

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Põhikooli mitme aine õpetaja õppekava

Heli Paluoja
ÕPETAJATE TEGEVUSVÕIMEKUS ÕPPETEGEVUSTE KAVANDAMISEGA SEOTUD
OLUKORDADES ÖKOLOOGILISE MUDELI PÕHJAL
Magistritöö

Juhendaja: professor Äli Leijen

Tartu 2022

Resümee

Õpetajate tegevusvõimekus õppetegevuste kavandamisega seotud olukordades ökoloogilise mudeli põhjal

Eesti ühiskonnas keskendutakse teravalt õpetajatöö olemusele ning väljavaadetele. Ühest küljest on Eesti õpilaste õppetulemused kõrgete näitajatega, teisalt ei paista konkurentsivõimelise taseme hoidmiseks noorte õpetajate järelkasv jätkusuutlik. Et tagada ka tulevikus konkurentsivõimeline haridustase ning motiveeritud ja enastjuhtiv õpetajaskond, on meil tarvis mõista, mis õpetajate tööga seotud otsuseid enim mõjutab. Magistritöös kasutatakse õpetajate tegevusvõimekuse ökoloogilist mudelit, mis aitab mõista, millest on õpetajate otsused oma töö tegemisel juhitud. Magistritöö eesmärk oli teada saada, millised tegevusvõimekuse ökoloogilise mudeli dimensioonid juhivad enim õpetajate valikuid oma töös ja millised need valikud on. Küsimustiku toel kogutud vastuste kombineeritud analüüsi tulemusena selgus, et enim mõjutasid õpetajate valikuid sihtide seadmine oma töös. Olulised olid ka keskkond ning kogemused. Õpetajad olid oma töös õpilasekesksed ning väärtustasid mitmekesiseid õpetamise meetodeid.

Märksõnad: õpetajate tegevusvõimekus, ökoloogiline mudel, õppe kavandamine

Abstract

Teachers' agency with activity planning in related situations based on an ecological model

Estonian society focuses strongly on the nature and prospects of teaching. On one hand Estonian students learning outcomes show a high performance rate, but on the other hand the growth of young teachers does not seem sustainable in order to maintain a competitive level. To ensure a competitive level of education in the future and a motivated, self-directed teaching staff we need to understand what directions are important for teachers. The ecological model of teachers' agency helps to understand how teachers' decisions are guided in their work. The goal of this Master's thesis was to find out which dimensions of the ecological model of agency most guide teachers' choices in their work and what these choices are. The combined analysis of the responses to the questionnaire revealed that teachers' choices were most influenced by goal setting in their work. The environment and experience were also important. Teachers were student-centered and valued a variety of teaching methods.

Keywords: teachers' agency, ecological model, study conducting

Sisukord

SISSEJUHATUS	5
1. TEOREETILINE ÜLEVAADE.....	6
1.1. Tegevusvõimekus.....	6
1.2. Õpetaja tegevusvõimekus.....	7
1.3. Õpetaja tegevusvõimekuse ökoloogiline mudel.....	8
1.3.1 Mineviku kogemused	9
1.3.2. Tuleviku sihid	10
1.3.3. Keskkond	10
1.3.4. Kolme dimensiooni koosmõju otsuste langetamisel	11
1.4. Õppetegevuse kavandamine ja seda mõjutavad tegurid.....	13
2. METOODIKA	17
2.1. Valim.....	17
2.2. Andmekogumine	18
2.3. Andmeanalüüs	19
2.3.1. Kvantitatiivne andmeanalüüs	19
2.3.2. Kvalitatiivne andmeanalüüs	19
3. TULEMUSED JA ARUTELU	21
3.1. Alternatiivide vahel kaalumise õppetegevuste kavandamisega seotud olukordades.....	21
3.2. Tegevusvõimekuse ökoloogilise mudeli dimensioonide mõju õpetajate õppetegevuste kavandamisele	26
3.2.1. Kvantitatiivse analüüsi tulemused seoses õpetajate mineviku kogemustega õppetegevuste kavandamisel	26
3.2.2. Kvalitatiivse analüüsi tulemused seoses õpetajate mineviku kogemustega õppetegevuste kavandamisel	27
3.2.3. Kvantitatiivse analüüsi tulemused seoses õpetajate sihtide seadmisega õppetegevuste kavandamisel	29
3.2.4. Kvalitatiivse analüüsi tulemused seoses õpetajate sihtide seadmisega õppetegevuste kavandamisel	31

3.2.5. Kvantitatiivse analüüsi tulemused seoses keskkonna mõjuga õppetegevuste kavandamisel	34
3.2.6. Kvalitatiivse analüüsi tulemused seoses keskkonna mõjuga õppetegevuste kavandamisel	35
TÄNUSÕNAD.....	38
AUTORSUSE KINNITUS	38
KASUTATUD KIRJANDUS.....	39

LISAD

Lisa 1. Küsimustik	
Lisa 2. Õpetajate vabade vastuste põhjal koodide loomine ning kategoriseerimine	
Lisa 2. Skeem 1.	
Lisa 2. Skeem 2.	
Lisa 2. Skeem 3.	
Lisa 3. Õpetajate õppetegevuse kavandamist mõjutanud tegurite jaotus tegevusvõimekuse ökoloogilise mudeli põhjal.....	

SISSEJUHATUS

Ülemaailmne tähelepanu seoses õpetajate tegevusega tööl ja ühiskondlike hinnangutega sellele, on sundinud õpetajaid avalikult arutlema oma töö üle (Anagnostopoulos *et al.*, 2020).

Haridusreformide elluviijad usuvad, et õpetajate töö ja tegevuse hindamine tagab selle, et igas klassis on kõrgelt kvalifitseeritud õpetaja (Flores & Derrington, 2018), kes suudab oma tööd iseseisvalt planeerida ja läbi viia ning määratleb enda parendusvaldkondi.

Õpetajatöö tegevustega on tugevalt seotud õpetaja tegevusvõimekuse mõiste (Leijen *et al.*, 2020). Õpetajatöös on oluline, et õpetaja oskaks õppetegevuses lähtuda enda varasematest kogemustest ja siduda need tuleviku eesmärkidega. Tähtsal kohal on tehtu analüüs, ümbritseva keskkonnaga arvestamine, iseseisvus otsuste vastuvõtmisel ning aktiivsus õppetöö arendustegevuses. Eelpool nimetatu on ühtlasi ka õpetaja tegevusvõimekuse sisuks. Õpetaja tegevusvõimekus on seotud kogemustega minevikust, keskkonnateguritega olevikust, aga ka tuleviku eesmärkidega (Emirbayer & Mische, 1998). Tegevusvõimekus väljendub ka uudishimus ning tahtes uusi lahendusi oma tegevuses katsetada (Molla & Nolan, 2020). Tegevusvõimekus võib lisaks väljenduda ka eesmärgipärasuses, valikute tegemises, initsiatiivi võtmises, vabaduses ja loovuses (Emirbayer & Mische, 1998).

Kuigi tegevusvõimekust peetakse üldiselt vajalikuks ja positiivseks, on vaieldud selle üle, millised on õpetaja tegevusvõimekuse väljendumise tagajärjed (Biesta *et al.*, 2014). Mõned usuvad, et õpetaja tegevusvõimekus näitab kooli nõrkust ühiselt toimida ning kooli tegevus peaks põhinema vaid teaduspõhisel ühtsel lähenemisel. Teised usuvad, et haridustee keerukuse ja mitmetahulisuse tõttu on õpetaja tegevusvõimekus asendamatu element hea ja tähendusrikka hariduse andmiseks (Biesta *et al.*, 2014). Käesolevas magistritöös lähtutakse viimasest seisukohast. Õpetaja tegevusvõimekuse uurimine on oluline, et arendada õpetajate innovatiivset ja probleemilahenduslikku mõtlemist, mis haridust edasi viiks (Biesta *et al.*, 2014; Priestley *et al.*, 2015), tagamaks õpetaja professionaalse arengu (Ruan *et al.*, 2020) ning motivatsiooni ja pühendumuse oma tööd teha (Molla & Nolan, 2020; Silva & Molstad, 2020). Tegevusvõimekust on oluline uurida Eesti kontekstis, kus võideldakse väljakutsetega õpetajaameti jätkusuutlikkuse osas ning erinevate mõjuteguritega, mis panevad õpetajaid ametist lahkuma (OECD, 2020). Õpetajate tegevusvõimekuse paremaks toetamiseks on esmalt oluline seda täpsemalt mõista ning seda mõjutavatest teguritest parem ülevaade saada (Leijen *et al.*, 2020; Molla & Nolan, 2020).

Magistritöö koosneb teoreetilisest ülevaatest, kus selgitatakse tegevusvõimekuse olemust. Selle osa lõpus esitatakse ka empiirilise uuringu uurimisküsimused. Järgnevad meetodika peatükk, tulemuste ja arutelu kombineeritud peatükk, kus arutletakse ka piirangute ja soovitude üle. Töö lõpus on esitatud lisad.

1. TEOREETILINE ÜLEVAADE

1.1. Tegevusvõimekus

Kaasaegse hariduse kontekstis valitseb arusaam, et haridus on protsess, mille käigus inimene arendab oma võimet olukordi iseseisvalt hinnata, et tegutseda autonoomselt (Biesta & Tedder, 2006). Tegevusvõimekuse mõistet kasutatakse lisaks kaasaegsele haridusteadusele ka keskse mõistena sotsioloogias, majandusteadustes, poliitikateadustes (Biesta & Tedder, 2006), filosoofias, antropoloogias (Priestley *et al.*, 2015), seega on tegevusvõimekuse määratlusi mitmeid, olenevalt kontekstidest, kuhu mõiste asetada (Emirbayer & Mische, 1998; Priestley *et al.*, 2015). Tegevusvõimekuse mõiste kätkeb endas mitmeid komponente.

Esiteks on tegevusvõimekus seotud inimese iseseisvusega. Tegevusvõimekus on inimese vaba tahe erinevateks tegudeks, mille puhul tuleb arvestada otsuseid mõjutavate teguritega. Näiteks võimet iseseisvalt tegutseda teatud kindlate kitsenduste korral (Biesta & Tedder, 2006) nagu töökeskkond või -vahendid. Teiseks on tegevusvõimekus seotud erinevate väljunditega. Sotsiaal-kognitiivse teooria (Bandura, 2006) kohaselt on tegevusvõimekusel kolm väljundit: individuaalne, vahendatud ja ühine. Individuaalne tegevusvõimekus väljendub isiku autonoomsuses. Vahendatud tegevusvõimekus väljendub selles, kui inimene ei saa täielikult kontrollida olukorda, mis ta tegevusi mõjutab ning tal on seetõttu vaja mõjutada neid, kel on vahendeid, teadmisi või oskusi, et aidata saavutada soovitud eesmäärke. Ühine tegevusvõimekus väljendub selles, et isikul on arusaam, kus teatud eesmäärke saab saavutada vaid ühiselt tegutsedes (Bandura, 2006). Seega mõjutavad isiku tegevusi lisaks iseseisvusele ja vabale tahtele ka ümbritsev keskkond ja teised isikud.

Kolmandaks on tegevusvõimekust selgitatud eesmärkidega. Nimelt tegutseb inimene vastavalt seostele ajus, mis aitavad saavutada eesmäärke, mis omaksid tähendust, näitaksid suunda ning tooksid inimese ellu meelerahu (Bandura, 2006). Seega tegutseb inimene vastavalt varasemalt loodud seostele tegevuse ja selle tulemuse vahel. Neljandaks on tegevusvõimekust

seostatud inimese kogemustega. Inimesed on alati mõjutatud minevikust, olevikust ja tulevikust, mis on otsuste vastuvõtmisel oluline. Seda on nimetatud ka ökonoomiliseks mudeliks, millest tegevusvõimekuse analüüsil lähtuda. Ennekõike lähtuvad inimesed siin üldtuntud normidest ja väärtustest, mille nad on aja jooksul omaks võtnud või on valmis omaks võtma, et oma tegevusi vastavalt neile koordineerida (Emirbayer & Mische, 1998; Ruan *et al.*, 2020).

Seega saab tegevusvõimekust vaadata erinevatest vaatepunktidest lähtuvalt. Indiviidi tegevused on mõjutatud nii isiklikest eesmärkidest, kogemustest kui ka ümbritsevast keskkonnast ja ajast. On leitud, et tegevusvõimekust tuleks mõista ökoloogiliselt ehk see on tugevalt seotud kontekstiga ning tegevusvõimekust ei peaks tajuma kui indiviidi töövõimekuse näitajat, vaid midagi, mis on saavutatav konkreetsetes situatsioonides (Biesta & Tedder, 2006; Biesta *et al.*, 2014; Emirbayer & Mische, 1998; Leijen *et al.*, 2020; Priestley *et al.*, 2015). Järgnevalt ongi selgitatud, kuidas mõista tegevusvõimekust just õpetajatöö kontekstis.

