tekitab omakorda raskusi individuaalsete ainekavade ja arengukaartide koostamine ning erisuste rakendamine õppetöös. Lisaks esineb õpetajatel sageli keerulisi suhtlussituatsioone lapsevanemate, kolleegide ning juhtkonnaga. Rahulolematust valmistab mõneti ka tööks vajaliku inventari ja ressursside puudus ning madal töötasu. Pooled töötavatest algajatest õpetajatest on tekkinud probleemide tõttu kaalunud õpetajaametist lahkumist (Fantilli & McDougall, 2009).

Konkreetsetele murekohtade kõrval on raskusena kirjeldatud ka üldist vaimset pinget. Algajad õpetajad tunnevad sageli ärevust ning stressi (Fantilli & McDougall, 2009). Samal ajal, kui õpetaja ise tegelikult alles töö käigus kogeb ja õpib, kuidas täpselt õpetada, peab ta seda igapäevaselt juba efektiivselt tegema. Olukorra teeb keerulisemaks tõsiasi, et arvestamata algajate õpetajate vähest praktikakogemust, on ootused nende pädevusele

enamasti juba esimesest päevast peale samasugused nagu nende kogenumatele kolleegidele. Lisaks tuleb algajatel õpetajatel paralleelselt töökohustustega kohaneda konkreetse kooli kultuuriga ning haridussüsteemiga laiemalt; seda aga sageli piisava koolipoolse toe ja juhendamise või täiesti iseseisvalt (Farrell, 2012). Ebapiisav tugi ja juhendamine sunnib õpetajaid erinevatele probleemidele iseseisvalt lahendusi otsima (Fantilli & McDougall, 2009). Ent kõigi probleemidega iseseisvalt toimetulemiseks ei pea algajad õpetajad end piisavalt pädevaks (Aud et al., 2013). Nad tajuvad selgelt vajakajäämisi oma pädevustes, mistõttu tunnevad end õpetades ebakindlalt ning kahtlevad õpetajaameti sobivuses neile. Raskustega omapäi jäetuse tunne süvendab stressi veelgi (Fantilli & McDougall, 2009). Salu (2018) uurimusest ilmneb võrdluseks, et algajate õpetajate rahvusvahelised probleemid ühtivad suures osas põhjustega, mida on õpetajaametist lahkumise peamiseks ajendiks pidanud ka pikema töökogemusega Eesti õpetajad. Nimetati nii suurt töökoormust, mahukaid lisakohustusi ja bürokraatiat kui ka õpetajatöö pingelist iseloomu ning keerulisi suhteid kolleegide, juhtkonna, lapsevanemate ja õpilastega. Seoses õpilastega toodi ühe peamise töölt lahkumise põhjusena välja raskused hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisel, ebapiisav koolipoolne tugi sellega hakkamasaamiseks ning sarnaselt algajatele õpetajatele ka vajaliku pädevuse puudumine.

Eelnevale tuginedes saab tõdeda, et algajatele õpetajatele põhjustavad raskusi väga erinevad õpetajatöö aspektid. Asjaolu, et sellest tingituna on algajad õpetajad ametist lahkumist kaalunud ning sarnasel põhjustel on seda teinud ka pikema töökogemusega Eesti õpetajad, ilmestab olukorra tõsidust. Et algajatel õpetajatel tekkinud probleemid ja sellest tingitud ebakindlus on otseselt seotud vajakajäämistega tööks olulistes pädevustes, antakse järgnevas peatükis ülevaade pädevuse teema olulisusest ning kirjeldatakse täpsemalt, missuguseid pädevusi õpetajatöös tähtsustatakse.

Õpetajate pädevus

Õpetajate pädevus on teema, millest viimastel kümnenditel haridusvaldkonnas aina enam räägitakse. Selle üheks tähtsamaks põhjuseks on õpetajate pädevuse mõju õpilaste sooritustele (Hollins, 2011). Nimelt on leitud, et koolipoolsetest teguritest mõjutab õpilaste tulemusi enim just õpetajate pädevus, kusjuures pädevamate õpetajate õpilased saavutavad kõrgemaid tulemusi ning hindavad õpetamist efektiivsemaks (Cunningham, 2019). Sarnaselt Eesti Õpetajate Liidule (s.a.), on käesolevas töös paralleelselt *pädevustega*, kasutatud sünonüümidenä ka väljendeid *kompetentsid* ning *teadmised ja oskused*.

Haridus- ja Teadusministeeriumi määrus sätestab Eesti Vabariigis põhikooli- ja gümnaasiumiõpetaja kvalifikatsiooninõudeks magistrikraadi või sellele vastava kvalifikatsiooni ja õpetajakutse (Direktori, õppealajuhataja, õpetajate..., 2013). Õpetaja kutset saab taotleda alates 2014. aastast, mil lõpetati üldhariduskoolide õpetajate atesteerimine. Kutse andjaks on Eesti Õpetajate Liit ning alates 2016. aastast ka Tartu Ülikool ja Tallinna Ülikool (tase 6 ja tase 7). Õpetajakutset taotleb õpetaja peab vastama kutsestandardis esitatud pädevustele (Eesti Õpetajate Liit, s.a.). Õpetaja, tase 6 kohustuslikud kompetentsid on 1) õpi- ja õpetamistegevuse kavandamine; 2) õpikeskkonna kujundamine; 3) õppimise ja arengu toetamine; 4) refleksioon ja professionaalne enesearendamine ning 5) nõustamine; 7. tasemel on kohustuslike kompetentsidena lisaks ka mentorlus ning arendus-, loome- ja teadustegevus (Kutseregistri koduleht, s.a.).

Eesti õpetajatelt eeldatavad pädevused on formuleeritud ka õpetajate koolituse raamnõuete (2011), mille põhjal peavad õpetajate üldpädevustesse ehk aine- ja valdkonnaüleltesse pädevustesse (Haridussõnastik, s.a.) kuuluma:

1) aine- või erialane ja didaktiline pädevus; 2) oskus kujundada turvalist õpikeskkonda ja arendada õppekava, aidata kaasa õppijate ning õpetajate üksteist toetavate töösuhete kujunemisele; 3) oskus leida õppeainetevahelisi seoseid ja realiseerida õppeainetevahelise integratsiooni võimalusi, teha koostööd teiste õpetajatega; 4) oskus juhtida õppe- ja kasvatustööd, sealhulgas heterogeenses rühmas, ning nõustada õppijaid ja nende lähedasi; 5) teadmised mitmekultuurilise õpikeskkonna probleemidest ja nende lahendamisviisidest; 6) oskus kasutada erineva ettevalmistuse, taseme ja vajadustega õppijatele sobivaid õppe- ja hindamise meetodeid; 7) suutlikkus märgata arenguhälbeid, sotsiaalseid hälbeid ja väärkohtlemist ning neile adekvaatselt reageerida; 8) oskus kujundada inimvõimete ja -toimingute kohast - ergonoomilist õpikeskkonda; 9) suhtlus- ja eneseväljendusoskus, eesti keele ja võõrkeelte oskus ning oskus kasutada kaasaegseid info- ja kommunikatsioonitehnoloogia võimalusi; 10) valmidus suunata õppijaid osalema ühisseisukohtade kujundamises ning esindama ennast, õppeasutust ja õpilaskonda; 11) valmidus meeskonnatööks ja edasiseks professionaalseks arenguks (Õpetajate koolituse raamnõuded, 2011, §18).

Kui varasemalt lähtuti õpetaja pädevuse hindamisel eelkõige tema ainealastest teadmistest, siis tänapäeval on fookuses üha laiemad oskused (Aud et al., 2013).

Nüüdisaegsest õpikäsitusest lähtuvalt tähtsustatakse järjest rohkem oskust muutustega kohaneda. See kätkeb endas ainevaldkonna arenguid, õpetamist muutunud ühiskonnas, haridusuuendustega arvestamist, tehnoloogiliste võimaluste kasutamist ja toimetulekut erinevate väärtushinnangutega. Samuti peetakse üha olulisemaks õpetaja rolli õpilaste õpimotivatsiooni tõstmisel ning hoidmisel (Hollins, 2011). Eesti kontekstis on oluline rõhutada kaasava hariduse põhimõtteid, mille kohaselt õpib suurem osa erivajadustega õpilastest elukohajärgses tavarühmas või - klassis. Seetõttu peab kõigil õpetajatel olema piisav ettevalmistus erivajadustega õpilastega toimetulekuks, seda enam, et sageli on

haridusasutustes puudus ka tugispetsialistidest, kes õpetajaid nõustaksid (Mets & Viia, 2018).

Oma teadmisi ja oskusi hinnates on aga õpetajad ise mitmeid eelnevalt loetletud pädevusi puudulikuks pidanud, näiteks klassi haldamise oskus, õppetöö metoodiline mitmekesistamine, ainealased teadmised, erinevate hindamismeetodite rakendamine ja erivajadustega laste õpetamine (Aud et al., 2013). Puuduste põhjuseks peavad nad ebapiisavat ettevalmistust (Fantilli & McDougall, 2009). Ebapiisav ettevalmistus omakorda on otseselt seotud algajate õpetajate töölt lahkumisega (DeAngelis, Wall, & Jing, 2013). Ebapiisava ettevalmistuse tõttu on õpetajad tööle asumisel rohkem kolleegide ja juhtkonna tuge vajanud, kuid ka see pole alati piisav olnud ning on omakorda üheks töölt lahkumise põhjuseks (Hong, 2010; Salu, 2018). Ettevalmistamisega rahulolu ning ametist lahkumise vaheliste seoste käsitlemisel on teisedki uurijad jõudnud algajatele õpetajatele mõeldud tugisüsteemide mõjuni.

Algajatelt õpetajatelt on uuritud, mil määral mõjutab rahulolu õpetajakoolitusest saadud ettevalmistusega nende ametist lahkumise (sh teise kooli suundumise) kavatsust või reaalselt otsust ning kuivõrd on sellega seotud varajane tugi ja mentorõpetaja kvaliteet. Tulemustest selgus, et õpetajakoolituse suhtes rahulolevad õpetajad kavatsesid väiksema tõenäosusega õpetajaametist lahkuda või teise kooli suunduda. Positiivne mõju tööle püsima jäämise kavatsusel oli ka mentorõpetajal: õpetajad, kellel oli endi hinnangul toetav mentor, kavatsesid suurema tõenäosusega tööle jääda, võrreldes õpetajatega, kelle mentor nende meelest piisavalt toetav polnud. Oma ettevalmistuse osas rahulolevatest ning mentori toetust kogunud õpetajatest jätkas hiljem ka reaalselt selles ametis suurem hulk õpetajaid, kui nende seast, kes ettevalmistusega rahul polnud või mentorilt piisavalt tuge ei saanud (DeAngelis et al., 2013).

Õpetajate madalad hinnangud oma pedagoogilistele oskustele ja ettevalmistusele, kõrgeenenud ühiskondlikud ja hariduspoliitilised nõudmised õpetajate pädevusele ning algajate õpetajate töölt lahkumine on toonud fookusesse õpetajakoolituse kvaliteedi küsimuse. Õpetajakoolitus peaks tagama õpetajatele põhjaliku ettevalmistuse tööks vajalike pädevuste näol. Ent õpetajakoolitusele on ette heidetud nõrka pedagoogilist ettevalmistust (Hollins, 2011), seda nii rahvusvahelises kontekstis kui ka Eestis, kus õpetajakoolituse kvaliteeti sageli kahtluse alla seatakse (Leijen, Krull, & Karm, 2013). Järgnevalt antaksegi täpsem ülevaade õpetajakoolitusega rahulolematuse põhjustest.

Rahulolematuse õpetajakoolitusega

Juba ajalooliselt on õpetajakoolitus koosnenud alusõpingutest ja didaktikakursustest. Kui alusõpingute eesmärgiks on õpetajatööks vajalike erialaste teadmiste õpetamine, siis didaktikakursuste käigus saadakse teadmised erinevatest õpetamismetoodikatest (Grossman, Hammerness, & McDonald, 2009). Nendes põhimõtetes ei ole aja jooksul fundamentaalseid muutusi toimunud. Õpetajate koolituse raamnõuete (2011) kohaselt on õpetajakoolituse koostisosad järgmised: *1) üldhariduslikud õpingud; 2) aine- või erialased õpingud; 3) kutseõpingud ning 4) pedagoogilist uurimuslikku tööd sisaldav vastava kõrgharidusastme lõputöö või -eksam* (Õpetajate koolituse raamnõuded, 2011, § 5).

Ideaalis peaks oskuste praktiline õpetamine ning harjutamine, samuti klassi haldamisega seotud võtted ning erinevad meetodid konkreetse õppeaine õpetamiseks olema õpetajakoolituse didaktikakursuste keskmes. Reaalsuses aga seisab üliõpilaste teoreetiliste teadmiste ja praktiliste oskuste vahel suur lõhe, kuna õpitud oskusi ei praktiseerita õpingute jooksul küllalt selleks, et vajalik ettevalmistus saavutada. Nii asuvadki algajad õpetajad tööle, omandamata vajalikke pädevusi õpetajatööks (Grossman et al., 2009).

Õpetajakoolituses omandatud pädevustega rahulolematuse ja algajate õpetajate ametist lahkumise vahel on leitud otseseid seoseid, uurides ametist lahkunud algajaid õpetajad ja ametis jätkavaid algajaid õpetajaid ning praktikakogemuse ja praktikakogemusega õpetajakoolituse tudengeid. Vaadeldavast uurimusest ilmnes, et kõige pädevamaks pidasid end õpetamiskogemusega tudengid. Samuti oli neil teistest idealiseeritum ettekujutus õpetajatööst. Praktikakogemusega osaliste ettekujutus õpetajatööst oli juba mõnevõrra realistlikum, samuti hindasid nad praktika järel oma seni õpetajakoolituses omandatud pädevusi nõrgemaks. Algajaid õpetajaid võrreldes oli madal rahulolu õpetajakoolituses omandatud pädevustega iseloomulik ametist lahkunud õpetajatele; ametis jätkavad õpetajad olid õpetajakoolituses saanud ettevalmistusega rohkem rahul ja hindasid oma pädevusi kõrgemalt. Samuti olid nad tundnud vähem läbipõlemise tunnet. Ametist lahkunud õpetajad hindasid end aga teistest emotsionaalselt läbipõlenumaks ning nimetasid emotsionaalset läbipõlemist ka peamiseks töölt lahkumise ajendiks. Emotsionaalse läbipõlemise põhjuseks pidasid nad omakorda ebapiisavat ettevalmistust õpetajakoolituses (Hong, 2010). Ka ametist lahkunud Eesti õpetajate uurimisel on ilmnenu, et õpetajakoolitusest saadud ebapiisav praktiline kogemus on olnud üheks töölt lahkumise põhjuseks. Samuti pole õpetajate meelest praktika maht piisav, andmaks õpetajatööst vajalikku ettekujutust (Salu, 2018).

Ühest küljest on oluline selgitada välja algajate õpetajate rahulolu ettevalmistusega õpetajakoolituses, kuna see on otseselt seotud algaja õpetaja karjääriotsustega. Teisest küljest on veelgi olulisem kaardistada vajakajäämised ning nendest lähtuvalt õpetajakoolitust lõpetajatele parema pädevuse tagamiseks arendada (DeAngelis et al., 2013). Järgnevas alapeatükis tutvustatakse sellekohaseid ettepanekuid, mis õpetajakoolitusele juba varasemalt tehtud on.

Ettepanekud õpetajakoolituse arendamiseks

Kui õpetajakoolituse ülesehitus on traditsiooniliselt üsna muutumatuna püsinud, siis üliõpilaskond on tänapäeval pidevas muutumises, näiteks üliõpilaste sooline jaotus, vanus, varasemad töö- ja õpikogemused, teadmiste tase, samuti ka sotsiaalne, majanduslik ning kultuuriline taust (Leijen et al., 2013). Järgnevalt antakse ülevaade seni õpetajakoolituse arendamiseks tehtud ettepanekutest, mis varieeruvad õpetajakandidaatide leidmisest konkreetsete enim käsitlemist vajavate teemade nimetamiseni.

Varasemalt on osutatud vajadusele parandada õpetajakoolitust, tõhustades esmalt õpetajakandidaatide leidmist ja valikut. Samuti on soovitatud pöörata tähelepanu õpetajate esmakoolituse, kutse aasta ning juhendamise arendamiseks. Lisaks on tehtud ettepanek tugevdada õpetaja kvalifikatsiooni ja kindlustada õpetajakoolituse õppejõudude kvaliteeti. Täpsemalt on soovitatud uurida õpetajakoolituse tõhusust, näiteks õppekavade korraldust, sisu ja pedagoogilisi meetodeid. Õpetajakoolituse õppejõudude kvalifikatsiooni tõstmiseks on soovitatud uurida võimalusi, kuidas tagada õppejõudude pedagoogilist töökogemust koolides. Samuti on soovitatud tugevdada koostööd õpetajakoolituse ja koolide vahel, et koolipraktika aitaks vähendada lõhet õpetajakoolitusest saadud teoreetiliste teadmiste ja praktilise kogemuse vahel (Euroopa Eripedagoogika Arendamise..., 2011).

Praktikakogemuse olulisust tähtsustades tuleks õpetajakoolituses ületada lõhe alusõpingute ja didaktikakursuste vahel (Leijen et al., 2013). Selleks on oluline seada fookusesse õpetajatööks vajalike pedagoogiliste oskuste laiem praktiseerimine, mis tähendaks õppimise ja praktika sujuvamat ning regulaarset vaheldumist (Grossman et al., 2009).

Õpetajaametist lahkunud õpetajakoolituse vilistlased on teinud õpetajaid ette valmistavatele kõrgkoolidele arendusettepanekuid kolmes valdkonnas. Nendeks on isiksuseomaduste arendamine, õpetamispädevuste arendamine, praktika osakaalu suurendamine ja õpetajatööst reaalsema ettekujutuse andmine (Salu, 2018). Ka Hong (2010) on algajate õpetajate vajadusi uurides leidnud, et õpetajakoolitusse peaks kindlasti kuuluma

õpetajatöö suhtes senisest realistlikumate ootuste kujundamine. Uskumused ja arusaamad, mis alustavatel õpetajatel tulevasest tööst tekkinud on, mõjutavad otseselt nende toimetulekut kohanemisperioodil tekkivate probleemidega, kaudsemalt aga kogu professionaalset arengut ja professionaalse identiteedi kujunemist. Idealiseeritud ettekujutus väheneb küll piisava praktikakogemuse käigus, kuid Salu (2018) põhjal võib idealiseeritud ettekujutus õpetajatööst osutada negatiivse reaalse kogemuse korral ka üheks peamiseks õpetajaametist lahkumise põhjuseks.

Konkreetsed teemad, millele õpetajakoolituses senisest enam tähelepanu on soovitatud pöörata, langevad suures osas kokku teemadega, milles täheldati vajakajäämisi algajate õpetajate probleemide peatükis. Nendeks on näiteks erivajadustega õpilaste õppimise toetamine (sh teemad nagu diferentseeritud õpetamine, õppija erivajaduste väljaselgitamine, kaasamine ja multikultuurse pedagoogika rakendamine klassiruumis); diagnostika ja õppimist toetav hindamine; õppevormide ja meetodite mitmekesistamine ning õppijate suurem kaasatus õppe kavandamisel ja läbiviimisel; lisaks õpetaja nõustamisoskused, sh lastevanemate nõustamine õppijate õppimise toetamisel; haridusuuringute osatähtsuse suurendamine liikumisel teadus- ja tõenduspõhise õpetajakoolituse suunas ning üliõpilaste nõustamine karjäärivalikul ning õpetaja motivatsiooni ja hoiakute kujundamine (Malva, Linde, Poom-Valicks, & Leijen, 2018). Lisaks on soovitatud, et õpetajaid ette valmistavad kõrgkoolid võiksid ka omalt poolt tegeleda rohkem õpetajaameti propageerimisega (Salu, 2018).

Õpetajakoolituse kvaliteeti aitavad tõsta regulaarsed, õppijate vajadustest lähtuvad arendustegevused. Sellest tulenevalt on tähtsal kohal õppijate rahulolu õpingutel saadud ettevalmistusega. Rahulolematuse ilmnedes tuleb välja selgitada selle põhjused, et edaspidi sarnaseid vigu vältida. Selle asemel, et kulutada õpetajakoolituse ressursse nõrga kvaliteediga õppele, tuleks need suunata parendusvõimaluste kasutamiseks (Feuer et al., 2013).

Eelnevale tuginedes seati magistritöö eesmärgiks selgitada välja õpetajakoolituse vilistlaste rahulolu õpetajatööks ettevalmistusega ja ettepanekud õpetajakoolituse arendamiseks. Eesmärgi täitmiseks sõnastati kolm uurimisküsimust:

- 1) Millega on õpetajakoolituse vilistlased ettevalmistuses rahul?
- 2) Mille osas tunnevad õpetajakoolituse vilistlased ettevalmistuses vajakajäämisi?
- 3) Missuguseid ettepanekuid teevad õpetajakoolituse vilistlased õpetajakoolituse arendamiseks?

Metoodika

Valim

Käesoleva kvalitatiivse töö uuritavad leiti, kombineerides mugavusvalimit lumepallivalimiga. Mugavusvalimi puhul kaasatakse liikmeid, lähtuvalt kergest kättesaadavusest ning koostöövalmidusest, lumepallivalimis aga nimetavad juba leitud liikmed oma kontakte kasutades omakorda järgmisi, kes uurimuses osalema sobiksid (Õunapuu, 2014).

Uurimusse kaasatavad liikmed pidid vastama järgmistele kriteeriumitele:

1) omandatud magistrikraad ajavahemikus 2016. – 2019. a; 2) kuni kolmeaastane töökogemus õpetajana ja 3) kestav töösuhe vähemalt 0,5 koormusega. Õpingute lõpetamise vahemik seati kolmeaastane, eesmärgiga kindlustada piisavalt suur hulk potentsiaalseid uuritavaid. Pikemat ajavahemikku ei pidanud aga uurija mõistlikuks, soovides ühest küljest ennetada ununenud kogemusi ning ülemäära vananenud andmeid õpetajakoolituse kohta ja teisest küljest tagada, et uuritavad kirjeldaksid kogemusi võimalikult sarnasest ajaperioodist. Kuni kolmeaastane töökogemus valiti seetõttu, et kolme esimest tööaastat on peetud õpetajate jaoks kõige kriitilisemaks kohanemisel tekkivate probleemide tõttu, mil lahkub töölt kõige suurem hulk algajaid õpetajaid, nagu on välja toonud ka Fantilli ja McDougall (2009).

Kriteeriumitele vastavaid uuritavaid oli võrdlemisi keeruline leida. Väga paljud potentsiaalsed uuritavad ei leidnud intervjuuks kas sobivat aega, olid tööga liialt hõivatud või selgus nendega vesteldes, et nad ei vasta kõigile kriteeriumitele. Esimene uuritav leiti alustavate õpetajate kutse aasta programmi kaudu, teine esimese soovitusel. Oma tutvusringkonnast leidis uurija kolm osalejat, kellest igaüks soovitas omakorda järgmisi. Potentsiaalseid intervjuueeritavaid soovitasid ka õpetajad, kes ise uurimuses osaleda ei saanud.

Kokku osales uurimuses 10 kõigile eelnevalt nimetatud kriteeriumitele vastanud algajat õpetajat. Tabelis 1 on esitatud uuritavate taustaandmed: pseudonüüm, magistriõpingute lõpetamise aasta ning õpetajatöökogemus. Ülevaاتlikult saab välja tuua, et uurimuses osalenute vanus jäi vahemikku 25 – 34a ja nende hulgas oli vilistlasi kokku viielt erinevalt õpetajakoolituse magistriõppekavalt. Eelneva bakalaureuseõppe olid osad uuritavatest läbinud mõnel teisel erialal. On oluline märkida, et mitmed sessioonõppevormis õppinud uuritavad töötasid õpetajana juba õpingute ajal, mis selgitab näiteks fakti, et 2019. aastal magistriõpingute lõpetanu on samal ajal juba 3-aastase töökogemusega.

Tabel 1. Uuritavate taustaandmed

<i>Uuritava pseudonüüm</i>	<i>Magistriõpingute õpetajakoolituses lõpetamise aasta</i>	<i>Õpetajatöökogemus aastates</i>
Even	2017	2
Kelli	2017	2
Inge	2018	1
Maris	2017	3
Liisi	2019	3
Kaisa	2017	1
Kristina	2019	1
Maiki	2017	1
Elin	2019	3
Reelika	2019	2

Andmekogumine

Üheks levinumaks kvalitatiivseks andmekogumisviisiks on uuritavate intervjueerimine, mille käigus esitatakse palju avatud küsimusi, ajendamaks uuritavat avaldama oma arvamust, arusaamu ja kogemusi (Blackstone, 2018). Andmed koguti poolstruktureeritud intervjuudega, mille puhul küll tuginetakse intervjuu vältel kindlatele kavas ette nähtud teemadele, kuid mis võimaldab töö käigus täpsustavaid lisaküsimusi esitada (Õunapuu, 2014). Eelistatud on avatud küsimused, mis suunavad intervjueeritavat kirjeldama oma isiklikke arusaamu omaenda sõnastusega. Uuriija ülesandeks on leida vastusest uurimuse seisukohast olulisi tähenduslikke komponente, millest lähtudes on võimalik jõuda põhjalikumate vastusteni ja koguda rohkem andmeid. Seega, on selle meetodi puhul tavapärane, et intervjuuti erineb nii küsimuste järjekord kui ka nende täpne sõnastus (Blackstone, 2018).

Intervjuu kava koostati, tuginedes töö teoreetilisele osale ning jagati neljaks teemaplokiks. Esmalt küsiti taustaküsimusi, näiteks täpsustati õpetajakoolituse lõpetamise aasta ja läbitud õppekava ning õpetajana töötatud aeg. Teises plokis esitati sissejuhatavaid küsimusi, näiteks uuriti, missugused on õpetajaga igapäevased tööülesanded ning kuidas lihtsad või keerulised need tema jaoks on. Samuti uuriti, missuguseid kogemusi ja juhtumeid

mäletab õpetaja töö algusajast ning mis tema hakkamasaamist erinevates olukordades mõjutas. Kolmandas plokis esitati küsimusi õpetajakoolituse kohta: uuriti õpetaja eredamaid mälestusi, küsiti, millega õpetaja õpingutes rahul oli ning millega mitte; samuti küsiti, missugused õpetajakoolitusest saadud teadmised ja oskused on töös vajalikuks osutunud ja millised mitte ning millest on õpetaja hiljem töötades ettevalmistuse osas puudust tundnud. Selle teemaploki lõpus paluti õpetajatel eelnevale tuginedes esitada ettepanekuid õpetajakoolituse arendamiseks. Neljas teemaplokk sisaldas kokkuvõtvaid küsimusi intervjuu lõpetamiseks, näiteks küsimust, kas õpetaja soovib käsitletud teema kohta midagi olulist lisada, mida uurija kas ei küsinud või mis eelnevalt veel täpsustamata jäi. Intervjuu kava on esitatud lisa 1.

Enne esimese intervjuu läbiviimist oli intervjuu kava katsetatud töö juhendaja poolt läbiviidud pilootintervjuu käigus, veendumaks, et küsimused on uuritavatele arusaadavad ja kõigile uurimisküsimustele õnnestub intervjuuga vastused koguda. Pilootintervjuu osutus sobivaks ja see lisati analüüsitavate andmete hulka. Intervjuu kava täiendati vaid vähesel määral, näiteks lisati uurimisküsimustele vastuste leidmiseks toetavaid küsimusi intervjuu sissejuhatavasse plokki.

Intervjuude läbiviimisel lähtuti põhimõttest, et tulemuslikuma intervjuu tagamiseks peab see mõlema osapoole jaoks kulgema nagu avatud vestlus, mitte küsitlus (Blackstone, 2018). Selleks vestles uurija intervjuueeritavaga enne vestluse salvestama asumist ligikaudu kümnekond minutit sissejuhatavatel teemadel, tutvustas ennast ja uurimust ning palus ka intervjuueeritaval pisut endast ja oma tööst rääkida. Lisaks paluti uuritaval vastata küsimustele ausalt ja otsekoheselt ning tuua igal võimalusel näiteid. Tutvustati ka lühidalt intervjuu kava, et uuritav teaks, missugused teemad ees ootavad. Samuti paluti luba vestluse salvestamiseks nutitelefoni ja kinnitati, et kõik otsest äratundmist võimaldavad andmed jäetakse uurimusest välja või asendatakse pseudonüümidega. Intervjuu käigus püüdis uurija võimalikult vähe intervjuu kava vaadata ning hoidis selle asemel uuritavaga silmsidet.