1.2. Õpetaja tegevusvõimekus

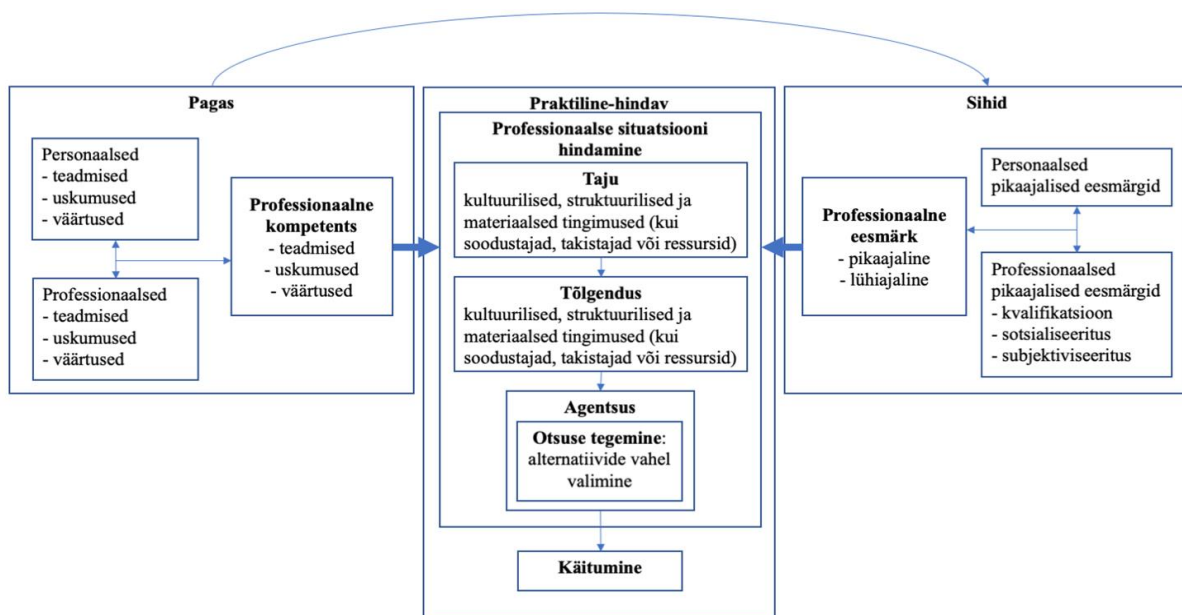
Õpetajate tegevusvõimekus on võime tegutseda sihipäraselt lähtuvalt õpetaja enda oskustest, teadmistest, uskumustest (nii isiklikest kui ka ametialastest), väärtustest, aga ka erinevatest meeltest (Biesta *et al.*, 2014; Priestley *et al.*, 2015) ja autonoomsusest (Molla & Nolan, 2020). On leitud, et õpetajate tegevusvõimekus kätkeb endas viite külge: uudishimu, kaalutlemist, tunnustamist, reageerimist ja moraalsust (Molla & Nolan, 2020).

Molla ja Nolan (2020) selgitavad nimetatud märksõnade sisu tegevusvõimekuse kontekstis järgmiselt: uudishimu on oluline, et õpetaja tajuks oma tegevustes vajakajäämisi ning otsiks regulaarselt võimalust arenemiseks ning uute tegutsemispraktikate rakendamiseks. Õpetajad peavad seda eriti oluliseks muutuva õpikäsituse kontekstis. Õpetajatöö juures on oluline kaalutlev ja analüüsiv mõtlemine. See hõlmab endas kolleegidega arutlust ja enese töö ning uskumuste reflekteerimist, et jõuda edasiviivate tegutsemispraktikateni. Samuti aitab see kaasa kitsaskohtade parenemisele, mida ise enese juures ei märka. Tunnustamine on oluline, et õpetajad tunneksid end oma töös hinnatu ja lugupeetuna. Tunnustamine mõjutab otseselt õpetajate tegevusvõimekust õpetaja suhetes teistega, võimalustes eneseväljenduseks ja osaluses otsuste vastuvõtmisel. Tunnustus tõstab tegevusvõimekust. Reageerimise juures on õpetaja võimeline tegutsema vastavalt hariduse mitmekesisusele, sh vastavalt õpilase vajadustele ja võimetele. Näiteks probleemolukordade korral loov lähenemine. Viimaks, moraalsest aspektist

vaadatuna on õpetaja tegevusvõimekus seotud sellega, kui eetilised on õpetajad oma otsuste vastuvõtmisel (Molla & Nolan, 2020). Otsuste vastuvõtmist mõjutavad nii teadlikud valikud, juhused kui ka ootamatult elulistest olukordadest tulenevad väljakutsed (Bandura, 2006). Nimetatud mõjutegurid on aluseks õpetaja tegevusvõimekuse ökoloogilisele mudelile, mis võetakse ka käesoleva töö aluseks ning on täpsemalt selgitatud järgnevas alapeatükis.

1.3. Õpetaja tegevusvõimekuse ökoloogiline mudel

Õpetaja tegevusvõimekuse mõjutajad jagunevad ökoloogilise mudeli järgi kolmeks tegevusvõimekuse dimensiooniks: mineviku kogemused, tuleviku sihid ja keskkond (olevikus) (Emirbayer & Mische, 1998). Mineviku kogemused viitavad minevikus toimunud tegevustele ja mõtetele, mille põhjal on õpetajal tekkinud teatud käitumismustrid. Siia kuuluvad varasemad teadmised (nt haridus), uskumused, väärtused. Tuleviku sihid on seotud lühiaegsete ja pikaajagsete eesmärkidega, mis kujundavad õpetaja valikuid. Näiteks isiklikud eesmärgid, ametialased eesmärgid. Keskkond on seotud õpetaja võimega teha teadlikke valikuid erinevate alternatiivide hulgas, arvestades nii kultuurilisi, materiaalseid kui ka sotsiaalseid mõjutusi, mis õpetaja tööd mõjutavad (vt Joonis 1). Seega esindab õpetaja tegevusvõimekus nii minevikku kui ka tulevikku, mis võimaldab õpetajal säilitada enda eelnevaid praktikaid kui ka mõjusutes keskkonna ja eesmärkidega praktikaid muuta (Leijen *et al.*, 2020).



Joonis 1. Õpetaja tegevusvõimekuse ökoloogiline mudel (Leijen, Pedaste, & Lepp, 2020).

Järgnevalt on selgitatud ökoloogilise mudeli kolme dimensiooni sisu õpetajatöö kontekstis.

1.3.1. Mineviku kogemused

On leitud, et õpetajate otsuste vastuvõtmist mõjutavad suuresti nende varasemad kogemused õpetamisel, sh koolikultuur (Biesta *et al.*, 2014; Uibu *et al.*, 2017). Näiteks varasem negatiivne kogemus koolipraktikas võib muuta õpetajale töö vastumeelseks ja seeläbi pärssida tema tegevusvõimekust (Priestley *et al.*, 2015). Lisaks mõjutab varasem õpetamiskogemus ja selle pikkus õpetaja enesekindlust õppetegevustes erinevaid valikuid langetada (Molla & Nolan, 2020; Ruan *et al.*, 2020). Näiteks vajavad vähemkogenud õpetajad selles osas tuge (Ruan *et al.*, 2020), et näha ette ka õppetegevuse pikemaajalisemaid mõjusid õpilastel (Koni, 2017). Teisalt on leitud, et olenemata varasematest sotsiaalsetest, kultuurilistest või materiaalistest piirangutest, on õpetajad oma õppetöö läbiviimisel tõhusad, tuginedes oma ametialastele teadmistele (Priestley *et al.*, 2015).

Õpetajate tegevusvõimekus on ka tugevasti mõjutatud õpetajate uskumustest (Nurcan & Mustafa, 2020; Priestley *et al.*, 2015). Näiteks puudulik ligipääs erinevatele professionaalsust puudutavatele aruteludele võib jätta õpetajad mingi kinnistunud isikliku uskumusega, mis väljendub ka nende praktikas ja ei võimalda näha rohkem võimalusi ja valikuid oma töö tegemisel, pärssides tegevusvõimekust (Leijen *et al.*, 2020). Õpetajate valikud töövõteteks, lähtuvalt nende uskumustest oma rolli õpetajana ja hariduse andmisele, saab Biesta jt (2014) järgi jaotada kolme kategooriasse: uskumused, mis on seotud laste ja noorte inimestega; uskumused, mis on seotud õpetamisega ja uskumused hariduslikesse eesmärkidesse.

Õpetajad on leidnud, et õpetaja kui isiku roll on muutunud. Varasemast aktiivsest õpetamistööst on nüüdseks rõhk õpetajal kui õppetöö suunajal. Sealjuures arvestades, et õpetaja pole enam mitte niivõrd ainealane spetsialist, vaid ka õpilase individuaalne arendaja, kus õpetaja ülesanne on õpilast julgustada võtma vastu õigeid otsuseid, mitte neid ette öelda (Biesta *et al.*, 2014; Ruan *et al.*, 2020; Taimalu *et al.*, 2020). Ehk õpetaja tegevusvõimekust mõjutab see, kas õpetaja on näinud end läbi aja ainuüksi ainepõhise spetsialistina või ta usub õpilase individuaalsusse.

1.3.2. Tuleviku sihid

Õpetajate tegevusvõimekust mõjutab tugevasti ka see, millisena nad näevad hariduse eesmärki (Priestley *et al.*, 2015; Uibu *et al.*, 2017). Leitakse, et haridusel on kolm peamist eesmärki: õpilaste sotsialiseerimine, nende võtmeoskuste ning kompetentside arendamine eluks, mis on ühtlasi pikaajalised eesmärgid (Biesta *et al.*, 2014; Ruan *et al.*, 2020; Zou *et al.*, 2020) ning pikaajase arusaama tekitamine, mille jaoks haridus vajalik on (Biesta *et al.*, 2014). Need panevad õpetajaid valima võimalikult palju erinevaid töövõtteid, et õpilastes eluks erinevaid oskuseid arendada (Biesta *et al.*, 2014; Seng & Geertsema, 2017). Teisalt on leitud, et õpetajate eesmärgid võivad suuresti varieeruda, sõltudes kogemusest, ligipääsust erinevate õppetööd puudutavate võimaluste tutvustamisele ning ka õpetajate enda arusaamadest neilt oodatavasse. Väga oluline on teadvustada ka õpetajate isiklikke pikaajalisi eesmärke, lisaks õpilastele seatud hariduslike eesmärkide saavutamisele (Leijen *et al.*, 2020).

Teisalt on leitud, et tihti juhivad õpetajate püüdlusi pigem just lühiajalised eesmärgid hariduse omandamise eesmärkide juures (Biesta *et al.*, 2014), eriti näiteks vähemkogenud õpetajate puhul (Koni, 2017). Leitakse, et paljuski on õpetajate tegevusvõimekus juhitud lühiajalistest püüdlustest jääda õppekava piiridesse, anda nauditavaid tunde, hoida õpilased huvitatuna ja hoida klassis distsipliini (Biesta *et al.*, 2014). Seega on vastuolus see, mida õpetajad näevad hariduse pikaajase eesmärgina ja mida väärtustavad õppetöö planeerimisel. Puudus selgest pikaajasest visioonist võib viia õpetaja tegevusvõimekuse taandumiseni (Biesta *et al.*, 2014). Kui õpetajal ei ole pikaajaset sihti selles osas, mida ta soovib õpetamisega saavutada, võib see mõjutada tema iseseisvust, initsiatiivi töökohal ning tahet leida erisuguseid, põnevaid lahendusi eesmärkide saavutamiseks. Pika- ja lühiaegsete eesmärkide tasakaalustamisele võib kaasa aidata töö reflekteerimine (Leijen *et al.*, 2020). Enda tegevuse analüüsimine ning kitsaskohtade märkamine aitab õpetajal oma tegevuses selgusele jõuda, oma eesmärke korrigeerida ning nende suunas kindlamalt, valitud viisidega edasi liikuda.

1.3.3. Keskkond

Olevikus mõjutab õpetajate tegevusvõimekust suuresti see, millisest keskkonnast nad töötamisel ümbritsetud on. Nii kultuurilised, materiaalsed kui ka sotsiaalsed olukorrad võivad õpetaja valikuvõimalusi nii laiendada kui ka kitsendada (Leijen *et al.*, 2020). Näiteks milliseid

töövahendeid on võimalik õpetamisel kasutada, kuidas on suhted kolleegide ja õpilastega, millised on ühiskondlikud ootused töö tulemustele.

Õpetajad usuvad, et õppetöö raamistik kujuneb sellest, millised on õpetaja-õpilase omavahelised sotsiaalsed suhted klassis: õhkkond peaks olema turvaline ja hooliv (Biesta *et al.*, 2014; Ruan *et al.*, 2020). Oluline on ka see, millisena tajuvad õpetajad oma õpilasi: kas sellistena, kes on võimelised arenema ja saavutama või sellistena, kes on vähemvõimekad. See paneb õpetajaid valima, milliseid töövõtteid ja eesmärke nad õpilaste õpetamisel kasutavad: nt kas tahvli ees seismist ja ettekirjutamist või annavad õpilastele rohkem iseseisvust ja lähtuvad nende individuaalsetest eesmärkidest (Biesta *et al.*, 2014; Priestley *et al.*, 2015). Oluline on õpetaja valmisolek tegutseda vastavalt õpilase vajadustele ja võimetele (Molla & Nolan, 2020). Mitmed õpetajad on ka leidnud, et lähtuvalt uuest õppekavast on nende eesmärk kujundada õpilasi iseseisvateks õppijateks ning töövõtted valitakse õpilaste iseseisvate oskuste toetamiseks (Biesta *et al.*, 2014; Ruan *et al.*, 2020).