Intervjuud viidi läbi põhiliselt uuritavate töökohtades. Kolm intervjuud toimus uurija poolt valitud kohas, üks uuritava mugavuse nimel uurija kodus ja üks videokõnena. Intervjuud viidi läbi 2019. aasta kevadel ja suvel. Lühima intervjuu kestvus oli 45 minutit, pikima 1 tund ja 36 minutit. Alla tunni kestsid vaid kaks intervjuud, ülejäänud jäid vahemikku üks tund kuni poolteist. Intervjuud salvestati ning transkribeeriti andmeanalüüsi teostamiseks täies pikkuses. Vestluste lindistamiseks kasutati nutitelefoni rakendust Voice Recorder. Sellel on mitmeid eeliseid, näiteks võimalus jagada helifailid otse Google Drive'i keskkonda või laadida

telefonimällu. Lisaks võimaldab rakendus heli edastamise tempot mitu korda aeglasemaks seadistada ning valida teksti esitamiseks automaatse kordamise funktsioon, mille abil saab soovitud helilõiku uuesti üle kuulata.

Järgmiseks sammuks oli helifailide transkribeerimine tekstiks. Selleks kasutati Voice Recorder'i failide telefonimällu talletamise võimalust, edasi laaditi failid telefonist otse TTÜ Küberneetika Instituudi (Alumäe, Tilk, & Asadullah, 2018) veebipõhise kõnetuvastuse keskkonda aadressil <http://bark.phon.ioc.ee/webtrans/>. Pärast faili ja meiliaadressi sisestamist saadeti uurijale (enamasti tunni jooksul) automaatne transkriptsioon mitmes erinevas failivormingus. Uurija kasutas tavalist tekstifaili, mille kopeeris otse keskkonda Google Drive, kus oli mugav tekst üle vaadata ja helifaili taasesituse funktsiooni kasutades korrigeerida. Transkriptsiooni kvaliteet varieerus suuresti sõltuvalt helifaili kvaliteedist. Voice Recorder'i tempo aeglustamise ning tekstilõigu kordamise funktsioonid osutusid eriti kasulikeks juhtudel, kus intervjueeritav rääkis väga kiiresti või ruumi akustilised omadused olid mõjutanud kõne selgust. Uurija jaoks oli mugav fail telefonist käivitada ning samal ajal lauaarvutis trükkides failis muudatusi teha. Mida madalama kvaliteediga helifail, seda rohkem parandusi tuli teha automaatse transkriptsiooni tekstifailis. Näiteks kõige keerulisema transkriptsiooni parandamiseks kulus keskmiselt 60 minutit lehekülje kohta (A4, Times New Roman, kirjasuurus 12, reavahe 1,5). Et transkriptsiooni mahuks oli 24 lehekülge, kulus selle parandustööle ligikaudu üks ööpäev. Kuna see oli üks esimesi intervjuusid, jälgis uurija edaspidi, et diktofon oleks seatud intervjueeritavale võimalikult lähedale; samuti välditi ebasoodsa akustikaga ruume ning paluti uuritavatel rääkida võimalikult valju ja selge häälega ning pigem aeglasemas kui kiires tempos. Uurija omalt poolt hoidis vestluse juhtimisel fookust, et uurimuse seisukohust ebaolulist infot koguneks minimaalselt. Tänu sellele õnnestus ülejäänud intervjuude transkriptsioonid oluliselt kiiremini toimetada. Näiteks mõne intervjuu puhul jõudis uurija teha tekstis parandused teksti kulgemise tempos, nii et intervjuu tuli teksti korrigeerimiseks vaid ühe korra taasesitada. Kokkuvõtteks oli keskmise transkriptsiooni kirjalik maht 15 lehekülge.

Andmeanalüüs

Kogutud andmed analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodil. Seda kasutatakse kvalitatiivsete andmete põhjal järelduste tegemiseks, liikudes analüüsis spetsiifilistelt üksustelt üldistele. Sellele meetodile on iseloomulik, et esialgne struktuur võib andmete kogunedes muutuda (Õunapuu, 2014). Seda seetõttu, et uurijal tuleb andmeid korduvalt üle

vaadata, otsides sisust olulisi tähenduslikke üksusi ja kindlaid mustreid, mis kogutud andmeid seletaks. Ülevaatlikult võib öelda, et induktiivse sisuanalüüsi puhul liigutakse spetsiifiliste andmete juurest tagasi neid seletavate üldiste teoreetiliste lähtekohtade juurde (Blackstone, 2018).

Andmete sisuanalüüs teostati keskkonnas QCMap. QCMap-i sisestati uurimisküsimused ning laaditi transkribeeritud intervjuud. Seejärel asuti märgistama tekstis uurimisküsimuste kaupa tähenduslikke üksusi. Nendest üksustest sõnastati koodid. Seejuures pidas uurija silmas, et neid ei moodustuks hilisemaks haldamiseks ja alakategooriate moodustamiseks liialt palju. Selleks koondati võimalikult palju sisuliselt kattuvaid tähenduslikke üksusi sama kooli alla ning vajadusel, lähtuvalt meetodi iseloomust (Õunapuu, 2014), nimetati protsessi käigus koode ümber, näiteks esialgu eraldi märgitud *toetav õppejõud* ja *häid näiteid toonud õppejõud* sõnastati kokkuvõtlikult koodiks *pädev õppejõud*. Järgmiseks koondati koodid sarnaste tunnuste alusel alakategooriatesse ning alakategooriatest moodustusid omakorda suuremad peakategooriad. Ka selles etapis kasutati keskkonda QCMap, mis võimaldas lihtsasti uusi kategooriaid luua ning koode kursoriga lohistades sobivasse kategooriasse paigutada. Tänu sisuliselt hästi sõnastatud koodidele kulges kategooriate loomine edukalt.

Uurimuse usaldusvääruse tõstmiseks kasutati kaaskodeerija abi. Kaaskodeerijaks oli kursuseõde, kellega teineteise magistritöid vastastikku kodeeriti. Kaaskodeerija märkis tähenduslikke üksusi kahe intervjuu ühe uurimisküsimuse kontekstis: “Mille osas tunnevad õpetajakoolituse vilistlased ettevalmistuses vajakajäämisi?”. Kaaskodeerija märgitud tähenduslikud üksused ja nende põhjal sõnastatud koodid ühtisid suuremas osas uurija enda tulemustega.

Esimese uurimisküsimuse vastuseks eristus 37 koodi, mis jagati 5 alakategooriaks. Alakategooriatest moodustus 3 peakategooriat. Teise uurimisküsimuse puhul olid samad näitajad vastavalt 51, 5 ja 3 ning kolmanda puhul 45, 4 ja 3.

Näide kodeerimisest on esitatud lisa 2, näide ala- ja peakategooriate moodustamisest lisa 3.

Autoripositsioon

Kvalitatiivses uurimuses on tähtsal kohal uurija isiklik kokkupuude käsitletava valdkonnaga, kuna see mõjutab nii konkreetse teema valikut, fookuse seadmist ja uurimisküsimuste püstitamist kui ka andmete kogumist ja analüüsi ning hilisemat tulemuste sõnastamist.

Uurimuse usaldusväärsust aitab tõsta autori isikliku positsiooni reflektiivne mina-vormis kirjeldamine (Berger, 2015). Seetõttu arutlengi järgnevalt, mil määral minu autoripositsioon uurimuse läbiviimist ja tulemuste moodustumist mõjutada võis.

Olen sarnaselt kõigi uuritavatega Tartu Ülikooli õpetajakoolituse vilistlane. Läbisin bakalaureuseõpingud eesti keele ja kirjanduse erialal õppekaval humanitaar- ja sotsiaalainete õpetamine põhikoolis ning magistriõpingud haridusinnovatsiooni õppekaval, kus spetsialiseerusin haridusasutuse juhtimise suunale. Paralleelselt magistriõpingutega asusin tööle põhikooli eesti keele ja kirjanduse õpetajana. Minu õpetajakoolituses õppimise ja õpetajatöökogemuse taust osutus määravaks ka magistritöö teema valikul. Arvan, et isikliku kokkupuute puudumisel ei olekski ma selle teema käsitlemisel töö koostamiseks vajalikku sisemist motivatsiooni saavutanud.

Õpetajatöö algus oli minu jaoks isiklikult üpriski keeruline ja seda mitmetel põhjustel. Kõige suuremaks väljakutseks osutus töö- ja pereelu ühitamine magistriõpingutega. Siiski olin väga rahul võimalusega magistriõpingud sessioonõppes läbida. Ehkki tundsin suurt ülekoormust, kuna täiskoormusega tööga kaasnes lisaks aineõpetusele ülesandeid, mille täitmiseks mul varasem kogemus puudus, ei olnud mul seejuures etteheiteid õpetajakoolitusele. Esiteks andsin endale aru, et minu kvalifikatsiooni omandamise protsess alles kestab, teiseks oli õpetajatöö erinevate tahkude avastamine minu jaoks põnev ning käigus pidev uute teadmiste, oskuste ja kogemuste omandamine pakkus heade saavutuste korral eduelamusi. Lisaks tundsin, et õpetajana töötamine toetas minu magistriõpinguid: kuna õpetajatöö mulle esimesest päevast alates väga meeldis, lisas see sisemist motivatsiooni õpingute edukaks lõpetamiseks. Samuti olid mulle kohanemisperioodil suureks toeks abivalmid kolleegid, sealhulgas teised samal ajal alustanud algajad õpetajad; mentorõpetaja ning õppealajuhataja, kelle poole iga rõõmu ning murega pöörduda sain.

Uurimust läbi viies tundsin suurt tuge õpetajakoolituses õppimise ning õpetajana töötamise kogemusest. See aitas mul paremini mõista uuritavate kasutatud terminoloogiat ja käsitletud teemasid ja situatsioone ning lihtsustas intervjuude käigus täpsustavate lisaküsimuste esitamist, järgnevat andmeanalüüsi ja tulemuste sõnastamist. Tuleb tunnustada, et varasematest kogemustest tingitud sügav isiklik huvi teema vastu suunas mind - eriti just esimeste intervjuude puhul - mõningal määral fookusest kõrvale kalduma. Näiteks esitasin mitmeid lisaküsimusi, mis polnud otseselt uurimisküsimustega seotud, vaid pakkusid mulle isiklikult huvi. Kuna ma aga oma seotust teemaga endale hästi teadvustasin, suutsin ma intervjuude edenedes küsimuste esitamisel üha tõhusamalt objektiivset positsiooni säilitada.

Andmete analüüsimisel ja tulemuste sõnastamisel oli see juba oluliselt lihtsam. Arvan, et algajate õpetajate intervjuerimisel oli ülevaatlikult tutvustatud autoripositsioon toeks ka uurimuse läbiviimiseks usaldusliku õhkkonna loomisel ning täheldasin, et intervjueritavad olid tänu sellele avameelsed oma kogemusi jagama, millest tingituna kujunesid intervjuud vormilt pigem sõbralikeks vestlusteks kui küsitlusteks. Eelnevale tuginedes leian, et minu autoripositsioon toetas magistritöö koostamist selle igas etapis.

Tulemused

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada õpetajakoolituse vilistlaste rahulolu õpetajatööks ettevalmistusega ja ettepanekud õpetajakoolituse arendamiseks. Järgnevalt esitatakse saadud tulemused uurimisküsimuste kaupa, tuues välja andmeanalüüsil moodustunud peakategooriad. Tulemusi on näitlikustatud intervjuude transkriptsioonidest pärinevate tsitaatidega. Tsitaate on selguse huvides minimaalselt korrigeeritud. Välja jäeti üleliigseid sõnu, kordusi ja üneeme (näiteks *et no nagu mingi siuke; või-või-või; mmm, äää*), uurimuse seisukohast ebaolulised tekstilõigud asendati sümboliga /.../. Iga tsitaadi järele on sulgudesse märgitud uuritava pseudonüüm.

Rahulolu ettevalmistusega

Esimese uurimisküsimusega sooviti teada, millega on õpetajakoolituse lõpetanud algajad õpetajad ettevalmistuses rahul. Andmeanalüüsi tulemusena moodustus kolm peakategooriat: 1) rahulolu õppekorraldusega; 2) rahulolu õppeainetega ning 3) rahulolu praktikaga.

Rahulolu õppekorraldusega

Rahulolu valmistas uuritavatele võimalus läbida magistriõpingud sessioonõppes. Suurem osa neist oligi õppinud just selles õppevormis, mis oli nende meelest paindlik lahendus eelkõige neile, kellel on lapsed ja kes käivad tööl või koguni mõlemat. Uuritavad tõid välja, et sessioonõppes tuli neil õppetöös osaleda keskmiselt neli kontaktpäeva kuus, mis tähendas minimaalset puudumist töölt ning seda, et sessioonide vahele jääv aeg oli piisavalt pikk iseseisvate kodutööde sooritamiseks.

Mulle meeldis see, et mul oli võimalik käia koolis peaaegu et üks kord kuus neljapäevast pühapäevani. Ehk siis töö ja pere kõrvalt ma seda teisiti ette ei kujutakski. (Elin)

Uuritavate sõnul oli õpetajakoolituses õppimine neile jõukohane tänu sobiva raskusastmega õppekavale. Iseäranis rõhutasid seda need, kes olid suundunud õppima teisest ülikoolist või erialalt. Nad põhjendasid seda ühest küljest asjaoluga, et varasemad õpingud olid neile juba õpitavast ainekult põhjalikumad alusteadmised andnud, tänu millele oli võimalik õpetajakoolituses rohkem pedagoogilistele õppeainetele keskenduda. Teise põhjusena märkisid nad, et õpetajakoolituse õppekava oli varasema kogemusega võrreldes lihtsam, kuna sisaldas rohkem sotsiaalseid, milles olid kesksel kohal meeskonnatööd, rühmaarutelud ja ettekanded, mis soodustasid esinemispädevuste kujunemist ega nõudnud suurt pingutust.

Bakas saime väga kõvasti puhast ainet ja see oli ikka suhteliselt karm./.../ Magistrisse minnes tuli kõvasti vaba aega juurde just selle näol, et ei pidanud kodus nii meeletult asju õppima ja läbi töötama, et üldse aru saada. Suur osa õppetööst ja ülesannetest tehti ära kohapeal, nii et oluliselt lihtsamaks läks. (Kelli)

Samuti meeldis uuritavatele võimalus läbida soovi korral rohkem vabaaineid, kui õppekavas ette nähtud. Seda olid kasutanud näiteks need üliõpilased, kes teadsid juba bakalaureuseõppes, missugusel õppekaval soovivad magistriõppes jätkata ning täitsid paralleelselt ette sisseastumisel nõutavaid eeldusaineid või tulevase magistriõppekava aineid, et hiljem lihtsam oleks.

Ette teades, et ma lähen magistrisse õpetajaks, võtsin juba bakalaureuseõppes viimase aasta täiteks õpetaja magistriaineid. (Even)

Mitmed intervjuueeritavad väljendasid rahulolu seoses asjaajamisega tänu pühendunud õppekorraldusspetsialistidele ja selgitasid, et nende poole võis julgelt pöörduda igal ajal ja mistahes probleemiga. Neilt saadi kogu õpingute perioodi vältel mõistmist, tuge ja head õppekorraldusala nõu, mis õppimist soodustas.