Oluline on ka kultuur, milles haridust antakse ja seeläbi ühiskondlikud ootused hariduse tulemustesse (Dorit, 2018; Nurcan & Mustafa, 2020). Näiteks on riike, kus on õpilaste akadeemiline edukus eksamitulemuste alusel kõrge, mis näitab ka tulemustele orienteeritust (OECD, 2020), mistõttu peavad õpetajad oma tegevuse planeerimisel lähtuma sellest, et õpilaste taset üleval hoida. Ka kooli juhtkonna töö on õpetajate tegevusvõimekuse juures oluline. Näiteks on väga oluline, milliseks on kujunenud suhted ja õhkkond kooli töötajate vahel. Tegevusvõimekust toetavatel koolidel on vastastikune, sümmeetriline suhtlemine kooli personali vahel, mis aitab kaasa kollegiaalsele ja koostõisele koolikultuurile. Vastupidi hierarhiline ja asümmeetriline suhe töötajate vahel pärsib tegevusvõimekust (Leijen *et al.*, 2020).

1.3.4. Kolme dimensiooni koosmõju otsuste langetamisel

Kõik eelnevalt nimetatud kolm dimensiooni on õpetajatele olulised oma tööd puudutavate otsuste langetamisel, mis ühtlasi ongi tegevusvõimekuse sisuks.

Näiteks on tähtis, et tegevusvõimekus saab väljenduda juhul, kui õpetaja tunneb, et saab kaaluda oma töös erinevate alternatiivide vahel ja viia need kokku oma ametialaste eesmärkidega (Priestley *et al.*, 2015). Erinevate alternatiivide vahel kaalumist võib täheldada ka kui ühte reflekteerimise tüüpi. Reflekteerimisel on oluline vaadelda nii tegevuse käigus kui ka peale

tegevust sooritatud analüüsi ning siduda tehtud praktika teoreetiliste teadmistega. Kui kogemust on reflekteeritud, saab õpetaja redigeerida oma lühi- ja pikaajalisi eesmärke (Leijen *et al.*, 2020).

Sedaviisi oma tegevust analüüsides saab nentida, et tegevusvõimekus on valdkonnaspetsiifiline. See tähendab, et õpetajad võivad olla väga edukad küll ühes situatsioonis, kuid vähem edukad teises situatsioonis (Biesta & Tedder, 2006). Käesoleva magistritöö fookuses on õpetajate tegevusvõimekus õppetegevuse kavandamise kontekstis. Näiteks on Leijen jt (2020) toonud näite, kus õpetajatel võivad olla väga head varasemad professionialased teadmised õpetajatööst, kuid andes neile rohkem autonoomsust ise õppekava üle otsustada, võib see muuta neid oma tegevustes ebakindlaks. Vajadus erinevaid alternatiive kaaluda tekibki keerulistes olukordades, mille lahendamisel tunnevad õpetajad, et neil on tarvis olukorraga kohaneda ning vastavalt sellele käituda (Biesta & Tedder, 2006). Näiteks õpetajatööd alustavad õpetajad võivad olla otsuste tegemisel rohkem mõjutatud ettekirjutatud reeglitest ja õpetustest, kuid suurema töökogemusega õpetajad teevad juba rohkem intuitiivseid otsuseid ning on saavutanud rohkem enesekindlust õpilaste õpetamisel (Leijen *et al.*, 2020). Ökoloogiline mudel selgitabki, et tegevusvõimekus on saavutatav kõigi kolme dimensiooni koosmõjus. Keerulistes olukordades peavad õpetajad saama tajuda kõigepealt tegevust soosivaid ja piiravaid vahendeid ning seejärel saavad nad alles olukorra lahendada ning võtta saadud teadmised ja oskused kaasa oma edaspidiste eesmärkide saavutamisse.

Siinkohal on tegevusvõimekuse määratlemiseks ja selle mõjuteguritest teadlikuks saamiseks koostatud erinevaid võimalusi. Näiteks kirjeldavaid uuringuid, kus uuritakse inimese varasemat elukäiku ja seda, kuidas need moodustaksid tegevusvõimekuse mudeli ülesehituse. Teiseks on võimalus paigutada teatud tegevusvõimekuse aspekt kokku kindla situatsiooniga, kus konkreetset tegevusvõimekuse aspekti rakendatakse. Seejuures on siiski oht, et mõni tegevusvõimekuse aspekt võib avalduda mitmetes situatsioonides, mistõttu saab alternatiivina käsitleda ka seda, kuidas tegevusvõimekus avaldub erinevates situatsioonides (Biesta & Tedder, 2006). Näiteks on nimetatud kirjeldavaid uuringuid: kvalitatiivne, intervjuude toel ning tagasivaatavad uuringud (Göbel *et al.*, 2021). Taolised uuringud annavad võimaluse tegevusvõimekuse olemuse mõistmiseks ja indiviidi tegutsemise eesmärkide määramiseks. Eesmärkidest, oma oskustest ning tegevusest teadlik olemine on seotud sellega, kuidas õpetajad oma tööd kavandavad.

1.4. Õppetegevuse kavandamine ja seda mõjutavad tegurid

Õppetegevuse kavandamine on väga mitmetahuline ning vastutusrikas tegevus. See kätkeb endas mitmeid eriilmelisi tegevusi nii õpetaja, õpilase kui ka organisatsiooni tasandil. Selleks, et õpetajad eri tasanditel orienteeruksid ning need oma töös omaks võtaksid on oluline, et õpetajaid kaasataks erinevate tasandite arendamisse ja kaasaráákimisse (OECD, 2013; Taimalu *et al.*, 2020). Näiteks on oluline see, kui palju kontrolli omab kool või valitsus õpetaja töö üle. Liigne kontrollimine ja pidev aruandlus pärsib õpetajate tegevusvõimekust ja vabadust ise õppe kavandamisel otsuseid langetada (Silva & Molstad, 2020). Tulemuslikum oleks õpetajaid arendustöösse kaasata ning neile õppetegevuse kavandamisel piisavalt autonoomsust anda (Molla & Nolan, 2020; Nurcan & Mustafa, 2020; OECD, 2013), sh näiteks õppekava arendusse, sest õpetajate uskumused oma õpetamisest mõjutavad otseselt nende tegevusi klassiruumis (Nurcan & Mustafa, 2020). Teisalt tajuvad õpetajad mitmetest riikidest, sh Eestis juba praegu, et omavad suurel määral kontrolli õppetegevuse planeerimise ja õpetamisega seotud valdkondade osas (Taimalu *et al.*, 2020).

Samuti on õpetamise kohta mitmeid erinevaid mudeleid ning ei ole üheselt heaks kiidetud ühte kindlat, millest lähtuda. Seetõttu usutakse, et õpetamine on suuresti olenev ka üldistest uskumustest, milline on hea hariduse andmine (Dorit, 2018; Hordern & Tatto, 2018). Samuti ei pruugi alati kokku minna õpetajate uskumused heast õpetamisest ja tegelikust praktikast (Nurcan & Mustafa, 2020). Õpetajate vastutus õppetegevuse kavandamisel on paigutatud üldises plaanis nelja kategooriasse: planeerimine ja ettevalmistus, juhendamine, klassiruumis õhkkonna loomine ja ametialased kohustused (OECD, 2013).

Õppetegevuse kavandamisel ja ettevalmistamisel arvestavad õpetajad õpetamise eesmärki, õpilaste olemuse mõistmist, arusaamist õppimisest ja motivatsioonist ning valivad erinevaid viise õpetamiseks (Koni, 2017; Taimalu *et al.*, 2020; Zou *et al.*, 2020). Näiteks on tunnustatud õpetajate meelest olulised asjakohaste teemade õpetamine, aktiivsed tegevused, organiseerimine ja süsteemi loomine, tõsielulised näited ja õpilaste aktiivne kaasamine lahenduste leidmisse (Seng & Geertsema, 2017). Siinkohal võivad aga valikute langetamisel esineda erinevused kogenud õpetajate ja vähemkogenud õpetajate otsuste vahel. Näiteks vähemkogenud õpetajad peavad üheks olulisimaks õppetegevuse kavandamise eesmärgiks just õpilaste sotsiaalsete oskuste arendamist (Uibu *et al.*, 2017). Samuti on vähemkogenud õpetajad rohkem mõjutatud õppekavast ning püüavad saavutada seal sätestatut (Koni, 2017), mis võib

nende enda tegevusvõimekust õppe kavandamisel piirata (Silva & Molstad, 2020). Selgub, et õppetegevuse kavandamine saab seega alguse õpetaja endapoolsetest uskumustest, mida ja kuidas peaks õpetama (Nurcan & Mustafa, 2020).

Õppetegevuse kavandamisel pööravad õpetajad tähelepanu paljuski sellele, et areneks õpilaste iseseisvus. Õpetajat nähakse suunajana (Biesta *et al.*, 2014; Nurcan & Mustafa, 2020; Ruan *et al.*, 2020). Just vähemkogenud õpetajad leiavad, et õppetegevus peaks olema võimalikult õpilasekeskne ning õpilasi aktiivselt tunni jooksul kaasama (Koni, 2017), mis on ka üldiselt leitud olevat kasulik praktika, et õpilased mõistaksid, mida nad õpivad ja et neist kujuneksid elukestvad õppijad (Nurcan & Mustafa, 2020; Zou *et al.*, 2020). Siinkohal tuleks arvestada, et õpilaste koostöö on suurenenud ja nad ei võistle enam omavahel õppetegevuses nii palju. See annab ka õpetajatele signaali õpilaste juhendamisel lähtuda nt kujundavast hindamisest ja autonoomsuse pakkumisest õpilastele (Dorit, 2018; Seng & Geertsema, 2017). Näiteks luues õpilastega seoseid varasemate teadmiste ja uue osa vahel (Nurcan & Mustafa, 2020). Juhendamistegevuse juures peetakse oluliseks ka õpetamis- ja hindamismeetodeid, õpilaste õpitulemusi, motiveerimist ja kodutööde määramist (OECD, 2019; Taimalu *et al.*, 2020).

Klassiruumis õhkkonna loomisel on õpetajate meelest oluline, et klassis valitseks turvaline ning toetav õhkkond, et saaks toimuda õppimine (Biesta *et al.*, 2014; Silva & Molstad, 2020; Ruan *et al.*, 2020). Õppetöö võiks klassis olla peamiselt õpilasekeskne ja arvestada õpilase individuaalsete vajadustega (Molla & Nolan, 2020; Nurcan & Mustafa, 2020; Zou *et al.*, 2020). Näiteks on leitud oluline luua klassis koostöine meeleolu, kus nii õppimine kui ka tagasisidestamine peaks gruppi protsessi kaasama (Dorit, 2018; Seng & Geertsema, 2017). Õhkkonna loomisel on oluline ka tunnis valitsev töömeeleolu. Näiteks on leitud, et kogenud õpetajad muretsevad rohkem klassis esilekerkivate probleemide üle nagu tunnidistsipliin, omavaheline jutustamine vmt kõrvaline tegevus kui vähemkogenud õpetajad (Koni, 2017). Lisaks kuuluvad klassiruumi tegevuse planeerimisse õpilaste vajalike õppevahenditega varustamine ja inspiratsiooni pakkumine (Nurcan & Mustafa, 2020).

Lisaks otsesele õpetamistegevustele on õppetegevuse kavandamisel olulised ka muud professionaalse arengu tegevused nagu reflekteerimine, töö analüüs ja kolleegidega suhtlemine (OECD, 2013). Vähemkogenud õpetajad leiavad, erinevalt kogenud õpetajatest, et reflekteerimine töö tulemuslikkuse osas omab suurt mõju edasise õppetöö planeerimisel (Koni, 2017). Töö reflekteerimine aitab viia teooria praktikasse ning luua õpetajale mõistmine endast

kui õpetajast (Leijen *et al.*, 2020). Ka heas õpetamispraktikas on leitud, et mitte ainult õpetaja töö reflekteerimine, vaid ka õpilastepoolne tagasiside õpetaja tegevusele on edasiviiv (Zou *et al.*, 2020).

Õpetajad on märkinud, et on oluline lugeda erialast kirjandust ja jälgida kolleege, et õpetamist tulemuslikumaks muuta (Zou *et al.*, 2020). Kolleegidega koostöö õppetegevuse kavandamisel on leitud olevat kasulik, kuna see võib aidata õpetaja tööd planeerida ja leida õpilaste toetamiseks parimad variandid (Silva & Molstad, 2020; Seng & Geertsema, 2017; Taimalu *et al.*, 2020; Zou *et al.*, 2020). Teisalt lähtuvad õpetajad tihti õppetegevuse kavandamisel iseseisvusest ning ei konsulteerigi palju kolleegidega (Ruan *et al.*, 2020), sest kohtumiseks kolleegidega ja arutlusteks ei ole töö kõrvalt aega (Silva & Molstad, 2020). Lisaks on hariduse üldeesmärgina planeeritud, et õpetajaametit pidavad isikud oleksid ise uurivad pedagoogid ning täiendaksid oma teadmiste põhjal õppekava ning seeläbi ka oma töövõtteid (Hordern & Tatto, 2018), mis osutab ka õppetegevuse kavandamise laiemale eesmärgile. Lisaks klassisisestele aspektidele, mis õppetegevuse kavandamist mõjutavad, on suur mõju ka klassivälistel teguritel.

Õppetegevuse kavandamist mõjutab näiteks õpetajate varasem isiklik kogemus õppimisel ja selle teadvustamisel (Dorit, 2018; Nurcan & Mustafa, 2020; Uibu *et al.*, 2017). Näiteks võib õpetaja selle põhjal otsustada, kas ta valib traditsioonilisemad töövõtted või proovib nüüdisaegseid võtteid (Dorit, 2018). Siinkohal on oluline õpetaja ettevalmistus õpetamiseks. Valdavalt on õpetajate ettevalmistus õpetajakoolituses tasemel, arvestades kõrgharidust ja umbes viie aasta pikkust koolitust. Seevastu õpetajad ise on tundnud, et nende ettevalmistus klassiruumi haldamiseks, õpilaste arengu jälgimiseks ja üldoskuste õpetamiseks on madal või nad tunnevad end ebakindlalt (OECD, 2019). Varasem kogemus mõjutab ka õpetamise eesmärke. Näiteks positiivse õpetamiskogemuse korral ollakse rohkem valmis omaks võtma uuendusi ja erisuguseid lähenemisi oma töös. Samuti mõjutab varasem kogemus õppimisel valima õpetajaid ka ise väärtuseid, mida hariduses edasi anda (nt reeglid, normid ühiskonnas) (Uibu *et al.*, 2017).

Samuti mõjutab õppetegevuse kavandamist kultuur ja tavad, kus tegutsetakse. Näiteks see, milline on riiklik hindamissüsteem, mille põhjal õpilased õpiväljundeid saavutama peavad. See mõjutab ka suuresti seda, kas õpetajad teevad valiku kujundava hindamise või lõpptesti kasuks (Dorit, 2018; Nurcan & Mustafa, 2020; Uibu *et al.*, 2017). Oluliseks peetakse ka koolijuhtide toetust, innustamist, võrdsust ja eeskujuks olemist, et toetada õpetajaid hariduslikes

protsessides. Viimaks on õppetegevuse kavandamisel välja toodud ka hariduskorralduslikud aspektid nagu kindlustunne oma töökoha suhtes, tööaeg, milles eralduks eraldi aeg arendustegevuseks ning rahulolu riikliku õppekava suundumustega (Taimalu *et al.*, 2020).

Seega saab tõdeda, et õppetegevuse kavandamisel on õpetajate jaoks olulised nii varasemad isiklikud kogemused, käesolev keskkond ja sellest tulenevad ülesanded ning ühtlasi ka tuleviku perspektiiv, mille suunas oma tööd planeerida ja läbi viia. Seega on õpetajatöö mõjutatud kolmest dimensioonist vaadatuna ning on alati mõjutatud kontekstist (Emirbayer & Mische, 1998).

Tegevusvõimekuse uurimine on oluline, eriti Eesti kontekstis, kus on ilmnunud probleeme õpetajate järelkasvuga ning vananev õpetajaskond. Näiteks on Eesti õpetajate keskmine vanus 50 aastat (OECD, 2020) ja kuigi Eestis on head võimalused õpetajaks õppimisel, ei ole õpetajaamet noorte seas kuigi populaarne. Ka õpetajana töötavate noorte hulgas on töölt lahkumise plaanijaid kõrgel määral. Näiteks hiljutise TALIS-e uuringu põhjal soovib 35-aastaste ja nooremate õpetajate hulgas töölt lähima 5 aasta jooksul lahkuda 41%, lisaks need, kes soovivad lahkuda pensioniea tõttu (OECD, 2020). Õpetajate lahkumisega võib kannatada hea hariduse andmine Eestis (vt ka Leijen *et al.*, 2021), seetõttu on oluline mõista, mis õpetajate valikuid oma töös mõjutab. Erinevate autorite (vt nt Priestley *et al.*, 2015) hinnangul võib kõrge protsent õpetajaametist lahkujate hulgas viia lähenemisteni, mida iseloomustab piiratud tegevusvõimekus, kus on suurenenud surve ja nõudmised õpetajate produktiivsusele ning vähenenud valikute tegemise võimalused. Üheks oluliseks õpetaja töö osaks on õppetegevuse kavandamine ja ka selles valdkonnas võivad õpetajad oma otsuste langetamise ja tegutsemise võimalusi tajuda erineval määral ning väga oluline on välja selgitada, millisena Eesti õpetajad selles valdkonnas oma tegevusvõimekust näevad. Lisaks saab tegevusvõimekuse uurimise kaudu aimu, kuidas õpetajad oma õppetegevust kavandavad ning neid teadmisi saab ära kasutada õpetajakoolituse arendamiseks, et õpetajakoolitus valmistaks tulevasi õpetajaid igapäevaseks õpetajatööks paremini ette. Empiirilisi uuringuid tegevusvõimekuse valdkonnas on Eestis pigem vähe. Näiteks on uuritud tegevusvõimekuse avaldumist õpetajakoolituse üliõpilaste hulgas (Leijen *et al.*, 2021) ja tegevõpetajate hulgas ühe Tartu lasteaia näitel (Karlis, 2020). Vähem on uuringuid (kooli)õpetajate tegevusvõimekusest lähtudes ökoloogilisest mudelist, kus vaatluse all oleks komplekselt õpetajate tegevused, varasemad kogemused, edasised eesmärgid ja töökeskkond. Varasemad Eestis läbiviidud uuringud ei ole ka tähelepanu pööranud

tegevusvõimekusele õppetegevuse kavandamise kontekstis. Seega arvestades väheseid uuringuid, võimalust õpetajakoolituse arendamiseks, probleemi Eesti õpetajaskonna järelkasvu ning tööolukorra püsivuse osas ning seeläbi õppetegevuse kavandamise mitmetahulisuse mõistmise olulisust õppe kvaliteedi säilitamisel, on käesoleva töö uurimisprobleemiks, kuidas, toetudes tegevusvõimekuse ökoloogilisele mudelile, langetavad õpetajad otsuseid oma töös õppetegevuste kavandamisel. Uurimistöö eesmärk on teada saada õpetajate enda õppetegevuste kavandamise näidete põhjal õppetegevusega seotud olukorrad, milles õpetajad kaalusid alternatiivseid lähenemisi õppetegevuse kavandamisel, analüüsida alternatiivide olemust ning otsuste langetamist enim mõjutanud tegureid tegevusvõimekuse ökoloogilise mudeli järgi.

Uurimisküsimused:

1. Millistes õppetegevusega seotud olukordades kaalusid õpetajad alternatiivseid lähenemisi õppetegevuse kavandamisel ning millised alternatiivid olid?
2. Millised tegevusvõimekuse ökoloogilise mudeli dimensioonid õpetajate otsuseid erinevates õppetegevuste kavandamisega seotud olukordades enim mõjutasid?

2. METOODIKA

Käesoleva töö eesmärgi saavutamiseks kavandati segameetodi uuring (sisaldab nii kvalitatiivset kui ka kvantitatiivset uuringu osa), et koguda võimalikult palju erinevaid vastuseid õpetajate valikute kohta õppetegevuste kavandamisel. Tulemusi koguti digitaalse küsimustikuga, et koguda mõistliku aja jooksul võimalikult paljude õpetajate vastuseid. Küsitlus on hea viis suurema hulga andmete kogumiseks standardiseeritud viisil, et mõista inimeste hinnanguid ja arvamusi (Beilman, 2020).

2.1. Valim

Töös kasutati mugavusvalimit, kus osalesid tegevõpetajad, kes osalesid vahemikus sügis 2020 - kevad 2021 erinevatel koolipõhistel täiendusõppe koolitustel Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudis. Mugavusvalim oli kiireim ja tõhusaim viis koguda lühikese ajaperioodi jooksul võimalikult paljude õpetajate erinevaid arvamusi ja suhtumisi (Galloway, 2005) uurimistöö eesmärgi saavutamiseks. Mugavusvalim tagas uuritavate kättesaadavuse küsitlemiseks kiirel ja mugaval viisil (Galloway, 2005). Uuringus osales 70 tegevõpetajat. Uuringus osalemine oli õpetajatele vabatahtlik. Vastajad olid täielikult anonüümsed ning täiendavaid taustandmeid ei

kogutud. See oli oluline, et vastajad, kes koolitusel osalesid, ei oleks äratuntavad. Sedaviisi said vastanud veenduda oma vastuste konfidentsiaalsuses ja turvalisuses uuringus osalemisel (The Ethics of Social Research, s.a.). Seeläbi said õpetajad võimalikult avameelselt põhjendada oma seisukohti ja valikuid õppetegevuse kavandamisel.

2.2. Andmekogumine

Andmeid koguti küsimustikuga, kuna see võimaldas lühikese aja jooksul koguda võimalikult suure hulga õpetajate arvamusi oma töös esinevate otsuste kohta (Beilmann, 2020). Samuti võimaldas küsimustik koostada küsimusi tuginedes kindlale teooriale. Küsimustiku koostasid Äli Leijen, Margus Pedaste ja Liina Lepp ning küsimustik tugines õpetaja tegevusvõimekuse ökoloogilisele mudelile (Leijen *et al.*, 2020) (vt Lisa 1).

Küsimustik koosnes kahest osast: esimeses osas paluti kirjeldada avatud vastusega viimase nädala jooksul ilmnenu olukorda seoses õppetöö kavandamisega, kus õpetajad kaalusid alternatiivseid lähenemisi õppetegevuse kavandamisel. Õpetajatel paluti nii olukorda kui oma valikuid kirjeldada (vt Lisa 1). Teine osa keskendus valikvastustega küsimustele õpetajate tegevusvõimekuse ökoloogilise mudeli põhjal, kus õpetajatel tuli anda hinnang erinevatele teguritele, mis nende valikuid esimeses osas kirjeldatud olukorras mõjutasid (vt Lisa 1). Teine osa jagunes ökoloogilise mudeli dimensioonide põhjal kolmeks: küsimused seoses pagasi, keskkonna ja eesmärkidega. Ankeedi teises osas kasutati Likerti tüüpi skaalat vahemikus „üldse ei nõustu“ – „nõustun täielikult“.

Väidete vahelise kooskõla kontrollimiseks arvutati iga ökoloogilise mudeli dimensiooni kohta reliaablus. Reliaablus näitab töö usaldusväärsust ning viitab mõõtmistäpsusele, nt kui teha kordusuuringuid. Reliaablust mõõdetakse Cronbachi alfaga, mille heaks näitajaks loetakse väärtust alates 0,7 (Taber, 2018). Esimesse dimensiooni kuulusid väited mineviku kogemustega seotud situatsioonide kohta. Situatsioone oli kokku 5. Selle dimensiooni reliaablus oli 0,7. Teise dimensiooni kuulusid väited eesmärkidega seotud situatsioonide kohta. Situatsioone oli kokku 8, sealhulgas 4 situatsiooni lühiajaliste eesmärkide kohta ja 4 pikaajaliste eesmärkide kohta. Selle dimensiooni reliaablus oli 0,81. Kolmandasse dimensiooni kuulusid väited keskkonnaga seotud situatsioonide kohta. Situatsioone oli kokku 7. Selle dimensiooni reliaablus oli 0,78.

2.3. Andmeanalüüs

Uuritavateni jõudmiseks kasutati võimalust pöörduda otse tegevõpetajate poole, kes osalesid vahemikus sügis 2020 - kevad 2021 erinevatel täiendusõppe koolitustel Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudis. Uuringus osalemiseks saadi õpetajatelt suuline nõusolek. Küsimustik saadeti täienduskoolitusel osalenud õpetajatele elektrooniliselt. Vastanud täitsid küsimustiku koolituse kodutööna ning olid teadlikud, et vastuseid kasutatakse uuringu eesmärgil (The Ethics of Social Research, s.a.). Vastajaid informeeriti vastamise anonüümsusest ja selgitati suuniseid vastamiseks (vt Lisa 1). Andmete kogumine toimus vahemikus oktoober 2020 – mai 2021. Küsimustiku viis uuritavateni Äli Leijen ning töö autor analüüsis küsimustiku andmeid hiljem.

2.3.1. Kvantitatiivne andmeanalüüs

Peale andmete kogumist Google Forms platvormil korrastati saadud tulemused Exceli tabelis ning õpetajate antud hinnangutele loodi numbrilised väärtused ning koostati andmeid koondav tabel. Seejärel sisestati andmetabel programmi SPSS versioon 27. Esmalt kontrolliti alaskaalade reliaablust (vt peatükk 2.2.). Seejärel teostati kirjeldava statistika analüüsid. Andmeid kirjeldati statistiliste näitajate kaudu: aritmeetiline keskmine, standardhälve ning min-max väärtused.

Headele reliaablusnäitajatele (Taber, 2018) tuginedes esitati iga tegevusvõimekuse ökoloogilise mudeli dimensiooni kohta tulemused eraldi: pagas, keskkond, eesmärgid. Kvantitatiivse analüüsi tulemusi võrreldi kvalitatiivse analüüsi tulemustega, et sarnasused ja erisused välja tuua.