Ma tundsin väga-väga suurt tuge just õppekorraldusspetsialisti poolt. Pigem nagu õppejõududega ei tundnudki nii. Et tema eriti aitab, näiteks kasvõi kõik ained leida, mis mul veel puudu olid ja koos vaatasime, mis ma tegema pean, selleks, et ma lõpetada saaksin. (Inge)

Samuti nimetati rahulolu seoses õppetoetuste ja -stipendiumitega, mis vähendasid majanduslikku survet õpingute kõrvalt - sealhulgas suurema koormusega - tööle asuda ning võimaldasid õpingutele keskenduda.

Rahulolu õppeainetega

Intervjueeritavad olid rahul üldise teoreetilise baasiga, mis erinevatest õppeainetest saadi. Nad täpsustasid, et said õpingute käigus põhjalikud teoreetilised teadmised õpetajatööst nii üldpedagoogika kui ka oma erialaainete osas. Rahulolu kirjeldati enim õppe kavandamise ja läbiviimisega seotud teemade suhtes. Mõned uuritavad olid rahul kogu erialaainete mooduliga. Konkreetsetest õppeainetest, millega enim rahul oldi, oli suurem osa didaktilisi ning praktikumide ja seminaride vormis. Uuritavad selgitasid, et praktiseerimist võimaldanud õppeained jäid neile õpingute ajast esiteks eredamalt meelde, teiseks, nagu nad praeguseks on mõistnud, andsid need tänu läbiharjutamisele parema ettevalmistuse õpetajatööks.

Et noh, sellised praktilised asjad, neid oli palju, kus sa said ise läbi proovida kasvõi need tunniandmised enda kursuse ees ja rollimängud erinevates ainetes, kus sa kas viisid mingi tunni läbi või tegid mingisugust... või õppejõud viis kuskile välja kõndima. (Maris)

Rahulolu õppeainetega oli tihedalt seotud õppejõududega, kes neid õppeaineid õpetasid. Ehkki uuritavad väljendasid õppejõududega seoses ka üldist rahulolu, selgitades, et suuremaid probleeme ei olnud kellegagi ning et kõik õppejõud olid mõistvad, vastutulelikud ja toetavad, tõid kõik uuritavad siiski ka nimeliselt esile õppejõude, kellega nad enim rahul olid.

Ma mäletan, et hästi tore õppejõud oli see /.../ Oli kohe näha, et ta on süsteemis sees ja teab, millest räägib. Tõi hästi elavaid näiteid omast praktikast kogu aeg ja just selliseid nagu noorematele suunatud. (Liisi)

Tavapärane oli õppejõududega rahulolu väljendamisel seegi, et uuritavad ei mäletanud enam täpselt õppejõu nime, kuid mäletasid selgelt õppeaineid, mida nad õpetasid ning kirjeldasid nendega seoses positiivseid kogemusi ja meeldejäävaid sündmusi, näiteks meetoodiliselt mitmekesiseid tunde, õppekäike või õppejõu häid teemakohaseid näiteid ja kogemuslugusid oma praktikast. Üliõpilastele meeldisid rollimängud, minitunnid, suhtlemisharjutused, õppekäigud, õuesõpe ja muud seesugused meetodid ning kasulikud ülesanded, millega õppejõud õppetööd mitmekesistasid.

Uuritavate sõnul käsitleti õpetajakoolituses piisava põhjalikkusega mitmeid õpetajatööks vajalikke teemasid. Samuti rääkisid nad, et tänu praktiseerimisele said nad nende oskuste osas hea ettevalmistuse. Rahul oldi järgmistega: oskus infot otsida, ainetundi kavandada, tunnikava koostada ja tunnivaatlust läbi viia; oskus õppevara koostada, reflekteerida ja tegevusi eesmärgistada.

Üks asi, mis minu jaoks oli hästi oluline, et seal oli kogu aeg igal pool rõhk, et eesmärgista, mida sa teed ja miks sa teed. Ja see on tegelikult see, mida ma üritan praegu järjest rohkem panna õpilasi ka tegema. (Kelli)

Rahulolu praktikaga

Praktikamooduli õppeaineid käsitlesid uuritavad intervjuude käigus ülejäänud õpingute suhtes pigem eraldi osana, vastandades seda sageli teoreetilisele baasile. Ülevaatlikult tõid nad aga välja, et praktikaained meenutasid teoorias õpitut ja aitasid õpingud võrdlemisi hästi tervikuks vormida. Samuti meeldis uuritavatele praktika ajaline maht ning võimalus praktika paindlikumalt läbida, näiteks töötavatel õpetajatel oma töökohal oma õpilastega või vaatluspraktikal osalemine paarikaupa, mis oli abiks hilisemal analüüsil.

Mitmed algajad õpetajad rääkisid, et praktika juures on oluline roll juhendalal ning tõesid, et nende praktikakogemus oli kasulik ja meeldiv just tänu pädevale ning toetavale praktikajuhendajale, kes tutvustas õpetaja tööülesandeid, andis edaspidiseks kasulikke soovitusi ja leidis aega arutlemiseks. Mitmete uuritavate sõnul suunas nende vaatluspraktika juhendaja neid kohe ka tundide läbiviimist harjutama, tänu millele oli praktikakogemus nende sõnul väga kasulik ja järgnevaid õpinguid silmas pidades motiveeriv.

Põhipraktikalt ma sain selliseid pisikesi kogemusi, samm sammu haaval, et kõigepealt paranda tunnikad, siis tule anna ise konsultatsioon, tule koosta nüüd tunnikas, kas äkki tahad nüüd proovida ühe kursuse ainekava teha./.../ Ja see oli selline mugav sisse elamine niimoodi. Aga mul vedas ka juhendajaga väga. Sellest sõltub palju. (Kelli)

Esimese uurimisküsimusega sooviti teada, millega on õpetajakoolituse lõpetanud algajad õpetajad ettevalmistuses rahul. Tulemustest ilmnes, et algajad õpetajad olid rahul õppekorralduse ja õppeainete ning praktikaga. Õppekorralduse puhul toodi välja rahulolu seoses õppimist toetava õppekava, sessioonõppevõimaluse, toetavate õppekorraldusspetsialistide ning õppetootustega. Õppeainetest meeldisid enim need, mis võimaldasid teoorias õpitut praktiseerida, samuti toodi sellega seoses välja õppejõudude pädevus ning õppeainetes käsitletud teemad. Rahulolu väljendati ka seoses paindliku ning mahult sobiliku pedagoogilise praktika ja pädevate juhendajatega.

Vajakajäämised ettevalmistuses

Teise uurimisküsimusega sooviti teada, mille osas tunnevad õpetajakoolituse vilistlased ettevalmistuses vajakajäämisi. Andmeanalüüsi tulemusena moodustus kolm peakategooriat:

1) vajakajäämised õppekorralduses; 2) vajakajäämised õppeainetes ja 3) vajakajäämised praktikas.

Vajakajäämised õppekorralduses

Uuritavate arvates oli nende õppekavas mitmeid ebavajalikke õppeaineid, mis nende meelest õppekavasse ei sobinud. Enamasti toodi põhjenduseks, et õpe nendes ainetes keskendus mõnele teisele õppeainele või õppeastmele, aga ka seda, et õppeaine läbimine ei andnud juurde uusi või õpetajatöök vajalikke teadmisi ega oskusi, mistõttu mõningad ained võiks õppekavast üldse välja jätta.

Minust pidi saama gümnaasiumiõpetaja ja meenub, et tegime matemaatikas mingisuguseid interaktiivseid värvilisi asju, mis sobivad väga hästi viiendale või kuuendale./.../aga ei, see ei olnud see töövahend, mida mul vaja oleks olnud. (Even)

Mõned uuritavatest tõid ka välja, et nende sessioonõppe õppekavas oli õppeaineid, mis tuli tegelikkuses läbida statsionaarses õppes, samuti toimusid sessioonid esialgselt lubatud tihemini, näiteks ühe asemel kaks korda kuus. Niisugused vajakajäämised tõid õpetajate sõnul kaasa mitmeid probleeme, nende hulgas töölt ära käimise tõttu piinlikkustunne kolleegide ees ning õppes osalemise asemel töö kasuks otsustamine ja sellest tingituna lisakodutööd ülikoolist. Osad intervjueeritud avaldasid rahulolematust ka seoses õppekavas ette nähtud mahus valik- ja vabaainete läbimisega. Nad selgitasid, et oli mitmeid neid huvitanud õppeaineid, mille läbimiseks neil kogu õpingute aja jooksul võimalust ei avanenud.

Palju oli selliseid aineid, mida oleks väga võtta tahtnud, mis pididki just õpetama, kuidas tunde põnevamaks ja nüüdisaegsemaks teha, aga mingid kohustuslikud asjad olid juba ees. (Kelli)

Intervjueeritavad pidasid üheks puudujäägiks õppe korraldamisel ka koha, eelkõige ruumide valikut. Väljendati rahulolematust seoses mööbliga, samuti olid mõned ruumid olnud uuritavate arvates õppetöök sobimatud kehva akustika, nõrga ventilatsiooni ja ebapiisava valgustuse tõttu. Paar uuritavat kirjeldasid negatiivse kogemusena liialt paljusid aulas toimunud loenguid, milles oli raske keskenduda, kuna laudade puudumise tõttu tuli märkmeid teha nii-öelda põlve otsas.

Vajakajäämised õppeainetes

Intervjueeritavad tõid välja, et rahulolu õppeainetega sõltub suuresti õppejõust, kes õppetööd läbi viib. Negatiivse kogemusena kirjeldasid nad, et osad õppejõud paistsid neile nüüdisaegsest õpikäsitusest kauged ega osanud tuua üliõpilasi kõnetavaid tänapäevaseid näiteid. See võis uuritavate meelest tuleneda sellest, et õppejõud polnud ise ammu õpetajana praktiseerinud ning ka see põhjustas uuritavates rahulolematust, näiteks kahandas õppejõu

tõsiseltvõetavust. Õpetajad rääkisid ka, et õppejõud ei olnud oma pädevusega tudengitele alati eeskujuks, näiteks ei rakendanud ise õpetades seda, mida õppijatele soovitasid.

Õppejõud seletavad, kuidas alla kümneaastaseid artikleid ei tohiks nagu üldse töösse sisse võtta, aga pidevalt näen, kuidas ise kasutavad mingi aastast üheksakümmend kaks teaduslikke artikleid. (Liisi)

Uuritavad avaldasid arvamust, et osad õppejõud tähtsustasid liialt teoreetilisi teadmisi. Ühtlasi nimetasid nad võrdlemisi teooriakeskseks suurt osa läbitud õppeainetest. Nad selgitasid, et sageli jäi õppeainetes puudu õpitava praktilisest läbitegemisest, mistõttu tundusid mõned õppeained liialt abstraktsed ega kõnetanud neid. See omakorda oli üks põhjustest, mis uuritavate sõnul takistas teoreetilise materjali meelde jätmist ning kokkuvõttes tundusid mitmed õppeained neile seetõttu liialt mahukad, keerulised või igavad. Niisuguste õppeainete puhul ei toetanud uuritavate meelest õppimist ka loenguvorm.

Mina mäletan, see /.../aine, mis meil oli, et noh, sellest ma ei saanudki aru lõpuni. Kui ma tulin kooli õpetama, siis mul alles käis plõks ära, et aaa, sellest ta rääkiski, see on ju nii loogiline! Nüüd tagantjärele! Aga siis ma ei saanud absoluutselt aru sellest aimest. (Maris)

Õppeainete puuduseks peeti ka liigseid kordusi, näiteks seda, kui mitmetes ainetes tuli läbida sarnaseid teemasid, ülesandeid ja tegevusi. Taolisi kogemusi jaganute meelest näitas see ühelt poolt seda, et õppejõud polnud üksteise õppeainetega kursis ja teiselt poolt seda, et õppejõudude koostatud ainekavasid ühe õppekava lõikes polnud üle kontrollitud, veendumaks, et neis liialt sisulisi kattuvusi poleks.

Duubeldusi oli minu jaoks palju ja ma leidsin vahel, et juba kolmandat korda olen siin arvutiklassis ja teen jälle seda sama asja. Nii et tehti kõvasti ülekatet. (Even)
/.../me tegime ju A4-de viisi neid tunnikavasid, minuti täpsusega./.../ Ja põhimõtteliselt on sul see mall ju ees, lihtsalt muutsid seal enne esitamist vanu asju natuke. (Kelli)

Suuri kattuvusi nimetati puuduseks ka ühe ja sama õppeaine raames. Näiteks räägiti, et paljud õppeained koosnesid nii loengutest kui ka seminaridest, ent vahel viidi seminaride asemel läbi justkui kordusloeng, milles ei antud loengus käsitletule juurde uut infot või lisaväärtust aktiivsete tegevuste näol. Liigse teemade ja ülesannete kattumisega seotud rahulolematust põhjendasid uuritavad ühest küljest asjaoluga, et nende meelest kulutati kattunud tegevustele põhjendamatu aega, mille oleks saanud pühendada hoopis teemadele, millest vajaka jäi.

Uuritavad nimetasid vajakajäämisi seoses mitmete teemadega, mida nende meelest üldse ei õpetatud, õpetati liiga vähe või ebaefektiivselt. Sagedamini kordus näiteks erivajadustega õpilaste õpetamise teema. Õpetajad selgitasid, et tunnevad küll teistest eristuva õppija enamasti ära, kuid ei oska ära tunda konkreetset erivajadust või ei pea end piisavalt pädevaks, et nende õpilastega toime tulla ja neid õppetöös aidata. Samuti polevat ülikoolis õpetatud erivajadustega õpilastega seonduvalt lihtsustatud õppe korraldamise ja läbiviimise põhimõtteid ega individuaalsete arengukaartide koostamist ja muud kaasnevat.

Erivajadustes oli see, et lihtsalt tutvustati, millised need erinevad on. Aga jäid liiga üldiseks, et ei läinud üldse süvitsi. Kasvõi näiteks, et kuidas käituda nendega!

(Kristina)

Vajakajäämist selgitasid nad sellega, et kuigi ülikoolis õpiti sagedamini esinevaid erivajadusi, keskenduti seal rohkem teooriale, kuid ei õpitud konkreetseid meetodeid nende laste õpetamiseks, näiteks läbiharjutamise teel.

Sarnaselt erivajadustega õpilaste õpetamisele, jäid mitmete uuritavate meelest liialt teoreetilisteks teemadeks ka hindamise ja õpiväljundite sõnastamisega seonduv ning digitaalsete vahendite ja lahenduste kasutamine õppetöös. Erinevaid võimalusi selleks tutvustati nende sõnul enamasti vaid loetlemise tasandil ega katsetatud praktiliselt, kuigi üliõpilastel oli huvi olemas.

Võib-olla, mis veel oli, oli see, et kui mõtled esialgu, et oh, nii tore, digivahendid on tööl olemas ja kõik, aga vot hakka nüüd nende vahenditega tööle! Pane nad kuhugi tundi, see oli nagu ka tegelikult keeruline, sest sellega õpetajakoolitusel ma ei puutunud üldse kokku. (Kaisa)

Ehkki uuritavad rääkisid, et erinevate teemade õpetamisel kasutati õpetajakoolituses vahel minitundide ja rollimängude läbiviimist, olid need sageli ebaefektiivsed, kuna mõjusid kunstlikult. Uuritavad tundsid puudust sellest, et käsitletavaid teemasid oskuste kujunemiseks kas ise reaalses koolikeskkonnas harjutada või kuulda nende kohta vähemalt praktiseerivatelt algajatelt õpetajatelt, et õpitavaga seoseid luua.

Mitmed intervjueeritute test tundsid puudust ka õppevara koostamise ning tundides aktiivõppemeetodite ja erialaste meetodikate kasutamise teemadest. Õpetajakoolituses õppides ei olnud nad endi sõnul saanud piisavalt aktiivõppe kasutamist harjutada. Samuti tõdesid nad, et õppejõudude poolt ei olnud ka sellekohane eeskuju piisav, mistõttu ei tunne nad end selles osas pädevana ega tea, kas meetodid, mida nad oma õpilaste peal läbi viivad, on tehniliselt õigesti sooritatud. Liialt väike ettevalmistus anti mõnede uuritavate sõnul ka

õppeprotsessi nüüdisaegsete suundumuste, näiteks üldõppe, aktiivsete koolitundide ja muu koolides aktuaalse rakendamiseks. Õpetajad tundsid samas, et erialaainete maht oli üldpedagoogilistega võrreldes liiga väike, et nimetatud teemasid piisavalt põhjalikult käsitleda.

Üheks vajakajäämiseks pidasid õpetajad veel ka tööga seonduva seadusandluse ja õpetaja õiguste teemat. Nad kinnitasid, et vastav õppeaine oli küll õpetajakoolituses olemas, kuid see ei katnud nende meelest kõiki valdkondi, millega õpetajal oma töös õiguse teemal igapäevaselt kokku puutub.

/.../et kõik, see, mida ma pean tegema, et mille vastu me eksime, seda me õppisime.

Aga mille vastu nagu näiteks minu tööandja eksida võib, seda polnud. (Maiki)

Vähe räägiti ja näitlikustati uuritavate arvates ka muu dokumentatsiooniga seotud teemasid, näiteks arengukaartide koostamist. Samuti ei õpetatud neid endi sõnul õpetaja töökava ega ainekava koostama. Ülikoolis oli küll mõne uuritava mäletamist mööda läbi tehtud ühe teema õpetamine pikema perioodi jooksul, kuid terve õppeaasta kava koostamist või põhimõtteid ei käsitletud.

Sellist terviklikku loogiliselt minevat töökavandamist jäi väheks. Alguses oli see aine küll, minu arust see oli mingi /.../, aga mulle jäi see kuidagi kaugeks, ei kõnetanud ja ta oli kuidagi liiga üldine. Et ei puudutanud konkreetset minu ainet. (Kristina)

Üks oluline teema, millest uuritavad enda sõnul ülikoolis piisavat ülevaadet või kogemust ei saanud, on klassijuhatamine. Mitmed intervjuueeritud rääkisid, et pidid klassijuhatamisega seonduva jooksvalt töö käigus selgeks saama, kuid polnud valmis sedavõrd paljudeks kohustusteks ja raskusteks, nagu neid klassijuhatamisega kaasneb. Ka ei räägitud uuritavate arvates õpetajakoolituses piisavalt arenguestluste läbiviimisest ega harjutatud seda praktiliselt läbi, vaid tutvustati üksikuid ja algajate õpetajate sõnul liialt üldisi aspekte.

Mul oli väga keeruline arenguestluste läbiviimine. Ma tunnen, et ma ei tea sellest mitte midagi./.../aga õpetajal võiks olla ikkagi nagu mingisugused pidepunktid ees.

(Maiki)

Suur osa uuritavatest hindas madalaks oma suhtlemisoskusi keerulistes olukordades, eriti lapsevanemate, kolleegide ning juhtkonnaga seotud probleemvestlustes. Ka on õpetajad endi sõnul olnud hädas enesekontrolliga, õpilastevaheliste konfliktide lahendamise ja kirjavahetuses lapsevanematega, mida mängiti uuritavate kogemuste põhjal ülikoolis küll mingil määral läbi, ent mitte küllaldaselt.

Uuritavad pidasid vajakajäämiseks sedagi, et õpetajakoolituses ei tutvustatud neile paljusid õpetaja igapäevaseid tööülesandeid, nende väljakutseid ja suurt ajalist mahtu. Nad rääkisid, et ülikoolis tähtsustati õpetaja tööülesannetest enim nüüdisaegsete ja aktiivõppemeetoditel põhinevate ainetundide kavandamist ja läbiviimist. Sellele lisanduvatest kohustustest räägiti nende sõnul minimaalselt, idealiseeritult või üksnes edulugude valguses, puudutamata algajate õpetajate sagedasemate probleemide, ülekoormuse ning läbipõlemise teemat.

Et reaalselt, mul ei olnud aimugi, et see töö on nii stressirohke ja see, et ma päriselt viin neid tunde läbi, on... ütleme üks veerand osa sellest tööst. (Elin)

Intervjueeritud õpetajad leidsid, et õpetajatööst idealiseeritud kuvandi tõttu esines neil palju emotsionaalseid raskusi, mis tulenesid ühest küljest ootamatutest töökohustustest, millega nad tööle asumisel kokku puutusid ja milleks nad valmis polnud, teisest küljest leidis nende meelest õpetajakoolituses liialt vähe käsitlust pingete ja stressiga toimetuleku ning emotsionaalse läbipõlemise teema. Nad selgitasid, et puudu jäi nii üldisest valmisolekust keeruliste ja mahukate tööülesannete ja probleemidega silmitsi seista kui ka praktilistest võtetest tõhusamaks enesekontrolliks ning läbipõlemise ennetamiseks.

No esimesed kuu aega ma olin ikka täielikus šokis. Ma arvan, et julgelt esimesed kaks nädalat ma käisin iga päev või kõige vähem neli korda nädalas vetsus ja nutsin omaette, sest ma lihtsalt, ma ei... /.../ Et algus oli ikka väga raske. (Maris)

Eelnevast tulenevalt nimetati puuduseks ka seda, et õpetajakoolituses ei saanud uuritavad endi sõnul piisavalt infot algajatele õpetajatele mõeldud tugisüsteemidest töökohas ja väljaspool. Näiteks olid mitmed neist kuulnud õpetaja kutse aasta programmist liiga hilja, et sellega liituda, samuti kirjeldas üks õpetaja, et ta polnud isegi teadlik, et tal oma koolis tööga alustamise toetamiseks mentorõpetaja võiks olla.

Vajakajäämised praktikas

Mitmete praktikaõppeainete puhul nimetati vajakajäämisena seda, et praktika maht, koht või juhendaja ei vastanud ootustele. Praktika mahu kohta öeldi enamasti, et see jäi liialt lühikeseks, andmaks õpetajatööst tegelikkusele vastavat ülevaadet. Oli ka neid, kelle meelest praktika üldse vajalik polnud, vaid jäi paralleelse õpetajatöö kõrvalt tüütuks lisakohustuseks. Mitmed uuritavad rääkisid, et üliõpilastele praktikakohtade leidmisel ei olnud nende meelest üliõpilaste vajadustega arvestatud, näiteks suunati üliõpilased praktikale kooliastmesse, mille

õpetajaks nad endi sõnul ei kavatsenud saada või ei lubatud neil praktikat läbida oma töökohas omaenda õpilastega.

/.../ lõpuks oli nii, et ma kuidagi sain põhikoolipraktika teha küll enda koolis, aga mitte enda klassis ja ma ei saanudki aru eriti sellest, miks päris täpselt niimoodi. Sest tegelikult ega ma nende õpilastega jõudnud ka päriselt midagi niiväga teha seal, et asjal tulemust oleks. (Kristina)

Mõned intervjueeritavad tõid negatiivsena välja õpetajakoolituses nõutud erinevaid ülesandeid, mida praktika jooksul regulaarselt täita tuli, näiteks praktikapäevik, tunnivaatluste analüüsid, mentorarutelud, eneserefleksioonid, erinevad kokkuvõtted. Neid ülesandeid peeti sageli ebavajalikuks, kohati keeruliseks ning mahukaks lisatööks.

Näiteks praktika raames pead sa täitma mingit praktikapäevikut, kus on hästi konkreetsed küsimused. Et näiteks, et milline oli õpilaste klassi õhkkond või kas umbes keegi oli kellelegi vastu ebaviisakas või noh... selliseid asju ei märka kohe niimoodi. Ja praktikaga veel, et see nii-öelda paberitöö oli väga mahukas ja igasugune ettevalmistus ja need mentorarutelud - pigem see oli lihtsalt ajaraisk. (Inge)

Ka peeti ebaefektiivseks vaatluspraktikat, kuna see ei andnud uuritavate sõnul piisavat ülevaadet õpetajatööst ega praktilist kogemust õpetamiseks. Sama tõdeti klassijuhatajapraktika kohta, mille kohta üks uuritav kirjeldas, kuidas ta praktika lõpus ajasurve tõttu klassile ühe ürituse korraldas ning sellega klassijuhatamise teema piirduski. Uuritavad rääkisid, et praktika algas nende meelest liiga hilja, bakalaureuseõppes kolmandal ning magistriõppes teisel aastal. Intervjueeritud õpetajad pidasid selle puuduseks asjaolu, et tudeng võib avastada liiga hilja selle, et ta tegelikult õpetajaks ei sobigi või kaotada õpingute kestel motivatsiooni üldse õpetajaks õppida. Samuti tekitas see nende meelest olukorra, kus praktika oli teoreetiliste õpingutega sujuva vaheldumise asemel ülejäänud õpingutest täiesti eraldiseisev osa.

Intervjueeritavad avaldasid oma negatiivsete kogemuste põhjal arvamust, et kõik praktikajuhendajad pole praktikantide juhendamiseks piisavalt koolitatud või sellest ise huvitatud, mistõttu ei pruugi üliõpilased praktikalt positiivset kogemust saada. Mitmed uuritavad rääkisid, et oli suureks puuduseks, et praktikajuhendajal ei olnud nendega tegelemiseks aega, huvi ega oskusi.

See õpetaja, kelle juures mina käisin, ütleski mulle, et “täidame need paberid ära ja sa ei pea tulema”, aga no võibolla ma tahtsin. Aga no kui sa ütled mulle, et ära tule, siis ma ei tahagi tulla ju... (Maiki)

Üheks puuduseks nimetati seda, kui praktikajuhendaja ei kirjeldanud praktikandile oma tööd ausalt, vaid idealiseeris seda. Samuti nimetasid uuritavad praktilal nähtut sageli kunstlikuks, selgitades, et vaadeldud tunnid paistsid olevat üles ehitatud sarnaselt sellele, mida ülikoolis õpetatakse, mitte nii, nagu õpetaja seda tegelikult igapäevaselt teeb ega mõjunud seetõttu usutavalt või eeskujulikult.

Mulle pigem tunduski, et see praktika oli selline, no ütleme nagu etenduse moodi.

(Kaisa)

Teise uurimisküsimusega sooviti teada, mille osas tunnevad õpetajakoolituse vilistlased ettevalmistuses vajakajäämisi. Tulemuste põhjal esineb vajakajäämisi nii õppekorralduses, õppeainetes kui ka praktikas. Õppe korralduslike vajakajäämistena loetleti puudusi õppekavas ja -vormis, näiteks ebaolulised õppeained ning lubatust sagedasemad õppesessioonid, samuti ebasoodsad füüsilised tingimused, näiteks õppimiseks sobimatud ruumid. Õppeainetega seoses peeti puudujäägiks õppejõudude liigset teooriakesksust õppetöö läbiviimisel, samuti ka vähest õppetöö mitmekesistamist ning mitmeid ebapiisavat käsitlemist leidnud teemasid, näiteks erivajadustega õpilaste õpetamine ning õpetajatööst tegelikkusele mittevastava ülevaate andmine ning puudulikud oskused probleemidega toime tulla. Praktika osas nimetati vajakajäämisi seoses sobimatu aja, koha, mahu, juhendajate ning ebavajalike ülesannetega.

Ettepanekud õpetajakoolituse arendamiseks

Kolmanda uurimisküsimusega sooviti teada, missuguseid ettepanekuid teevad õpetajakoolituse vilistlased õpetajakoolituse arendamiseks. Andmeanalüüsi tulemusena moodustus kolm peakategooriat: 1) ettepanekud õppekorraldusele; 2) ettepanekud õppeainetele; 3) ettepanekud praktikale.

Ettepanekud õppekorraldusele

Uuritavad õpetajad tõdesid, et nende kursusel ei lõpetanud suur osa tudengitest õpinguid nominaalajaga, hulk neist katkestas õpingud ning pärast õpinguid asus tööle vaid väike osa õppekaval üheskoos alustanutest. Selle põhjal arvasid nad, et kõik õpetajakoolitusse astunud tudengid pole piisavalt võimekad ja motiveeritud ei seal õppimiseks ega hiljem õpetajana töötamiseks. Seetõttu esitasid mitmed intervjuueeritud ettepaneku, et õpetajakoolitusse vastuvõetud võiksid selguda rangema selektsiooni teel, vähendadamaks õpingute katkestajate ning õpetajana tööle asumist mitte plaanivate üliõpilaste hulka. Ehkki leiti, et õpetajatööks

vajalikud oskused kujunevad nii õpingute jooksul kui ka hiljem õpetajatöös, peaksid esmased eeldused juba õppima asudes olemas olema ning need tuleks kohe õpetajakoolitusse kandideerimisel välja selgitada. Niisugusteks eeldusteks peeti näiteks üldist inimlikkust ja mõistmist, paindlikkust ja loovust, motivatsiooni ja suhtlemis- ning esinemisostkust, samuti esmaseid teadmisi haridusvaldkonnast ning huvi sellel alal töötada. Soovitustena pakuti, et kandidaadid peaksid läbima haridusteemalise vestluse ja lahendama probleemülesande, samuti täitma erialatesti lähtuvalt õpetatavast ainekust ning esinema publiku ees.