2.3.2. Kvalitatiivne andmeanalüüs

Avatud küsimuse vastuseid analüüsiti kvalitatiivse temaatilise analüüsi meetodil, kus otsiti õpetajate tegevusvõimekust kirjeldavaid tegevusi. Temaatiline analüüs võimaldas kogutud andmetest leida sarnaseid korduvaid mustreid, mis esindavad uurimisküsimuste seisukohalt olulisi tähendusi (Braun & Clarke, 2006). Andmeid analüüsiti, lähtudes Brauni ja Clarke'i kirjeldatud temaatilise analüüsi etappidest, mis koosnesid kuuest osast. Siinkohal lähtuti etteantud töös analüüsimisel ennekõike konkreetse uurimistöö uurimisküsimustest ning õpetaja tegevusvõimekuse ökoloogilisest mudelist. Seetõttu kasutati teemade loomisel *sensitizing concepti* põhimõtet, mis pakub erinevaid viise, kuidas näha, organiseerida või mõista erinevaid (õpetajate) kogemusi, mis andmekogumisest välja tulid. *Sensitizing concepti* põhimõte loob tööle raamistiku, mille baasil andmeid analüüsida. Samuti aitab taoline lähenemine kaasa analüüsi

ülesehitamisele, et andmete analüüsi alguses millestki lähtuda: võimaldab luua koodidele temaatilised kategooriad, mis pärinevad andmetest (nt loetud kirjandus) (Bowen, 2006). Andmetest lähtumine analüüsimisel tõstab ka töö usaldusväärsust.

Esimese etapina tutvuti korduva lugemise käigus kogutud andmetega. Otsiti esmaseid tähendusi, mustreid. Tehti kirjalikke märkmeid vihikusse võimalike mustrite kohta koodide loomiseks. Teise etapina lähtuti küsimustiku esimese küsimuse sisust, kus sooviti teada saada õpetajate töös ette tulnud situatsioonid, vahendid neis situatsioonides kasutamiseks ning põhjendused valikute tegemiseks õppetegevuse planeerimisel. Õpetajate vastused jaotati Exceli tabelites eelpool nimetatud kategooriate alla ära (vt Lisa 2. Skeem 1). Paigutamisel kasutati eelmises etapis leitud mustreid. Kolmanda etapina hakati kategooriate alla kogunenud vastuseid kindlate teemade alla jagama. Otsiti sarnaseid mustreid, mis koondusid ühe konkreetsema teema alla (vt Lisa 2. Skeem 2). Alateemasid määrati nii õpetajate kirjeldatud õppetegevuse olukordadele kui ka õppetegevuse planeerimisel kasutada olnud vahenditele (vt Lisa 2. Skeem 3). Näiteks koodi „distsantsõpe“ alla koondusid kõik vastused, kus õpetajad kirjeldasid distantsõppega seotud olukordi. Sedaviisi kujunesid välja erinevad olukorrad, milles õpetajad end õpetamisel nädala aja jooksul leidsid. Erinevad alternatiivid, mida õpetajad neis olukordades kasutasid, kujunesid välja vastuste põhjal, kus õpetajad kirjeldasid, milliseid valikuid oli või ei olnud neil võimalik õppetöö läbiviimiseks kasutada. Vastused liigitusid vahenditeks, mis olid seotud õpetaja enda töövahendite olemasoluga (võimalustega), teisalt õppeülesannete läbiviimiseks oluliste valikutega, nagu keskkond, õppeviis, õpetatav teema jmt (vt Lisa 2, skeem 3). Neljanda etapina vaadati saadud teemad üle ning asuti neid korrigeerima. Siinkohal püüti minna konkreetsemaks ning sarnased teemad ühe alateema alla koondada. Samuti vaadati üle õpetajate vastuste sobivus konkreetse alateema alla. Viienda etapina asuti analüüsima õpetajate vastuseid, mis olid seotud õpetajate lähtumisega valikute tegemisel. Siinkohal võeti käesoleva töö aluseks olnud õpetajate tegevusvõimekuse ökoloogilise mudeli (Leijen *et al.*, 2020) dimensioonid: pagas, keskkond, eesmärgid. Nende teemade alla hakati tekitama alateemasid lähtuvalt õpetajate vastustest (vt Lisa 3). Seega kasutati alateemade loomisel *sensitizing concepti* põhimõtet, mis aitas õpetajate vastuseid ennekõike mõista (Bowen, 2006), et neid paremini paigutada. Inimeste uurimise korral tuleb alati keskenduda sellele, et võimalikult loomupäraselt uuritavate seisukohti edasi anda (The Ethics of Social Research, s.a.). Kuuenda etapina vaadati kõik loodud teemad üle ning korrigeeriti teemade jaotust. Töö usaldusväärsuse tõstmiseks

kasutati kodeerimisel ning teemade jagamisel ka koostööd töö juhendajaga. Töö juhendajaga koos vaadati vaheetapina üle töö autori poolt loodud koodid ja teemade jaotuste sobivus. Samuti paigutati koos sobivate teemade alla õpetajate vastused, mida autor ei osanud määratleda. Erimeelsusi valikute langetamisel ei esinenud ning arutelu käigus sai täpsustavaid suuniseid paigutamiseks välja lugeda vastanute vastustest, mis olid autori poolt Exceli tabelisse paigutatud. Töö juhendajaga vaadati mõned vastused eraldi pikemalt üle, et oleks arusaadav, millise teema alla need paigutuksid. Vastuste analüüsimise etapid ei kulgenud rangelt nimetatud järjekorras, vaid vajadusel kasutati edasi-tagasi liikumist etappide vahel, et kogutud andmeid võimalikult põhjalikult analüüsida (Braun & Clarke, 2006). Samuti võimaldas *sensitizing concepti* põhimõtte rakendamine anda tööle raamistiku, millest analüüsimisel lähtuda, kuid ei öelnud liiga rangelt ette teemasid. See aitas õpetajate vastuseid hinnanguvabalt analüüsida, et võimalusel tuleksid esile ka uued teadmised. Lisaks on nimetatud põhimõtte rakendamine leitud olevat efektiivne sotsiaalsete nähtuste analüüsimiseks ja mõistmiseks (Bowen, 2006).

3. TULEMUSED JA ARUTELU

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli teada saada õpetajate enda õppetegevuste kavandamise näidete põhjal õppetegevusega seotud olukorrad, milles õpetajad kasutasid alternatiivseid lähenemisi õppetegevuse kavandamisel, alternatiivide olemus ning otsuste langetamist enam mõjutanud tegurid tegevusvõimekuse ökoloogilise mudeli järgi. Järgnevas peatükis on esitatud õpetajate seisukohad oma õppetegevuste kavandamisele ning välja on toodud vastuste seos tegevusvõimekuse ökoloogilise mudeliga ja varasemate uuringutega. Arutelu kulgeb esitatud uurimisküsimuste põhjal. Esitatud on tsitaate ja autori koostatud tabelleid õpetajate vastustest. Õpetajate tähised ei ole seotud konkreetsete isikutega (nt *Õpetaja 1* ei ole erinevates vastustes sama isik), sest uurimistöö eesmärgist lähtuvalt ei ole oluline konkreetse isiku seisukoht erinevate vastuste lõikes. Tähised on valitud vastuste mugavamaks esitamiseks ning jälgimiseks.

3.1. Alternatiivide vahel kaalumise õppetegevuste kavandamisega seotud olukordades

Esimese uurimisküsimuse vastusena taheti teada, millistes õppetegevusega seotud olukordades kaalusid õpetajad alternatiivseid lähenemisi õppetegevuse kavandamisel ning millised need alternatiivid olid. Õpetajate vabade vastuste põhjal selgus, et olukorrad, kus nad ühe nädala

jooksul erinevate alternatiivide vahel kaaluda said, olid järgmised: probleemsete õpilaste õpetamisel, distantsõppe korral, keerulise/uue õppematerjali õpetamise korral ja enne koolivaheajale minekut. Kõik olukordade kirjeldused ei olnud siiski täielikult eraldiseisvad, vaid nimetatud olukorrad võisid olla omavahel seotud.

Näiteks kirjeldasid õpetajad õppetegevuse kavandamisega seotud olukordi:

(Õpetaja 1) Viimane koolinädal enne koolivaheaga tuli õppetöö täies mahus läbi viia videotundide ja juhendatud e-õppena.

(Õpetaja 2) Õpilane ujumis algõpetusetunnis seisab koha peal. Ei tee mitte midagi kaasa, õpilane ei oska ka ujuda.

(Õpetaja 3) Raske õppematerjali harjutamiseks ja kinnistamiseks õpiülesannete ja tegevuste valik

Kui on erinevaid olukordi ja valikuid, kus tuleb otsuseid vastu võtta, siis saavad õpetaja iseseisvus (Molla & Nolan, 2020), teadmised, uskumused ja väärtused tegevusvõimekuse kontekstis avalduda (Biesta *et al.*, 2014; Priestley *et al.*, 2015). Näiteks aitavad keerulised olukorrad kaaluda tööd soosivate ja piiravate tegurite vahel ning alles seejärel saab vastu võtta otsuseid (Leijen *et al.*, 2020). Vastustest selgus, et just keeruliste olukordade olemasolul tundsid õpetajad, et tarvis on tavapärasest teistlaadi lähenemisi, et õppetegevust edukalt läbi viia. Seetõttu kaalusid nad erinevaid alternatiive õppetegevuse kavandamiseks. Samuti peab inimene, tegevusvõimekuse väljendumiseks, otsustama, kas ta saab olukorras iseseisvalt hakkama või peab kasutama lisaabi (Bandura, 2006), mistõttu on oluline esmalt olukordi teadvustada.

Alternatiivid, millega õpetajad õppetegevust planeerides arvestasid, jagunesid õpetajate vastuste põhjal kaheks: töövahenditega seotud alternatiivid ja õppeülesannetega seotud alternatiivid (vt Tabel 1). Töövahenditega seotud alternatiivid moodustusid õpetajate vastuste põhjal, kus nad kirjeldasid, milliseid töövahendeid oli neil võimalik ja mõistlik õpilaste õpetamisel kasutada. Tegevusvõimekuse üheks aspektiks on võime tegutseda teatud kitsenduste korral (Biesta & Tedder, 2006), nt töövahendid (kas õpetajal on teatud vahendeid võimalik õppetöös kasutada või mitte). Samuti kuulub õpilaste vajalike õppevahenditega varustamine õppe kavandamise juurde (Nurcan & Mustafa, 2020). Lisaks tavapärasematele töölehtede, õpikute ja tahvlil kirjutamise kasutamisele, olid õpetajate jaoks olulised arvutite kasutamise võimalus, sh erinevate veebikeskkondade kasutamine ning internetist leitav õppematerjal.

Näiteks kirjeldasid õpetajad arvuti ning erinevate veebilahenduste kasutamist õppetegevuse planeerimisel:

(Õpetaja 1) Valikute tegemisel lähtusin olemasolevatest veebilahendustest ja võimalustest.

(Õpetaja 2) Otsustasin koostada viimaseks tunniks teadmiste kontrolli Google Forms'is.

(Õpetaja 3) Kasutasin grammatikateema õpetamiseks lastele tuttavat arvutimängu Among Us.

Lisaks arvutitele hinnati ka teistlaadi digitaalse tehnika kasutamise võimalusi, nt erinevad aparaadid, (nuti)tahvlid, interaktiivsed lahendused:

(Õpetaja 1) /.../ kõigepealt tutvustada fotoredaktorit, teha näidistöötlus ja seejärel lasta õpilastel juhendi järgi teha oma töötlused.

(Õpetaja 2) Toimus kordamise tund eesti keeles, mis oli planeeritud läbi viia VR-prillidega.

Seevastu tõid õpetajad erinevate alternatiivide kaalumise osas välja ka piiravaid tegureid, mis takistasid õppetöö läbiviimist plaanipäraselt:

(Õpetaja 1) Teisalt pole mul aga häid materjale, mida õpilastele lugeda anda: õpikud on kohati iganenud ja igavad ning ei anna kompaktselt edasi kõiki aspekte, mida olen tunnis antud teema kohta välja toonud, seega oleks lugeda tulnud mitmest allikast.

(Õpetaja 2) Tavaliselt kirjutan ma sellised sõnad (+ nende alla näiteid, lühikesi definitsioone, vean nooli jms) tahvlile. Internetis aga selleks head varianti pole.

Õppeülesannetega seotud alternatiivide puhul kirjeldasid õpetajad, milliste õppetegevuste, -kohtade, -vormide vahel nad kaalutlesid õpilastele õpet kavandades. Vastustest ilmnes, et õpetajad said valida mitmete erisuguste keskkondade vahel, mis toetaksid tõsieluliste näidete toomist ja õpilaste aktiivset kaasamist õppetegevusse (Seng & Geertsema, 2017) (vt Tabel 1), mis ilmestab ka õpetaja autonoomsust õppeülesanneteid -ja vahendeid valida. See annab võimaluse õppetööle loovalt läheneda (Ruan *et al.*, 2020). Õpetajad tõid välja alternatiive erinevate õppetöö keskkondade valikutes, kus saab rakendada nii individuaalset kui ka rühmategevusi. Õppeülesanneteid viidi läbi nii klassis, koridoris, õues kui ka õppekäikudel. Näiteks kirjeldasid õpetajad, kuidas nad kaalusid õppetegevuse läbiviimiseks klassiruumist erinevaid keskkondi, et õpilastes erinevaid oskuseid arendada:

(Õpetaja 1) Sellel nädalal kasutasime kahel korral koolimajast väljas õppimist, mis kinnistasid õpitut, aga samas ka andsid uusi teadmisi ja võimalusi ise katsetada.

(Õpetaja 2) Valikud oli õppida klassiruumis, kuhu olin toonud erinevate puude lehed või minna õue õppima ning kogeda kõike, mis antud puuga on seotud.

Lisaks kasutati erinevate ainete lõimimist, mis on ka varasemalt leitud olevat hea praktika (Ruan *et al.*, 2020) ja erisuguseid õppelahendusi, sh mängu ja loovust arendavaid tegevusi, kus õpilased said rakendada nii individuaalset kui ka rühmatööd. Näiteks kirjeldasid õpetajad rühmatööd ja individuaalsust soosivate loovate ülesannete andmist õpilastele:

(Õpetaja 1) Näiteks oli võimalus harjutada individuaalselt, töötada rühmas või paaris, teha video või harjutada kasutades arvutiülesandeid.