Kui ikkagi paneks kandidaadid kohe sisseastumisel proovile? Bakas juba...et nad teeks mitte just minitunni, aga mingi esinemise osa: mõne teema seletamise publikule või slaidiettekande näiteks. (Elin)

Samuti soovitasid uuritavad lähtuda õppe korraldamisel senisest enam tudengite instituutidest ning erialadest ja õpetajakoolituse õppeainetes eraldi õppeastmetest, mille õpetajaks tudengid õpivad ning moodustada selle alusel seminarideks ja praktikumideks rühmad. See võimaldaks uuritavate meelest õppetööd rohkem individualiseerida ja keskenduda kõnetavamatele ülesannetele ja teemadele.

Mingid suure audika ained seal, nagu /.../, /.../ või /.../, kus ainult kuuladki ja oli suht piin käia seal - need ained võiks olla seminarid ja väikestes rühmades. Et okei, kui ongi suurtes auditooriumites seal sellised kolm sissejuhatavat tundi, aga siis edasi küll jagada ära, muidu jääb liiga üldiseks, et midagi selle infoga pärast õpetajana peale ei oska hakata, et kus ma seda ise rakendada saan üldse. (Inge)

Tehti ka ettepanek suurendada õpetajakoolituse koostööd haridusasutuste ja õpetajatega. Selgitati, et seda oleks vaja praktiseerivate õpetajate kaasamiseks õpetajakoolituse tudengitele õpetajatööd tutvustama ning selleks, et suurem hulk koole oleks nõus õpetajakoolituse tudengeid praktikale võtma, seda ühtlasi pikemaks perioodiks ning juba alates bakalaureuseõppest. Uuritavate meelest oleks koostöö koolidega oluline, et tudengid saaksid tundide andmist kunstlikele ülikooliõppeainele lisaks ka reaalses keskkonnas harjutada.

/.../Kunstlikult tekitatud tunnis sa näed esiteks ära, et sul on seltskond, kes vaatab sind imeliku näoga ja sa ise ka räägid ja suhtled teistmoodi. Aga kui saaks minna rohkem reaalse klassi ette, nad tõesti vaatavad sind näoga, et nad ei saa mitte mõhkugi aru, siis oleks ju hoopis midagi muud. (Elin)

Samuti arvati, et haridusasutused võiks olla rohkem kursis sellega, mida ülikoolis õpetatakse ning teisest küljest jagaks õpetajakoolitusele soovitusi selle kohta, missugused ootused neil

tulevastele õpetajatele on, et õpetajakoolitus teaks omakorda, mille osas tudengitele põhjalikumat ettevalmistust pakkuda. Uuritavad tegid ettepaneku, et nii mõnegi teema puhul võiks seda lisaks õppejõule õppida ka töötavatel õpetajatelt.

Mina leian, et tegelikult ülikool võiks rohkem õpetajatega koostööd teha ja vaadata, millise õpetaja saaks kutsuda mingis aines rääkima. (Liisi)

Eelnevaga seonduvalt arvasid uuritavad, et õpetajakoolituses õppimine, praktika ning õpetajana töötamine võiks olla senisest rohkem ühitatud, näiteks võiks teoreetiliste teadmiste omandamine erinevates õppeainetes vahelduda õpitu praktiseerimisega reaalses keskkonnas. Mõned uuritavad leidsid, et varasema või paralleelse õpetajana töötamise kogemusega üliõpilaste puhul võiks rakendada selle kogemuse arvestamist õppetöös. Samuti arvati, et varasemad ainealased õpingud võiksid vabastada mõningatest erialaainetest õppekavas ning selle asemel saaks tudengid läbida niisuguseid õppeaineid või teemasid, mille järele suurem vajadus on.

Ühe ettepanekuna õpetajakoolitusele kõlas ka idee, et pärast magistriõpingute lõpetamist võiks algajale õpetajale tema esimesel tööaastal ülikooli poolt mentorõpetaja määrata. Mentorõpetaja ülesandeks oleks algaja õpetaja toetamine, näiteks tekkinud probleemide korral neile üheskoos lahenduste otsimine või üldpedagoogiline ja erialane nõustamine, kui õpetaja teadmised ja oskused mõne teema puhul tööülesannete täitmiseks piisavad pole.

Ettepanekud õppeainetele

Uuritavad avaldasid arvamust, et mitmed vanemad õppeained õppekavades vajaksid üldisi uuendusi ja värskendamist, kuna ei vasta enam tänapäeva üliõpilaste, õpetajate ja koolide vajadustele või ei ole nende õpetamine algajate õpetajate meelest põhjendatud, kuna ei osutu hiljem töötamisel oluliseks, samuti ei kõneta mõningad teemad üliõpilasi juba õpingute ajal. Arvati, et õppejõud võiks lisada õppeainetesse uuemaid materjale, praktilisemaid ülesandeid, senisest enam aktiivõppemeetodeid ning kutsuda praktikuid esinema ning luua võimalusi aruteludeks ja sügavamalt kaasa mõtlemiseks. Arvati ka, et mingis mahus võiksid õppejõud ise regulaarselt õpetajatena tunde andmas käia, kuna uuritavatele teadaolevalt jäid õppejõudude kogemused selles vallas sageli liiga kaugesse möödanikku, mis enam koolielu hetkeseisu ei kajastanud.

Aga teha igapäevasemaks või tänapäevasemaks need ained ja asjad seal. Ma mõtlen, et kõik need teooriad, igasugused Bloomi taksonoomiad ja nii edasi. Et mis sellega

nüüd peale hakata tänapäeval, onju!? Kuidas ma neid asju nagu kohandan nüüd? Et jah, ma, ma ei viskaks seda välja, aga ma ikkagi väga kriitiliselt vaataks üle. (Liisi)

Õppeainete puhul, mida peeti liialt mahukaks, keeruliseks või igavaks arvati, et neid võiks õpetada väiksemate osade kaupa või hiljem, näiteks siis, kui üliõpilased on juba praktika käigus tunde vaatlemas käinud ning oskavad neid aineid oma kogemustega paremini seostada. Oma negatiivsete loengukogemuste põhjal avaldasid uuritavad arvamust, et kohustuslik võiks õppetöös osalemine olla eelkõige siis, kui õpitavat oleks keeruline iseseisvalt omandada ning nii-öelda kohalkäimine annab teoreetilisele materjalile mingit lisaväärtust. Pakuti, et loengutes osalemise alternatiiviks võiks võimalusel olla e-loengud.

Need /.../ained, mida oli seal vist kolm või neli osa, ma arvan, et midagi neist oleks võinud ikka e-õppes olla, sest noh lugeda seda teooriat võime ju kodus ka ja päris tihti tekkis küsimus, et miks ma üldse tulin siia praegu. (Kelli)

Intervjuueeritavad tunnistasid õpetajakoolitusele tagasi mõeldes, et selle jooksul ei käsitletud mitmeid õpetajatööks vajalikke teemasid või jäid need liiga teoreetiliseks. Sellega seoses esitati ettepanek pöörata senisest enam tähelepanu järgmiste oskuste õpetamisele: õpiväljundite sõnastamine, kujundav hindamine ja õpilastööde tagasisidestamine; seadusandlus ja õpetaja õiguste tundmine. Uuritavate sõnul saaks neid oskusi õpetada praktiliste ülesannete kaudu.

Oleks võinud olla rohkem õpetust hindamise kohta. Meil oli sellest juttu, aga õppejõud ka ütlesid, et meie valdkonnas ongi sellega raske. Ja sellega piirduski. (Kristina)

Arvati, et praktilise poole pealt vajaks rohkem harjutamist ja sügavamalt käsitlemist erivajadustega lastega toimetulek, digitaalsete vahendite ja erineva õppevara kasutamine, aktiivõppemeetodite rakendamine ja õppetöö mitmekesistamine, näiteks võimalused liikuva koolitunni ülesehitamiseks ja üldõpetuse praktiseerimiseks. Soovitati ka rohkem keskenduda dokumentatsiooniga seotud teemadele: töökavade, arengukaartide jt plaanide ning dokumentide koostamisele. Esitati ka ettepanek õpetada rohkem suhtlemisega seonduvat, näiteks konfliktilahendusoskusi, kirjalikke ja suulisi probleemvestlusi, arenguestlusi ning kolleegide ja juhtkonnaga suhtlemist.

Võiks õpetada näiteks seda lapsevanematega suhtlemist ja seda reaalselt, mis tegelikult toimub, et tegelikult noh, võiks nagu öelda, et õpilased ei ole nii hullud, lapsevanemad on need, kes nagu põrguks võivad su elu teha ja kuidas nendega suhelda. (Liisi)

Selle kohta, kuidas või mille arvelt oleks võimalik soovitud teemasid rohkem käsitleda, esitasid uuritavad omalt poolt mitmeid konkreetseid ettepanekuid. Enamasti oli selleks praktiliste oskuste harjutamine ja erinevate situatsioonide läbimängimine teooria arvelt, aga ka põhjendamatute korduste või liiga süvitsi käsitletud ebavajalike teemade arvelt. Leiti, et õppejõud võiks üliõpilastelt rohkem uurida, mida varem tehtud on ja vajadusel pakkuda kordamise asemel alternatiivseid võimalusi.

Õppejõud võiks vaadata õppekavasid ja neid aineid ja sisusid seal. Et kui on juba kolmes aines kirjas, et on mingite töövahendite tutvustus, siis võiks veenduda, et need kolm ei kattuks omavahel. Või teha selle asemel igal tudengil spetsiifiliselt oma aine kohta midagi. (Even)

Algajad õpetajad tegid ettepaneku, et õpetajakoolituses võiks anda õpetaja tööst reaalsusele vastav ettekujutuse. Selleks tuleks nende meelest käsitleda õpetaja erinevaid tööülesandeid, näiteks klassijuhatamine, hindamine, tagasisidestamine, ürituste korraldamine, projektides osalemine, dokumentatsioon, õppekäigud ja koosolekud. Uuritavate sõnul võiks õpetajakoolituses valmistada tudengid ette selleks, et õpetaja töökoormus on sageli suur ning lisakohustused mahukad, samuti selleks, et see töö on keeruline ja algus võib olla nii füüsiliselt kurnav kui ka emotsionaalselt raske.

Päris õpetajatööst, nendest meeletutest kohustustest, mis õpetaja lisaks tunniandmisele tegema peab ja päris hädadest, nii nagu päriselt ongi - vot sellest oleks pidanud ülikoolis rääkima./.../Pigem olgu enne ausad vastused ja ettevalmistus, et ma tean juba vaimselt olla valmis selleks, mis mind ees ootab, mitte see, et ma lähen tööle ja siis hakkab vaikselt neid asju kõik ise avastama. (Maris)

Mitmed uuritavad tunnistasid, et probleemid, milleks nad valmis ei osanud olla, olid pannud neid kaaluma õpetajaametist lahkumist, seega tegid nad ettepaneku, et edulugude kõrval võiks nii õppejõud kui ka praktiseerivad või ametist lahkunud õpetajad rääkida oma negatiivsetest kogemustest.

Et neid probleeme enne tööle minekut oleks tahtnud kuulda, sest muidu jäigi selline mulje, et kõik on ilus, nii tore, siuke roosamannavaht ja siis tulid ja nägid tegelikult, et kurat! Ikka nii raske on! See oli väga-väga-väga kõrge kukkumine tegelikult. See ikka täitsa tõsiselt ka pani kaaluma seda varianti, et kas üldse tahaks jätkata või mitte. (Kelli)

Kuna mitmed intervjueeritavad ei olnud tööle asudes teadlikud kõigist võimalikest tugisüsteemidest nii oma töökohas kui ka väljaspool ja sellest tulenevalt, tehti ettepanek, et tudengitele võiks algajatele õpetajatele mõeldud tugisüsteemidest täpsemalt rääkida, näiteks tutvustada nii teoreetiliselt kui ka kutsuda rääkima programmide esindajaid ja nendes osalenuid.

Ettepanekud praktikale

Intervjueeritavate meelest aitaks õpetajatööst realistlikuma kuvandi ja õpetajatöök vajalike oskuste kujunemisele kaasa ka tõhusam praktikakorraldus. Üheks ettepanekuks oli praktika mahu suurendamine, et tudengid saaksid kauem töökeskkonnas viibida. Leiti, et näiteks klassijuhatajapraktika peaks olema jaotatud pikemale ajale ning sellega peaks andma oluliselt laiema pildi klassi juhatamisega seotud ülesannetest kogu õppeaasta vältel. Lisaks tehti ettepanek suurendada tundide andmise ja vähendada vaatlemise osa.

Ei saa noort õpetajat panna kaheks tunniks klassi ette ja tahta, et ta leiaks kohe kontakti selle klassiga, seega ei saa selle ajaga mingit esinduslikku nägemust sellest, milline tema töö koolis välja hakkab nägema, vaid oluliselt suurem peaks see maht olema. (Even)

Juhendavate õpetajate valik oli samuti teema, mida uurimuses osalenud soovitasid õpetajakoolituses arendada. Soovitusena lisati, et praktikakoordinaatorite või koolijuhtide asemel peaks motiveeritud õpetajad selgitama välja pigem otsekontakte kasutades, küsides õpetajatelt endilt, kes soovib praktikandiga tegeleda. Arvati, et praktika juhendajateks peaks võtma ainult neid, kes sellega ise heameelega nõus on ning juhendajad peaksid kindlasti läbima vastava koolituse ja saama ka motiveerivat tasu, samuti näiteks praktika juhendamise ajal vähem töökohustusi, et oleks võimalik praktikandile pühenduda. Leiti, et ülikool peaks praktika juhendajat teavitama sellest, missugused on tema ülesanded praktikandi koolitamisel, kuna mitmete uuritavate sõnul küsisid seda juhendajad nende käest, kuid ka üliõpilane ise ei osanud alati juhendaja täpsustavatele küsimustele vastata.

Kolmanda uurimisküsimusega sooviti teada, missuguseid ettepanekuid teevad õpetajakoolituse vilistlased õpetajakoolituse arendamiseks. Täpsema ülevaate andmiseks koostati esitatud ettepanekutest kokkuvõttev tabel (Tabel 2), milles on ettepanekute järel sõnastatud intervjueeritud algajate õpetajate soovitusel täienduste realiseerimiseks.

Tabel 2. Ettepanekud õpetajakoolituse arendamiseks

<i>Ettepanek õpetajakoolituse arendamiseks</i>	<i>Soovitused ettepaneku elluviimiseks</i>
Ettepanekud õppekorralduse arendamiseks	<ul style="list-style-type: none"> • Õpetajakoolitusse astujate rangem selektsioon: erialakatse, vestlus, avalik esinemine; • eristada õpetamisel institute ja erialasid, õpetajakoolituses võimalusel kooliastmeid ja õppeaineid; • tihedam koostöö haridusasutuste ja õpetajatega, praktikute kaasamine kogemusi jagama; • õpingute, töötamise ja praktika ühitamine: teooriaõpingute ja praktika sujuv vaheldumine; • tööle asuvale magistriõpingute lõpetanule esimeseks tööaastaks õpetajakoolituse õppejõust mentori määramine.
Ettepanekud õppeainete arendamiseks	<ul style="list-style-type: none"> • Korduste ja teooriaosa vähendamine, loengute alternatiiviks e-õpe; • mahukaid õppeaineid õpetada osade kaupa, hiljem ning võimaldada teooria praktiseerimist; • vanemate õppeainete uuendamine värskemate materjalide ja tänapäevaste rakendusvõimalustega; • aktiivõppemeetodite kasutamine; • õppejõudude õpetajana praktiseerimine; • käsitleda põhjalikumalt teemasid: erivajadustega lastega toimetulek, mitmekesise õppevara, sh digitaalsete vahendite ja lahenduste kasutamine, aktiivõppemeetodite rakendamine, ainealane metoodika, dokumentatsiooni koostamine, suhtlemisõpetuse suurendamine (arenguveestluste läbiviimine, kirjalik ja suuline suhtlus, konfliktide lahendamine), õpiväljundite sõnastamine, hindamine ja tagasisidestamine, seadusandlus; • õpetaja tööülesannetest ja algajate õpetajate probleemidest tegelikkusele vastava ülevaate tagamine koos praktikute kogemustega ja meetoditega läbipõlemise vältimiseks, algajate õpetajate tugisüsteemide tutvustamine.
Ettepanekud praktika arendamiseks	<ul style="list-style-type: none"> • Praktika koha ja mahu valimine lähtuvalt praktikandi vajadustest; • varasem praktika, rõhuasetusega õpetamisel; • juhendajate valimine, lähtuvalt nende endi huvist, samuti juhendajate efektiivsem informeerimine, koolitamine ja toetamine; • klassijuhatajapraktika mahu suurendamine ja perioodi pikendamine.

Arutelu

Magistritöö eesmärgiks oli selgitada välja õpetajakoolituse vilistlaste rahulolu õpetajatööks ettevalmistusega ja ettepanekud õpetajakoolituse arendamiseks. Järgnevalt arutletakse töö olulisemate tulemuste üle.

Intervjuueritavad kirjeldasid mitmeid probleeme, millega nad õpetajatööga alustades silmitsi olid seisnud, põhiliselt oli selleks mahukatest ülesannetest tingitud suur töökoormus, nagu tõi välja ka Farrell (2012). Käesoleva uurimuse raames intervjueeritud algajad õpetajad põhjendasid tekkinud probleeme enamasti vajakajäämistega õpetajakoolitusest saadud ettevalmistuses. Seejuures võis tulemusi mõjutada ka asjaolu, et kõik uuritavad ei olnud õpetajana tööle asudes veel magistrikraadi omandanud. Seega olid neil sellel hetkel õpetajatööks vajalikud pädevused koos nõutava kvalifikatsiooniga alles omandamisel. On võimalik, et paralleelselt õpingutega tööl käinud õpetajatel poleks kõiki nende kirjeldatud probleeme tekkinud, kui nad oleksid tööle asunud alles pärast magistriõpingute lõpetamist, mil neil oleks olnud vajalik ettevalmistus ning võimalik keskenduda üksnes tööle. Seetõttu võiks tulevikus viia läbi kvantitatiivse uurimuse, milles uuritaks õpetajatööga alustamisel tekkinud probleeme, võrreldes kvalifikatsiooni omandanud algajaid õpetajaid nendega, kes alles õpetajakoolituses õpivad, kuid samal ajal juba õpetajana töötavad. Õpetajakoolituse arendamist silmas pidades aitaks see välja selgitada, kas eristub probleeme, mida oleks võimalik ennetada, õpetades enim tähtsustatud pädevusi õpingute varasemas etapis, näiteks bakalaureuseõppes, kuna arvestades statistikat, mille põhjal kolmandik õpetajakoolituse tudengitest töötab õpetajana juba õpingute ajal (Selliov & Vaher, 2018) ning kasvavat õpetajate puudust (Mets & Viia, 2018), võib eeldada, et lähiajal siirdub õpetajakoolituses õppimise ajal õpetajana tööle üha enam tudengeid, kellel kvalifikatsiooni omandamine alles pooleli on.

Pedagoogilist praktikat käsitlesid uuritavad alusõpingutest võrdlemisi eraldiseisva osana, mis võib viidata lõhele õpetajakoolituse komponentide vahel, nagu varasemaltki täheldatud on (Leijen et al., 2013). See võib olla põhjustatud sellest, et praktikakogemust pakutakse õpetajakoolituses enamasti praktikamoodulis eraldi õppeainetega, mitte osana üldpedagoogilistest- või erialaainetest, aga ka sellest, et praktika koht ja juhendaja pole sageli õpetajakoolitusega seotud, vaid sõltub sellest, kuhu ja kelle juurde praktikant satub. Ent praktika sisuline osa sõltub uurimuses osalenute kogemuse põhjal suuresti just sellest. Samuti läbitakse praktikaained enamasti õpingute lõpus, kui enamus õppekavast juba läbitud on ning suures mahus õppetööd sellele enam ei järgne. See võiks pakkuda mõtlemisainet

õpetajakoolituse arendamiseks, näiteks suunata leidma võimalusi praktikakogemuste senisest enamaks integreerimiseks üldpedagoogiliste ja erialaainetega, et õpingud ja praktika vahelduks sujuvamalt, nagu varemgi soovitatud on (Grossman et al., 2009).

Uurimuse tulemustest ilmneb, et paralleelselt õpetajana töötanud ja õpetajakoolituses õppinud algajad õpetajad olid niisuguse korraldusega rahul, kuna said endi sõnul õpetajana töötamisest õppimisel tuge, sest see andis neile isiklike kogemusi, mis aitasid õpetajakoolituses õpitavast materjalist paremini aru saada. Seega näitavad käesoleva uurimuse tulemused, et varasem või paralleelne õpetamispraktika toetab õpinguid õpetajakoolituses ning uuritavate ettepanekul integreerida alusõpingutesse senisest enam praktikavõimalusi, näiteks tunnivaatlusi, kaasüliõpilaste õpetamist või tundide läbiviimist haridusasutuses, võiks olla positiivne mõju õpetajakoolituse tudengite õppeedukusele.

Käesoleva töö autori üheks tähelepanekuks oli, et õpingute hetkel või enne seda õpetajana töötanud uuritavad pidasid pedagoogilise praktika mahtu piisavaks ning õppimise hetkel ilma õpetamiskogemusega uuritavad arvasid, et praktika maht peaks olema suurem. Seega saaks nende tulemuste põhjal teha kokkuvõtvalt ettepaneku paindlikustada praktika mahtu, lähtuvalt üliõpilaste varasematest kogemustest õpetajana töötamisel. Tõenäoliselt tagaks see igale praktikandile tema vajadustele vastava praktika mahu ning toetaks omakorda õpetajatööks vajalike pädevuste kujunemist. Eraldi küsimus on siinkohal, kas õpetajakoolituse tudengid on alati pädevad hindama oma tegelikku vajadust praktika ja professionaalse juhendamise järele. Ühest küljest võib üliõpilane küll pidada oma õpetajatöö kogemust piisavaks, et õpetajakoolituses ettenähtud praktikal mitte osaleda, ent teisest küljest oleks kindlasti oluline professionaalse praktikajuhendaja tagasiside, kuna nagu läbiviidud intervjuudestki selgus, ei ole kõigil algajatel õpetajatel tööle asudes alati mentorõpetajat, kes teda suunaks, toetaks ja õpetaks. Varasemate uurimuste põhjal on mentoril oluline roll algaja õpetaja toetamisel, ennetamaks tema töölt lahkumist ning soodustamaks kohanemist (DeAngelis et al., 2013). Võimalik, et siinkohal oleks lahenduseks see, kui õpetajakoolituse poolsed praktikakoordinaatorid oleks konkreetsete praktikajuhendajate tööga rohkem kursis, näiteks vaatleks, kuidas nad praktikante suunavad, toetavad ja tagasisidestavad ning nõustaksid neid vajadusel.

Mitmed õpetajatööst puudulikku ettekujutust maininud algajad õpetajad tõid välja, et probleemidega toimetulekul aitasid neid siiski väga palju just mentorõpetajad, aga ka teised kolleegid, kellela nad endi sõnul tööle püsima poleks jäänud. Sellest võib järeldada, et efektiivsed algajatele õpetajatele mõeldud tugisüsteemid korvavad õpetajakoolitusest saadud

ebapiisava valmisoleku õpetaja tööülesannete ja probleemidega toimetulekuks. Teisalt aga saab siit järeldada ka seda, et õpetajad, kellele tulevad tööle asumisel mitmed kohustused ning nendega seotud raskused ootamatuna ja keda seejuures tööle asumisel piisavalt ei toetata, lahkuvad peagi ka töölt. Sarnaseid tulemusi on leitud varasemaltki (DeAngelis et al., 2013). Seetõttu on kindlasti oluline pöörata tähelepanu ka mentorõpetajate pädevuse tõstmisele. Samuti võiks haridusasutused mõelda sellele, et kaasata mentorõpetajate määramisel eeskätt need, kes on selleks ise motiveeritud. Üks edasine võimalus oleks uurida pikemaajalise kogemusega õpetajatelt, missuguseks nad hindavad oma soovi, valmisolekut ja muid olulisi tingimusi alustavatele kolleegidele mentoriks olla. See aitaks välja selgitada täpsema info, tänu millele oleks võimalik potentsiaalsetele mentorõpetajatele tulemuslikku väljaõpet pakkuda, et alustavad õpetajad saaks tööle asudes kvaliteetset tuge. Teiseks, kuna mitmed uuritavad väljendasid rahulolematust oma ebapädevate praktikajuhendajatega, saaks nende puhul samuti sarnase uurimuse läbi viia. Üheks võimaluseks oleks õpetajakoolituse ja potentsiaalsete pedagoogilist praktikat pakkuvate haridusasutuste senisest tihedam koostöö, mis hõlmaks nii-öelda uute partnerite värbamist tudengitele praktikakohtade leidmiseks. Õpetajakoolitus võiks pedagoogilist praktikat tutvustada kui võimalust leida haridusasutustele sobivaid tulevasi õpetajaid ja selgitada välja laiema valiku praktikantidest huvitatud haridusasutusi ning juhendada soovivaid õpetajaid.

On oluline välja tuua, et tulemustest eristus selgelt õppe korralduslike aspektide, näiteks õppevormi, õppekava või õppetöö läbiviimise füüsiliste tingimuste tähtsus. Seda tähelepanekut võib pidada käesoleva uurimuse üheks põnevamaks teadmiseks, kuna teoreetilistes lähtekohtades polnud piisavalt viiteid sellele, et õpetajakoolituse õppekorralduslikud tegurid vilistlaste rahulolu sel määral mõjutaks. Sellest tulenevalt peaks kindlasti väljatoodud vajakajäämisi vähendama, näiteks tagama sessioonõppe üliõpilastele võimaluse osaleda õppetöös üksnes sessioonide ajal ning lubatud sagedusega. Samuti võiks õppetöö toimuda ainult spetsiaalsetes vajaliku füüsilise inventariga õpperuumides.

Samuti on tähenduslik, et uuritavate rahulolu õpetajakoolitusest saadud ettevalmistusega mõjutas sageli eelkõige see, kuidas neid õpetati, mitte üksnes see, mida neile õpetati. Sageli leiti, et õpetajatöök vajalikud pädevused kujunevad enamjaolt töö enda käigus ning et täielikku ettevalmistust õpetajakoolitus siinkohal anda ei saagi. Samas täheldati õppejõudude rolli olulisust õppetöö läbiviimisel ja toodi välja pädevate õppejõudude positiivne mõju õpetajakoolitusest saadud ettevalmistusele. Seetõttu oleks kindlasti vajalik pöörata senisest enam tähelepanu just õpetajakoolituse õppejõudude pädevusele, et õppejõud

tutvustaksid õpetajakoolituse tudengitele oma eeskju kaudu võimalusi õppetöö efektiivseks kavandamiseks ja läbiviimiseks, sealhulgas õppetöö mitmekesistamiseks nüüdisaegsete lahenduste ja üliõpilasi kaasavate aktiivõppemeetoditega. Õpetajakoolituse õppejõudude pädevuse tõstmisele on tähelepanu ennegi juhitud. Näiteks Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur (2011) on soovitanud tõsta õpetajakoolituse õppejõudude kvaliteedi tõstmiseks kaaluda võimalusi, mis toetaksid õppejõude paralleelselt õppejõutööga praktiseerima õpetajatena väljaspool kõrgkooli.

Kokkuvõtlikult saab välja tuua, et ehkki uuritavad osutasid mitmetele kitsaskohtadele, millega nad ettevalmistuses rahul polnud, ei esitanud nad sellest lähtuvalt alati konkreetseid parandusettepanekuid. Enamasti põhjendasid nad seda sellega, et paljud arendused nõuaksid mahukamaid ressursse kui see nende tõdemuse kohaselt realselt võimalik oleks, näiteks õpetajakoolituse rahalised vahendid, õpperuumid ja lisatööjõud. Samuti arvasid intervjuueeritud õpetajad, et kõrgkoolis pole võimalik õppetööd nii põhjalikult individualiseerida, et kõik tudengid ettevalmistusega saajaprotsendiliselt rahule jääksid ning et täielikku ettevalmistust õpetajatööks polegi võimalik anda, kuna ameti tegelik sobivus selgub alles töö käigus. Üks uuritav selgitas seda ilmeka näitega, et nii nagu ei tule mitte kusagilt täiesti valmis pagarid, ei ole ka võimalik õpetajakoolitusest välja saata täiesti valmis õpetajaid. Ka Hong (2010), on väitnud, et õpetajatööks vajalikud pädevused kujunevadki sageli alles piisava kogemuse järel, ent tõdenud sarnaselt Salule (2018), et oluline anda õpetajatööst siiski sedavõrd täpne ettekujutus, et reaalsuses ees ootavad tööülesanded ning nendega kaasnevad pinged ei tuleks algajale õpetajale ootamatuna.