(Õpetaja 2) Töö koosnes 7-st ülesandest, mis kõik sisaldasid endas rühmatööd, liikumist ja teadmiste kombineerimist erineval moel.

(Õpetaja 3) /.../ otsustasin anda neile ülesandeks koostada grupitöös reklaam reformatsioonile (video, näidend, plakat, laul, luuletus), mis kõnetaks Liivimaa talurahvast.

Samuti oli õpetajate jaoks olulisel kohal mängulisuse sidumine õppetegevusega:

(Õpetaja 1) Lõpuks otsustasin otsa pidi ühe väikse haakiva teema üle arutada, aga siiski alternatiivse meetodina kasutada tunnis väärtuste mängu.

(Õpetaja 2) Tegevus toimub pärlikaartide põhimõttel. Tegevuses on 8 jaama 8 küsimusega ning õpilased peavad grupiti need jaamad läbima ja leidma vastuse küsimusele, mille eest on ta tänulik.

Mitmeid näiteid toodi ka ainete või teemade omavahelisest lõimimisest, et õppetööd siduda:

(Õpetaja 1) Lisaks eesti keelele oli tund lõimitud ka loodusõpetusega (Elistvere loomapark)

(Õpetaja 2) Püüdsin siis kombineerida oma juttu, õpilaste juttu, videolõike ja ajaleheartikleid ning veebiviktoriine.

Käesoleva töö kontekstis on alternatiivide vahel kaalumise võimalus väga oluline, et õpetaja tegevusvõimekus saaks üldse avalduda (Priestley *et al.*, 2015). Ka õpetajate vastustest selgus, et erinevad alternatiivid õppetegevuse kavandamisel panid õpetajaid erinevate lähenemiste vahel kaaluma ning õpilaste jaoks parimaid praktikaid leidma. See aitas tuua õpilasteni tõsielulisi näiteid ning kaasata õpilasi lahenduste leidmisse, mis on üks olulisi õppe

kavandamise eesmärke (Seng & Geertsema, 2017). Samuti aitavad erinevad alternatiivid õppetegevuse kavandamisel kaasa klassis valitseva töömeeleolu tekkele, mis on oluline, et õppimine üldse aset leiaks (Silva & Molstad, 2020). Vastustest ilmnes ka, et väga palju kaaluti just erinevate digitaalsete lahenduste vahel ning meelehärmi tekitas õpetajates asjaolu, kui teatud vahendeid või keskkondi kasutada ei olnud võimalik. Veebilahenduste vajadus võis tuleneda distantsõppe olukorrast, kus õpetajad pidid erinevaid valikuid langetama kättesaadavate võimaluste piires.

Järgnevalt on selgema ülevaate saamiseks esitatud eelpool nimetatud õppetegevuse alternatiivid tabelina (Tabel 1).

Tabel 1. Õppetegevuse kavandamisel õpetajate poolt kasutatud alternatiivid.

Töövahendite alternatiivid
Veebilahendused (erinevad õppetöö keskkonnad)
Töölehed
Internetist leitav õppematerjal
Muud vahendid (nt VR prillid)
Arvutid
Õpikud
Tahvel
Õppeülesannete alternatiivid
Keskkond (klassis, õues, koridoris, õppekäigul)
Individaalne vs rühmatöö
Erisugused õppelahendused (digitaalsed, töölehed, õpikud, mängud, kaardid)
Teemavalik
Üritused (nt projektipäev)
Lõiming (teised ained, asutused)
Loovad õppeülesanded (liikumine, esitlused, loovtööd)

Märkused. VR – virtuaalreaalsus

Õpetajate vastustest selgub, et nad said valida mitmete erinevate alternatiivide vahel erinevates õppetegevuse kavandamisega seotud olukordades. Tulenevalt väljatoodud erinevatest õppetegevusega seotud olukordadest, töövahendite olemasolust või nende puudusest pidid õpetajad oma valikuid langetama. See läheb kokku varasemate uuringutega, kus selgub, et õpetajate tegevusvõimekus avaldubki keerulistes olukordades, kus õpetajad peavad oma tegevusi

ja võimalusi reflekteerima, et jõuda parimate tegutsemispraktikateni (Molla & Nolan, 2020). Antud töös olid keerulisteks olukordadeks probleemsete õpilastega toimetulek, distantsõpe, koolivaheaja eelne ajaplaneerimine ning keerulise/uue materjali õpetamine. Nendes olukordades avaldus ka õpetajate tegevusvõimekus, kus nad tundsid, et tavapärased tegutsemispraktikad ei toimi ning on tarvis alternatiivseid lähenemisi. Vastustest selgub, et õpetajad nägid õppetöö läbiviimiseks mitmeid erinevaid võimalusi, mis käesolevas töös hõlmasid nii töövahendeid kui ka valikuid õppeülesannetes, kaalusid nende plusse ja miinuseid ning leidsid õpilaste jaoks parimad lahendused. Erinevate alternatiivide vahel kaalumise on ka üks reflekteerimise tüüpe, kus õpetajad, oma valikuid analüüsides, saavad edaspidiseid eesmärke õppe kavandamisel korrigeerida (Leijen *et al.*, 2020). Molla & Nolan (2020) on leidnud, et kaalutlev ja analüüsiv mõtlemine on õpetajatöö juures oluline, et valida parimaid tegutsemispraktikaid. Järgnevas alapeatükis on selgitatud, millised tegurid ja kuidas, lisaks töö- ja õppevahendite valikule, õpetajate otsuseid mõjutasid.

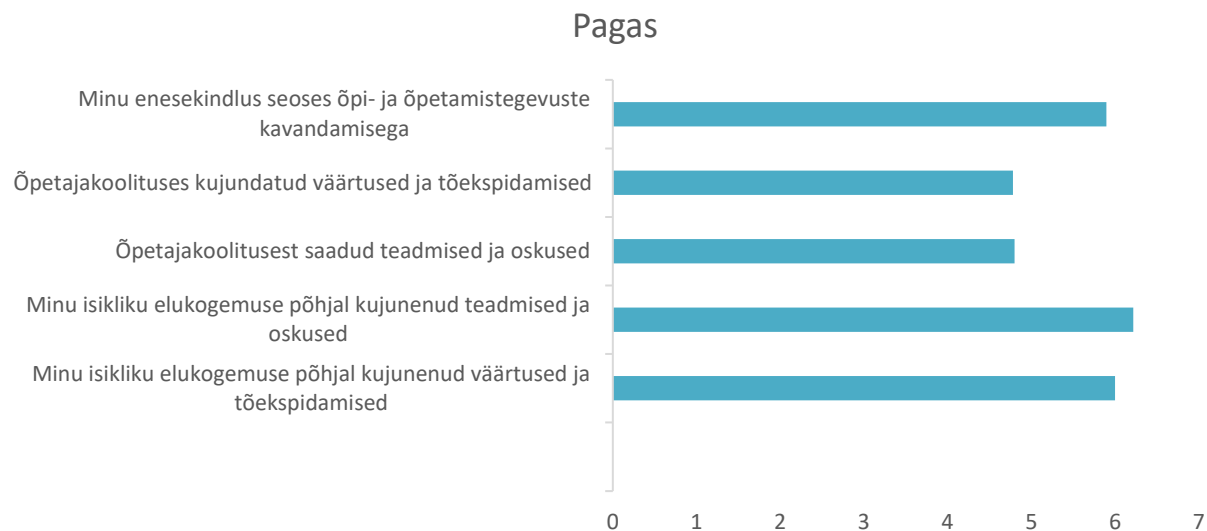
3.2. Tegevusvõimekuse ökoloogilise mudeli dimensioonide mõju õpetajate õppetegevuste kavandamisele

Teise uurimisküsimuse vastusena taheti teada, millised tegevusvõimekuse ökoloogilise mudeli dimensioonid õpetajate otsuseid erinevates õppetegevuste kavandamisega seotud olukordades enim mõjutasid. Vastustest ilmnis, et kõik kolm ökoloogilise mudeli dimensiooni mõjutasid õpetajate valikuid ning enim mõjutas õpetajate otsuseid sihtide seadmine, sh nii pika- kui lühiajalised sihid (vt Lisa 3). Järgnevalt on õpetajate hinnangute ja vabade vastuste põhjal kirjeldatud, kuidas erinevad dimensioonid õpetajate valikuid õppetegevuste kavandamisel mõjutasid.

3.2.1. Kvantitatiivse analüüsi tulemused seoses õpetajate mineviku kogemustega õppetegevuste kavandamisel

Kvantitatiivselt kogutud andmete analüüsi tulemused õpetajate pagasi kohta valikute tegemisel on välja toodud joonisel 2. Jooniselt näeme, et õpetajad hindasid mineviku kogemusi arvestades kõige kõrgemalt enda isiklike kogemuste põhjal kujunenud väärtusi, tõekspidamisi, oskusi ($M= 6-6.22$). Ükski õpetaja ei väitnud, et need teda üldse ei oleks mõjutanud. Samuti oli nendes hinnangutes märgata enam õpetajate üksmeelt ($SD= 0.9-1.1$). Kõrge hinnanguga oli ka õpetaja

enesekindlus õppe kavandamisel. Madalamalt hinnati õpetajakoolituse mõju praegustele otsustele õppe planeerimisel ($M= 4.78-4.8$). Siin oli ka arvamusi, et see pole valikuid üldse mõjutanud. Seevastu oli õpetajakoolituse mõju hindamisel õpetajate hinnangutes suuremaid erinevusi ($SD= 1.7-1.8$).



Märkused. Hinnang 1-ei nõustu üldse, 7-nõustun täielikult

Joonis 2. Õpetajate hinnangud oma mineviku kogemustele seoses otsuste tegemisega õppetegevuste kavandamisel

Järgnevalt on kirjeldatud kvalitatiivse analüüsi tulemusi seoses õpetajate mineviku kogemustega õppetegevuste kavandamisel. Sealjuures on välja toodud kvalitatiivse analüüsi sarnasus või erinevus kvantitatiivse osaga.

3.2.2. Kvalitatiivse analüüsi tulemused seoses õpetajate mineviku kogemustega õppetegevuste kavandamisel

Mitmed vastanud õpetajad tõid oma otsuste langetamisel olulise mõjutegurina välja mineviku kogemused. Nende alla kuuluvad oskused ja kogemused, uskumused (nii professionaalsed kui ka isiklikud) ning väärtused (Priestley *et al.*, 2015). Oskuste ja kogemuste all pidasid õpetajad silmas seda, et nende otsused olid mõjutatud sellest, millised on nende isiklikud kogemused õppimisel; millised on need meetodid, mida nad on kogu aeg õpetamiseks kasutanud ning teavad, et toimivad; samuti mainiti teiste kolleegide kogemusi ja info vahetamist. Ka pidasid

õpetajad oluliseks oma uskumusi-teadmisi õpilaste võimetest ja õppimisest ning ka isiklike uskumusi parimate lahenduste edastamise (vt Lisa 3). Tulemused lähevad kokku kvantitatiivse analüüsiga, kus isiklik varasem kogemus, teadmised ning tõekspidamised olid õpetajate poolt kõrgelt hinnatud (vt Joonis 2).

Näiteks kirjeldasid õpetajad oma valikuid, lähtudes oma juurdunud õpetamise või õppimise viisidest:

(Õpetaja 1) Samas pole õpetajad loobunud klassikalistest õpetamise vahenditest ja meetoditest.

(Õpetaja 2) Oleksin tahtnud kasutada harjutamiseks teste, mis minu kogemuste põhjal seda materjali kõige paremini kinnistaks.

(Õpetaja 3) Otsustasin selle kasuks, kuna tean, kui positiivselt mõjub õpilasele võimalus, midagi "oma kätega valmis teha". Tõid esitledes on kõigil garanteeritult lõbus (seda võib öelda nii enda enda koolikogemuse kui õpetajatöö põhjal).

Välja toodi kogemusi ja teadmisi oma õpilastest ja nende õpiviisidest:

(Õpetaja 1) Sain aru, et õpilase hetke oskused ja teadmised ei võimalda lugemisega siivitsi edasi tegeleda.

(Õpetaja 2) Valisin teise variandi, kuna antud tööülesande esitluse vormis lühitutvustus haarab minu kogemuse järgi paremini õpilaste tähelepanu.

(Õpetaja 3) Minu otsus lähtus varasemast kogemusest distantsõppega, kus avastasin, et keeleõpe veebis kogu klassiga ei ole efektiivne.

Samuti mõjutasid õpetajate valikuid nende uskumused minevikust:

(Õpetaja 1) Lõpuks otsustasin teha videotunni, mis võimaldas mul antud teemat lahata just nii, nagu õigeks pean.

(Õpetaja 2) Novembri keskpaigaks olime kogenud olukorda, kus mitmed klassid ja õpetajad olid olnud eneseisolatsioonis, osad õpetajad tegid veebitunde, teised mitte. Minu jaoks oli selge, et samamoodi nagu kevadel me distantsõpet läbi viia ei saa.