Magistritöö piiranguks võib pidada asjaolu, et valimisse kuulunud algajatest õpetajatest vilistlased ei esindanud kõiki olemasolevaid õpetajakoolituse õppekavasid, vaid ainult osa sellest. Seetõttu võiks parema ülevaate saamiseks kaasata edaspidi valimisse vilistlased kõigilt õpetajakoolituse õppekavadelt. Arendusvõimaluseks võiks olla kvalitatiivse uurimisviisi kombineerimine kvantitatiivsega, mis võimaldaks koguda andmeid suuremalt hulgalt uuritavatelt ning saadud tulemusi üldistada.

Autori arvates pakub magistritöö praktilist väärtust õpetajakoolituse üliõpilastele ning noortele, kes mõtlevad õpetajakoolitusse astumisele. Töö tulemuste osas on uuritavad kirjeldanud õpetajakoolitusega seoses mitmeid positiivseid kogemusi, näiteks õppejõudude ja õppekorraldusspetsialistidega - need võiksid tudengitele julgustavaks toeks olla. Samuti on õpetajakoolituse vilistlased toonud välja õpingute ajal omandatud oskusi ja käsitletud teemasid, mis hilisemal tööle asumisel kasulikuks osutusid. See info võiks suunata

magistritööga tutvunud teatud teemadele õpingute jooksul suuremat tähelepanu pöörama. Töös kirjeldatud algajate õpetajate probleemid ning neid ilmestavad tsitaadid aitavad tõenäoliselt ennetada õpetajatööst idealiseeritud ettekujutuse tekkimist ning tõsta teadlikkust algajate õpetajate väljakutsetest ja õpetajatöö argipäevast.

Õpetajakoolitusele võiks mõtlemisainet pakkuda uurimuses osalenud vilistlaste esitatud ettepanekud õpetajakoolituse arendamiseks. Kuigi käesoleva töö tulemusi üldistada ei saa, on võimalik teema uurimist jätkata: keskendudes kriitilisematele väljatoodud kitsaskohtadele, võiks kaaluda ideed uurida õpetajakoolitusega lõpetanute rahulolu, kaasates kõik õpetajakoolituse vilistlased, kes kvalifikatsiooni omandamise järel õpetajana tööle on asunud. See võiks aidata senisest tõhusamalt välja selgitada ootused õpetajakoolitusele, et see algajaid õpetajaid võimalikult hästi ette valmistaks ning tagaks olulised pädevused õppija vajadustest lähtuvalt. Samuti, kuna uurimuses osalenud sessioonõppes õppinud vilistlased andsid positiivset tagasisidet selles osas, et sessioonõpe oli töö ja pere kõrvalt õpetaja elukutse omandamisel heaks võimaluseks, tasuks kaaluda sessioonõppe erialavaliku laiendamist. See võiks tuua õpetajakoolitusse rohkem potentsiaalseid tulevase õpetajaid, kellest hetkel kasvav puudus on.

Laiemaks hariduspoliitiliseks küsimuseks on algajate õpetajate töökoormus. Üheks võimaluseks oleks reguleerida alustavate õpetajate töökoormus riiklikul tasandil, samuti tutvustada laiemalt algajatele õpetajatele mõeldud tugisüsteeme ja luua nende kasutamiseks vajalikud tingimused. Nagu uurimusest selgus, ei ole algajad õpetajad töökohapoolsetest ja väljaspool seda pakutavatest tugisüsteemidest alati teadlikud või pole neil võimalik töökohustuste tõttu programmide raames toimuvatel koosviibimistel osaleda. Efektiivsed tugisüsteemid võiksid aga olla abiks õpetajatööks vajalike pädevuste kujundamisel, ennetamaks algajate õpetajate kiiret läbipõlemist ning sellest tingituna ametist lahkumist. Teema olulisuse tõttu on seega vajalik selle edaspidine järjepidev tõenduspõhine arendamine.

Tänuõnad

Täna kõiki uurimuses osalenud õpetajaid hindamatu panuse eest magistritöö tulemustesse. Täna oma vanemaid tingimusteta toetuse eest; abikaasat, kes võimaldas mulle töö koostamiseks vajalikku ajalist ressursi, regulaarselt õlale patsutas ja „Saad hakkama!” kinnitas. Täna oma lapsi, kes mõistvalt leppisid, et koolitööle pühendunud ema asemel tuleb mõnda aega rohkem isa poole pöörduda. Samuti täna oma Iraagis teenivat venda, kellele antud lubadus (magistritöö enne tema missioonilt naasmist ära kaitsta) hoidis sihti silme ees.

Täna ka kõiki teisi, kes ära kuulavad, head nõu andsid ning enda kogemusi jagasid, sealhulgas oma imelisi kursusekaaslasi, kes hoidsid reel nii õpingute ajal kui ka magistritöö koostamise perioodil.

Autorsuse kinnitus

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

Eveli Laats

/allkirjastatud digitaalselt/

08.01.2020

Kasutatud kirjandus

- Alumäe, T., Tilk, O., & Asadullah. (2018). *Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech*. Külastatud aadressil <http://bark.phon.ioc.ee/webtrans/>
- Aud, S., Wilkinson-Flicker, S., Kristapovich, P., Rathbun, A., Wang, X., & Zhang, J. (2013). *The Condition of Education 2013*. Washington DC: National Center for Education Statistics, US Department of Education.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative research*, 15(2), 219-234.
- Blackstone, A. (2018). *Principles of sociological inquiry: Qualitative and quantitative methods*. Külastatud aadressil <https://openlibrary-repo.ecampusontario.ca/xmlui/bitstream/handle/123456789/296/Principles%20of%20Sociological%20Inquiry.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cunningham, B. (2019). *Examining the Relationship Between Teacher Preparation Program Quality and Beginning Teacher Retention*. Georgia State University. Külastatud aadressil https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1224&context=eps_diss
- DeAngelis, K. J., Wall, A. F., & Che, J. (2013). The impact of preservice preparation and early career support on novice teachers' career intentions and decisions. *Journal of teacher education*, 64(4), 338-355.
- Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded (2013). *Riigi Teataja I 2013*, 8, 30. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/122012019008>
- Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur. (2011). *Projekt "Kaasamist toetav õpetajakoolitus"*. Poliitikasoovitused. Külastatud aadressil https://www.european-agency.org/sites/default/files/teacher-education-for-inclusion-key-policy-messages_TE4i-policypaper-ET.pdf
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and teacher education*, 25(6), 814-825.
- Farrell, T. S. (2012). Novice service language teacher development: Bridging the gap between preservice and in-service education and development. *Tesol Quarterly*, 46(3), 435-449.
- Feuer, M. J., Floden, R. E., Chudowsky, N., & Ahn, J. (2013). *Evaluation of Teacher Preparation Programs: Purposes, Methods, and Policy Options*. Washington DC: National Academy of Education.

- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 273–289.
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2018). *Haridus- ja Teadusministeeriumi 2018. aasta tulemusaruanne*. Tartu: HTM.
- Haridussõnastik*. (s.a.) Külastatud aadressil <https://www.eki.ee/dict/haridus/>
- Hollins, E. R. (2011). Teacher preparation for quality teaching. *Journal of Teacher education*, 62(4), 395–407.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and teacher Education*, 26(8), 1530–1543.
- Ingersoll, R., Merrill, L., & Stuckey, D. (2014). Seven trends: The transformation of the teaching force. Külastatud aadressil http://www.cpre.org/sites/default/files/workingpapers/1506_7trendsapril2014.pdf
- Kutseregistri koduleht* (s.a.). Külastatud aadressil www.kutseregister.ee
- Leijen, Ä., Krull, E., & Karm, M. (2013). Eessõna. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 1, 1–7.
- Malva, L., Linde, M., Poom-Valickis, K., & Leijen, Ä. (2018). OECD ÕPETAJA PEDAGOOGILISTE TEADMISTE PILOOTUURINGU EESTI RAPORT. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/oecd_opetaja_pedagoogiliste_teadmiste_pilootuuringu_eesti_raport_002.pdf
- Mets, U., & Viia, A. (2018). *Tulevikuvaade tööjõu- ja oskuste vajadusele: haridus ja teadus. Uuringu lühiaruanne*. Tallinn: SA Kutsekoda.
- Salu, E. (2018). *Õpetajate arvamused õpetajate töölt lahkumise kohta*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Selliöv, R., & Vaher, K. (2018). *Õpetajakoolituse lõpetanud ja alustavad õpetajad EHISe andmetel*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Valk, A. (2016). *Õpetajaameti atraktiivsus*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Õpetajate koolituse raamnõuded (2011). *Riigi Teataja I 2011, 3, 22*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/122032011015>
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool.

Lisa 1. Intervjuu kava

Eesmärk: Selgitada välja algajate õpetajate rahulolu õpetajatööks ettevalmistusega ja ettepanekud õpetajakoolituse arendamiseks.

Uurimisküsimused:

- 1) Millega on õpetajakoolituse vilistlased ettevalmistuses rahul?
- 2) Mille osas tunnevad õpetajakoolituse vilistlased ettevalmistuses vajakajäämisi?
- 3) Missuguseid ettepanekuid teevad õpetajakoolituse vilistlased õpetajakoolituse arendamiseks?

(Uurimuse lühitutvustus: eesmärk, uurimisküsimused, lühidalt intervjuu kavast, konfidentsiaalsuse tagamisest!)

1. TAUSTAKÜSIMUSED

(Kas oled nõus meie intervjuu salvestamisega? Kas lubad kasutada magistritöös pseudonüümi all väljavõtteid/tsitaate antud vastustest?)

- *Missugusel õppekaval/õppekavadel sa õpetajakoolituses õppisid?*
- *Mis aastal sa magistrikraadi omandasid?*
- *Kui kaua sa õpetajana töötanud oled? Kas õpitud erialal?*
- *Kui vana sa hetkel oled?*

2. SISSEJUHATUS

- *Kirjelda palun oma tööd koolis?*
 - *Millega igapäevselt tegeled? Mis on sinu igapäevased tööülesanded - missugustest tegevustest õpetajatöö koosneb?*
- *Räägi palun, mis on koolis töötamise juures tore. Mis sulle meeldib?*
- *Mis on lihtne või tuleb eriti hästi välja? Mis sa arvad, miks?*
- *Mis on keerukas ja miks?*
- *Missugusena sa enne õpetajaks tööle asumist õpetaja tööd ette kujutasid? Miks niisugusena?*
- *Palun kirjelda oma õpetajana tööleasumise algusperioodi.*
- *Kelle poole oled saanud pöörduda (tööl, aga ka väljaspool), kui on olnud keerulised olukorrad?*
- *Kuidas on arusaam õpetajatööst tänaseks muutunud?*

3. ÕPETAJAKOOLITUS

- *Mida Sa mäletad õpetajakoolituses õppimisest?*
- *Kuidas Sa oled rahul õpetajaks/õpetajatööks ettevalmistusega?*
 - *Millega oled rahul?*

- *Milles tunned (ja tundsid) ettevalmistuses vajakajäämisi?*
- *Milliseid õpetajakoolituse materjale oled töötamise ajal üle vaadanud?*
 - *Millest on kasu olnud?*
 - *Millised ained või teemad on kõige enam aidanud?*
- *Mida on töös õpetajana läinud vaja, aga ülikoolis ei õpetatud?*
- *Mida õpetajakoolituses õpetatust ei lähe Sinu kogemuse põhjal õpetajatöös vaja?*
- *Mis teemad/ained/tegevused jätaksid õpetajakoolitusest välja? Miks nii?*
- *Mida lisaksid õpetajakoolitusse? Miks nii?*
- *Missuguseid ettepanekuid teed õpetajakoolituse arendamiseks?*
- *Kuidas saada koolidesse algajaid õpetajaid, kes jääks sinna ka püsima?*
- *Missugune oleks Sinu meelest ideaalne õpetajakoolitus, mis valmistaks õpetajat võimalikult hästi ette õpetajatööks?*

4. LÕPETUSEKS/KOKKUVÕTTEKS

- *Mida oleksin võinud seoses õpetajakoolitusega sinult veel küsida?*
- *Kas intervjuu käigus meenus midagi, mille juurde võiks küsimustega tagasi tulla?*
- *Mida soovid antud vastustesse seoses täpsustuseks lisada (õpetajakoolituses saadud ettevalmistusega rahulolu teema kohta)?*
- *Kas seoses uurimusega tekkis sul minule küsimusi?*

Lisa 2. Väljavõte kodeerimisprotsessist

efekti, kas nagu inimene, keda sa seal õpetad, kas see reaalselt temani jõuab, seda tegelikult ikkagi ei saa. Siis me kiidame, laidame, arutame. Tegelikult selle asemel võiks täitsa ollagi nii, et võta üks põhikooli või gümnaasiumiklass ja tund, mine tee see seal päris päris koolis päris õpilastele ja sul endal on

Category Formation

- D1: propageerida (käsitleda) algajate õpetaj
- D2: suhtlemisainet rohkem õpetada
- D3: tunnikavasid võiks vähem teha
- D4: õiguse aine maht võiks olla suurem
- D5: lisada õppeainetesse praktikute reaalse
- D6: käsitleda erialaainetes põhikooli kõrval t
- D7: õpetada erialaainetes rühmades õppea:
- D8: lisada suhtlusaine(te)sse veel keerulisei
- D9: suhtlusaines käsitleda konfliktidega toirr
- D10: käsitleda läbipõlemise vältimise teema
- D11: suurendada ped praktika mahtu
- D12: praktika võiks alata varem

D13: reaalses keskkonnas tundide andmine didaktika- ja suhtlemis

klassijuhataja praktikat ka. Ja siis ma sain omale klassi, kellega ma siis noh, aja surve oli ka, kuna praktika hakkas läbi saama, et midagi pidin tegema ja siis käisime ERM-is, aga see kuidagi jällegi oli nii kunstlik, et me lihtsalt käisime, tegime midagi ära, ma tegin oma aruanded ära ja praegu on mul

Lisa 3. Näide kategooriate moodustamisest

<i>Kood</i>	<i>Alakategooriad</i>	<i>Peakategooria</i>
B21: õppeainetes kasulikud ülesanded B33: hea üldine teoreetiline baas B34: ülddidaktika aine meeldis B35: õppeaine andis praktilisi oskusi B39: esinemisvõimalused meeldisid	õppeained	
B4: õppetöö ülesehitamine õppejõu poolt B19: pädev õppejõud B32: õppejõu meeldiv isiksus	õppejõud	õppeained
B5: õpetati reflekteerima B6: õpetati eesmärgistamist B28: hea ettevalmistus õppe kavandamiseks B29: materjalide otsimise oskus	teemad	

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Eveli Laats,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Algajate õpetajate rahulolu õpetajatööks ettevalmistusega ja ettepanekud õpetajakoolituse arendamiseks“, mille juhendajaks on Liina Lepp, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Eveli Laats
08.01.2020