Õpetajate vastused lähevad kokku varasemate uuringutega. Näiteks on otsuste vastuvõtmisel õpetaja enda varasem õpetamiskogemus ja selle tulemus väga oluline (Biesta *et al.*, 2014; Uibu *et al.*, 2017), mis omakorda aitab tugineda varasemale positiivsele kogemusele ning seda korrata. Õpetajate uskumused enda õpetamistegevusele mõjutavad nende valikuid

klassiruumis (Nurcan & Mustafa, 2020). Ka õpetajate vastustest selgus, et nad peavad üht või teist viisi õpetamisel tõhusamaks ning tuginesid oma teadmistele õpilaste tasemest, haaratusest ning erinevate õppeviiside sobilikkusest. Samuti on äärmiselt olulised õpetaja enda uskumused õppetegevusse (Nurcan & Mustafa, 2020; Priestley *et al.*, 2015), kus selgub, millisena nad näevad õpilasi, nende võimekust ning enda rolli õpetajana. Õpetajate vastustest selgus, et nende jaoks on oluline õpilasi õppetegevusse kaasa haarata, arvestada nende tasemega, edasijõudmisega ning eduelamust pakkuda.

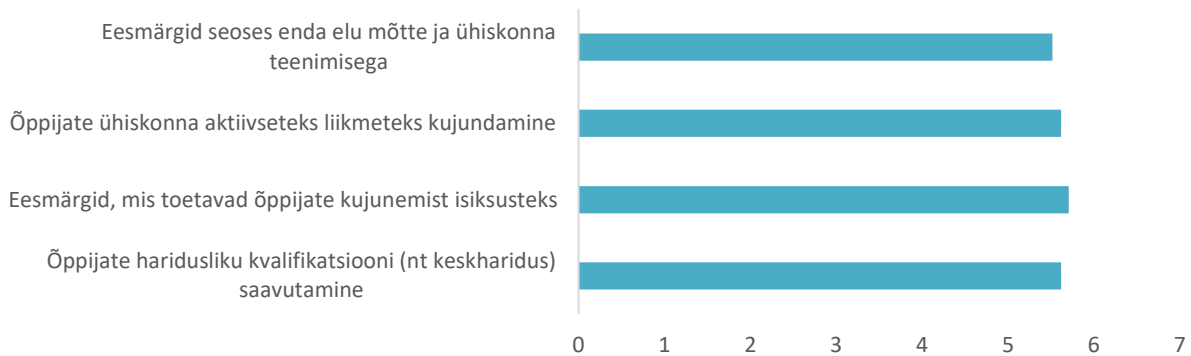
Nii kvantitatiivsest kui ka kvalitatiivsest analüüsist selgub, et õpetajate jaoks olid mineviku kogemuste juures kõige olulisemad enda isiklikud kogemused õppimisest ja õpetamisest ning nende põhjal kujunenud uskumused, teadmised ja oskused, millest lähtuvalt õpetajad oma valikuid õppe kavandamisel tegid.

3.2.3. Kvantitatiivse analüüsi tulemused seoses õpetajate sihtide seadmisega õppetegevuste kavandamisel

Üheks olulisemaks mõjuteguriks õppetegevuste kavandamisel pidasid õpetajad tuleviku sihtide seadmist. Sihid jagunevad pika- ja lühiaegseteks ning püüdlused sihtide suunas võivad viia tegevusvõimekuseni, mis lähtub õpilase heaolust ja huvidest (Priestley *et al.*, 2015). Pikaajased sihid keskenduvad õpilaste sotsialiseerimisele, nende võtmeoskuste ning kompetentside arendamisele eluks (Biesta *et al.*, 2014; Ruan *et al.*, 2020; Zou *et al.*, 2020) ning ka uurimuses osalenud õpetajate vastustest selgus, et need aspektid on õpetajatele otsuste vastuvõtmisel olulisteks eesmärkideks.

Jooniselt 3 näeme, et pikaajalisi sihte õppetegevuste kavandamisel on hinnatud üsna võrdselt. Kõige kõrgemalt hinnati eesmärke, mis toetavad õpilaste kujunemist isiksusteks ($M=5.71$). Võrdselt hinnati õppijate haridusliku kvalifikatsiooni saavutamist ning ühtlasi nende ühiskonnaliikmeteks kujundamist ($M=5.62$). Märksa madalamalt hindasid õpetajad iseenda eesmärke seoses elu mõtte ja ühiskonna teenimisega ($M=5.52$). Hinnangud kõigi vastusevariantide vahel olid üsna stabiilsed ($SD=1.4-1.5$).

Pikaajalised sihid

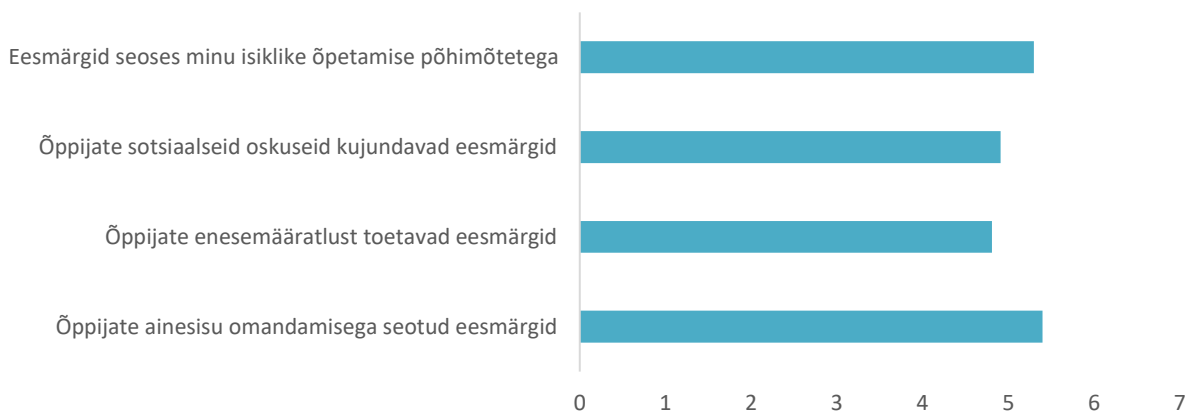


Märkused. Hinnang 1-ei nõustu üldse, 7-nõustun täielikult

Joonis 3. Õpetajate hinnangud oma pikaajalistele sihtidele seoses otsuste tegemisega õppetegevuste kavandamisel

Jooniselt 4 näeme, et lühiajalistest eesmärkidest hindasid õpetajad üsna võrdselt õppijate ainesisu omandamisega seotud eesmärke ($M= 5.4$) ja eesmärke seoses õpetajate enda õpetamise põhimõtetega ($M= 5.3$). Kõige madalamalt hindasid õpetajad õppijate enesemääratlust toetavaid eesmärke ($M= 4.81$). Kõige enam erinesid õpetajate hinnangud õpilaste sotsiaalseid oskuseid puudutavas vastusevariandis ($SD= 1.7$).

Lühiajalised sihid



Märkused. Hinnang 1-ei nõustu üldse, 7-nõustun täielikult

Joonis 4. Õpetajate hinnangud oma lühiajalistele sihtidele seoses otsuste tegemisega õppetegevuste kavandamisel

Kvantitatiivsest analüüsist selgub, et kõrgemalt hindasid õpetajad pikaajaliste sihtide mõju õppetegevuste kavandamisele. Üle keskmise oluliseks hinnati ka õpetajate enda pikaajalisi eesmärke seoses elu mõtte ja ühiskondliku teenimisega. Siinkohal on leitud olevat oluline, kui ka õpetajal on pikaajalisi eesmärke, lisaks õpilastele seatud hariduslike eesmärkide saavutamisele (Leijen *et al.*, 2020). Järgnevalt on toodud välja kvalitatiivse analüüsi tulemused seoses sihtide seadmisega õppetegevuste kavandamisel ning vastuste sarnasus või erinevus kvantitatiivse analüüsiga.

3.2.4. Kvalitatiivse analüüsi tulemused seoses õpetajate sihtide seadmisega õppetegevuste kavandamisel

Õpetajate pikaajalised sihid kujunesid vastustest, kus õpetajate jaoks olid õppe kavandamisel olulised: õpilaste kaasamine otsustamisse, õpilaste iseseisvus – s.t õpilased suunavad ja planeerivad oma õppetegevust, avastavad ise lahenduskäike, kontrollivad tulemusi; õpilaste koostöö ja sotsiaalsete oskuste arendamine, kooli üldine arendustegevus (vt Lisa 3). Ka kvantitatiivses analüüsis pidasid õpetajad oluliseks arendada õpilaste kujunemist isiksusteks, kes edaspidi ühiskonnas ise toimivad ja otsuseid vastu võtavad. Samuti võib kooli arendustegevust seostada kvantitatiivses osas mainitud õpetaja enda elu mõtte ja ühiskonna teenimise eesmärgiga, kus õpetajal on soov ka pikemaajaliseks enesearenguks ja -teostamiseks.

Näiteks kirjeldasid õpetajad õpilaste iseseisvuse kujundamist nii, et lasevad õpilastel ise oma õppetegevust juhtida ning õpilastel üksteist kontrollida ja sooritust hinnata:

(Õpetaja 1) Õpilane koostas iseseisvalt õpimapi. Õpetaja andis ette teatud ülesanded (raami), millele tuli iseseisvalt otsida ja pakkuda lahendusi (vastuseid).

(Õpetaja 2) Õpilased lahendavad paarikaupa tahvlile ülesanded, kõigil paaridel 4 ühesugust ülesannet. Lahendavad, vahetavad kohad ja kontrollivad, vaatavad üle oma vead.

(Õpetaja 3) Jaotavad ülesanded omavahel, teevad koostööd, toetavad, jälgivad teineteise lahendamist, leiavad ise vead, analüüsivad ja teevad kokkuvõtte oma teadmistest ja oskustest.

Samuti peeti oluliseks, et õpilased oleksid pikaajaliste eesmärkide seadmisel kaasärääkijad:

(Õpetaja 1) Eesmärkide seadmine uueks õppeperioodiks on õpilastele keeruline ja lapsed vajaksid rohkem õpetajapoolset abi ning pikaajalised eesmärgid võiks seada koos, et nõutavad õpitulemused oleksid õpilastele paremini mõistetavad.

Õpetajatel oli ka endaga seotud pikaajalisi eesmärke, mis nende valikuid õppe planeerimisel suunasid:

(Õpetaja 1) Oluline oli otsuse tegemisel ka mõte, et ideed saab õnnestumise korral edasi arendada.

(Õpetaja 2) Mina püüdsin lähtuda soovist õpetada näha õpikust kaugemale.

Vastustest selgus, et õpetajad nägid ühe olulisema pikaajase eesmärgina õpilastes iseseisvuse arendamist ning seeläbi nende võtmeoskuste ja kompetentside suurendamist elus hakkama saamiseks. Ka varasemalt on leitud, et õpetaja peaks olema ennekõike suunaja rollis (Biesta *et al.*, 2014; Nurcan & Mustafa, 2020; Ruan *et al.*, 2020) ning õpilaste kaasamine ise lahenduste leidmisse on elukestva õppe kontekstis oluline mõjutegur (Nurcan & Mustafa, 2020; Zou *et al.*, 2020). Vastustest selgus ka asjaolu, kus õpetajad suunasid õpilasi palju koostööle, mis on oluline koostöise meeleolu loomiseks, mis kätkeks nii hindamist kui ka tagasisidestamist (Dorit, 2018; Seng & Geertsema, 2017), et õpilased suudaksid ka edaspidi elus kriitiliselt olukordi hinnata ja tagasisidestada. Samuti arendab see suhtlemispädevust mis on oluline oskus. Õpetajad tõid lisaks õpilastega seotud eesmärkidele välja ka enda isiklikke eesmärke, mis õppetegevust tulemuslikumaks muudaksid, nt „laiema pildi nägemine“ või idee edasiarendamine. Ka varasemalt on leitud, et õpetaja isiklikud pikaajased eesmärgid on olulised otsuste mõjutajad (Leijen *et al.*, 2020).

Õpetajate lühiaegsed sihid kujunesid vastustest, kus õpetajate jaoks olid õppetegevuse kavandamisel olulised näiteks: õppe kvaliteet, õpilaste motiveerimine tunniks, õppekava ja ainepõhiste väljundite saavutamine, õpilaste poolt õppeviiside valimine, individuaalne lähenemine, õpilaste huvidega arvestamine (vt Lisa 3). Sarnaselt pidasid õpetajad kvantitatiivses analüüsis ainesisu omandamist eesmärgina oluliseks. Ka varasemalt on leitud, et õppe kavandamisel juhivad õpetajate tegevusi tihti just lühiajalised eesmärgid arvestades, et õpe oleks õpilastele meeldiv, jääks õppekava raamesse ning hoiaks õpilased huvitatuna (Biesta *et al.*, 2014). Seevastu hindasid õpetajad küsimustikus madalalt eesmärke seoses õpilaste enesemääratlemise toetamisega, kuid vabades vastustes mainisid siiski mitmel korral õpilaste

huvide, individuaalsuse ning õpilaste poolt õppeviiside valimist, mis aitavad kõik kaasa õpilaste enesemääratluse arengule.

Näiteks kirjeldasid õpetajad soovi jääda õppekava või tunni eesmärkide piiridesse:

(Õpetaja 1) Mina püüdsin lähtuda aine eesmärkidest.

(Õpetaja 2) Kaalusin ja mõtlesin, missuguste tegevustega lõimida VR-prillidega töö, et kõik tunnile püstitatud eesmärgid saaks täidetud.

(Õpetaja 3) Lubasin õpilastel valida, mida nad soovivad tunnis teha, andes valida erinevate õpitegevuste vahel, jäädes enda kavandatud teema juurde.

Väga olulisel kohal oli õpilaste olemus, motiveerimine ja huvi säilitamine:

(Õpetaja 1) Valisin variandi, kus valiku tegid õpilased. Mina püüdsin lähtuda õpilaste huvi ja jõukohasuse printsiibist

(Õpetaja 2) Lähtuvalt klassis olevast õpilaste arvust, õpilaste vanusest, tasemest ja oskustest

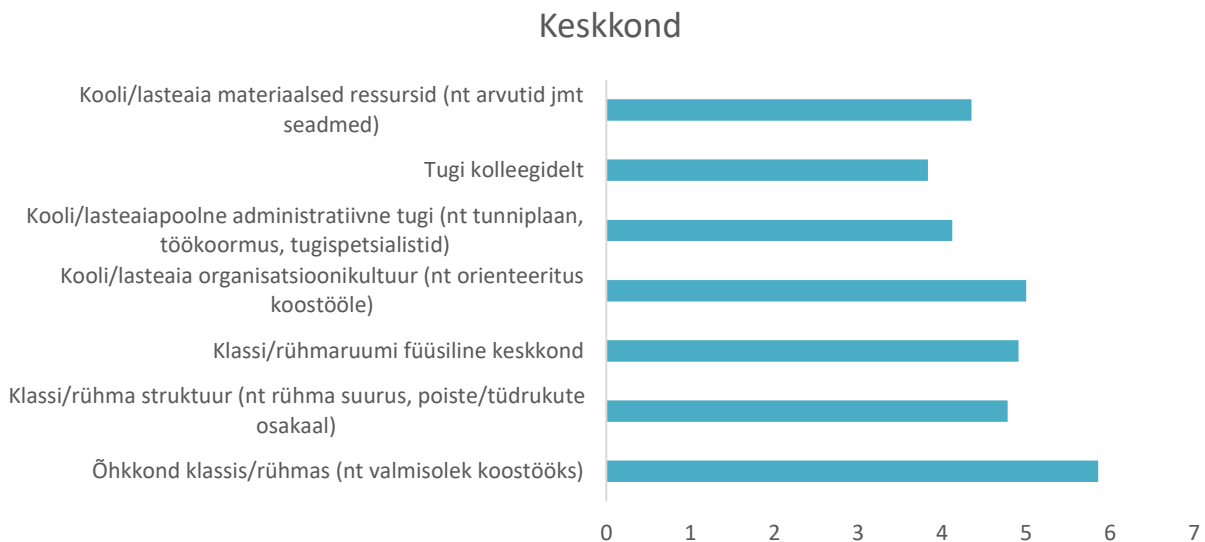
(Õpetaja 3) Samas püüdsin lähtuda sellest, et lastel oleks huvitav ja nad oleksid motiveeritud.

Asjaolu, miks õpetajad keskenduvad tundides palju lühiajalistele eesmärkidele, võib tuleneda sellest, et õpetajate valikud on paljuski mõjutatud nende enda varasematest kogemustest ajast, mil nad ise õpilased olid, aga ka soovist õpilastele igas tunnis parimat pakkuda (Priestley *et al.*, 2015). Samuti on olulised kultuurilised ootused õpilaste õppetulemustele, kus ennekõike on nõutud kõrged ainealased saavutused (OECD, 2020), mis mõjutavad õpetajate otsuseid jääda õppekava piiridesse ning saavutada ainealaseid eesmärke. Siinkohal on toetavaks asjaoluks see, kui anda õpetajatele piisavalt autonoomsust ning võimalusi õppekava arendamisel kaasa rääkida (Molla & Nolan, 2020; Nurcan & Mustafa, 2020). Seevastu positiivsest vaatepunktist, nii pika- kui ka lühiaegsete eesmärkide puhul ilmnes, et õpetajate jaoks olid olulised aktiivsed tegevused, õpilaste kaasamine, elulised näited ning konkreetsete teemade õpetamine, mis on ka teiste tunnustatud õpetajate meelest olulised aspektid õppe kavandamisel (Seng & Geertsema, 2017). Erinevate tegevuste kasutamine õppetöös aitab õpilastel luua eluks arusaama, mille jaoks haridus vajalik on (Biesta *et al.*, 2014).

3.2.5. Kvantitatiivse analüüsi tulemused seoses keskkonna mõjuga õppetegevuste kavandamisel

Lisaks pidasid õpetajad õppetegevuste kavandamisel oluliseks mõjuteguriks keskkonda. Tulenevalt sellest, millises kultuurilises, materiaalses või sotsiaalses keskkonnas õpetaja tegutseb, on mõjutatud tema valikud (Leijen *et al.*, 2020).

Jooniselt 5 on märgata, et keskkonna mõjutusi on hinnatud üpris erinevalt. Kõige kõrgemalt on hinnatud õhkkonna mõju klassis/rühmas ($M= 5.86$). Siinkohal antud õpetajate hinnangutes esineb ka kõige vähem erimeelsusi ($SD= 1.4$). Kõige madalamalt on hinnatud kolleegide tuge ($M= 3.83$), kuid siin esineb õpetajate vastustes palju erinevaid hinnanguid ($SD= 2.1$). Üsna võrdselt on hinnatud klassi/rühma struktuuri ($M= 4.78$) ja füüsilist keskkonda ($M= 4.91$). Seevastu esinevad siin taas erimeelsused õpetajate hinnangutes ($SD= 2$). Märksa vähemoluliseks on õpetajad hinnanud kooli/lasteaiapoolse administratiivse toe ($M= 4.12$) ja materiaalsed ressursid ($M= 4.35$). Seevastu esinevad siin taas erinevused õpetajate hinnangutes ($SD= 2-2.1$).



Märkused. Hinnang 1-ei nõustu üldse, 7-nõustun täielikult

Joonis 5. Õpetajate hinnangud keskkonna mõjutustele seoses otsuste tegemisega õppetegevustega kavandatud olukordades.

Hinnangutest selgub, et keskkond on õpetajaid mitmetes valdkondades mõjutanud ning vastusevariandid kõnetasid õpetajaid. Samuti esineb mitmetes hinnangutes suuri kõikumisi, mis näitab, et õpetajad tajuvad keskkonda ning seda kujundavate tegurite olulisust erinevalt. Seeläbi

on ka nende otsused õppetegevusteks valitud erinevalt. Huvitav tähelepanek on, et õpetajad hindasid küll lisatõe kasutamise olulisust madalalt, kuid pidasid siiski oluliseks, et organisatsioonikultuur töökohal, sh koostöö ja üksteise toetamine ning koostöö klassis toimiks. Siinkohal on ka varasemalt leitud, et kolleegide jälgimine ning koostöö õppe kavandamisel on olulised (Zou *et al.*, 2020; Silva & Molstad, 2020), kuid tihti ei ole õpetajatel selle jaoks aega (Silva & Molstad, 2020). Järgnevalt on kirjeldatud, kuidas keskkond õpetajaid nende endi vabade vastuste põhjal õppetegevuse kavandamisel mõjutas.

3.2.6. Kvalitatiivse analüüsi tulemused seoses keskkonna mõjuga õppetegevuste kavandamisel

Keskkond on õpetajate jaoks väga oluline ning mõjutab otseselt seda, milliseks kujuneb õppetöö raamistik (Biesta *et al.*, 2014; Ruan *et al.*, 2020). Õpetajate vastused, mis kätkesid endas seost keskkonnaga jagunesid: lisaselgituste ja abi pakkumine õpilastele, suhted õpilastega, lisatõe kasutamine õpetamisel ning ajaline väärtus (vt Lisa 3). Sarnaselt kvantitatiivse analüüsiga, pidasid õpetajad oluliseks klassis õhkkonna loomist, õpilastega individuaalset suhtlemist ja kontakti saavutamist. Seevastu hinnati küsimustikus lisatõe kasutamise olulisust madalalt, kuid vabades vastustes kasutasid õpetajad lisatõe võimalusi jõudsalt.

Oluliseks peeti turvalise keskkonna loomist ja kontakti saavutamist õpilasega:

(Õpetaja 1) Sain õpilasega kontakti ning ka võõrkeelt lugema, ülesandeid tegema.

(Õpetaja 2) Püüdsin mitmel moel kontakti saavutada. Lõpuks õnnestus see läbi looduse - "vaata, akna taga hakkas lund sadama", "näe, tihane!"

Kontakti saavutamise juures oli tihtilugu oluline ka individuaalne lähenemine:

(Õpetaja 1) Samal ajal kui suurem osa õpilasi täitsid uue teemaga seotud õppeülesannet (olin eelnevalt lühidalt selgitanud seda teemat), töötasin individuaalselt paari õpilasega, kes vastasid mulle lugemist, tõlkimist, ümberjutustamist jne.

(Õpetaja 2) Olin klassijuhatajana seda meelt, et see ei too selle õpilase puhul mingitki edu vaid pigem võib juhtuda, et järgmisel aastal ta ei tule üldse tundidesse. Tegime talle kava mille alusel sai ta edasi liikuda väikeste ampsude haaval, et tal tekiks eduelamus ja ta näeks, et asi ei ole lootusetu.

Lisaks kasutati jõudsalt tugimeeskonna või lapsevanemate abi, et õpilastele parimaid võimalusi õppetegevuseks ja arenguks pakkuda:

(Õpetaja 1) Jõudsime ühel korral proovida, et õpilane on individuaaltunnis õpiabi õpetaja juures ja teeb seal oma ülesanded.

(Õpetaja 2) Lapsevanema ja lapsega koostöös pakkusime võimalust klass lõpetada, kui ta enamus ainetes suudab teha õpetajate poolt nõutavad tööd järgi.

(Õpetaja 3) Suhtlesin kooli tugispetsialistidega, saamaks teadmisi selle kohta, kuidas antud õpilasega edasi toimida.

Samuti selgitasid õpetajad oma valikuid seoses ajalise ressursiga:

(Õpetaja 1) Valiku tegin lähtuvalt tol hetkel kasutada olevast aja- ja jõuressursist

(Õpetaja 2) Määravaks sai ajaline ressurs ja pühade-eelne amotiveeritus.

Lisaks täiendasid õpetajad end individuaalselt, uurides lisakirjanduse kohta:

(Õpetaja 1) Lähtuvalt kursusel arutatust oma rühmakaasalastega valisin teise tee. Aluseks oli G. Bartoni artiklid (raamat).

Õpetajate vastustest ilmnes, et kontakti saavutamine õpilastega ning klassiruumis positiivse õhkkonna loomine olid väga olulised, et saaks toimuda tähenduslik õppetöö ning õpilane oleks motiveeritud. See on ka varasemalt leitud olevat tähtis (Biesta *et al.*, 2014; Silva & Molstad, 2020; Ruan *et al.*, 2020). Sealhulgas arvestasid õpetajad õpilaste individuaalsusega ning nende võimetega õppetöös osalemisel, vajadusel kaasates ka tugiliikmeid õppetegevusse, lugedes lisakirjandust või suheldes kolleegidega. Ka varasemalt on leitud, et õppetegevus peaks arvestama õpilase individuaalsete vajadustega (Nurcan & Mustafa, 2020; Zou *et al.*, 2020) ning kolleegidega suhtlemine ja erialase kirjanduse lugemine aitavad õpet tulemuslikumaks muuta (Zou *et al.*, 2020). Ka varasemad uuringud tõdevad, et on oluline, et pedagoog oleks ise uuriv ning oma töövõtteid pidevalt täiendav (Hordern & Tatto, 2018). Samuti on vaid abistavaks teguriks asjaolu, kui on kasutada vanemate tugi lapse arengu toetamisel, mida uuringus osalenud õpetajad ka aktiivselt kasutasid. Oluliseks pidasid õpetajad ka kasutatavat ajaressurssi, mis nende valikuid kitsendas või laiendas. Ajaline ressurss on oluline mõjutegur õpetaja töö planeerimisel ning selle tulemuslikkusel (Taimalu *et al.*, 2020).

Seega selgus uurimusest, et õpetajate jaoks olid kõik kolm ökoloogilise mudeli valdkonda olulised ning igaüks neist mõjutas õpetajate valikuid. Vastustest selgus, et õpetajad olid ennekõike oma tegevustes õpilasekesksed ning tuginesid paljuski pikaajalistele eesmärkidele. Samuti oli märgata mitmeid erinevaid õpetamise meetodeid (nt mängud, klassivälised tegevused), mis näitab ka Eesti õpetajate ettevalmistust õppetööd mitmekülgselt ja

õpilasekeskselt läbi viia. On oluline teadvustada õpetajate tööd mõjutavaid valdkondi ning nende olemust ja tähtsust õpetajatele. Seda ennekõike praeguse õpetajaskonna hoidmiseks ning ühtlasi jätkusuutliku, motiveeritud õpetajaskonna väljakoolitamiseks (OECD, 2020).

Käesoleva magistritöö kitsaskohana võib välja tuua andmete kogumise viisina küsimustiku. Kuna küsimused inimeste töös esinevate valikute ja põhjenduste kohta oma tegevustele võib olla tundlik valdkond (The Ethics of Social Research, s.a), siis võiks kaaluda andmete kogumise meetodina ka intervjuud. Sedaviisi oleks võimalik küsimusi tekitavate vastuste puhul uuritava käest ka lisainformatsiooni küsida. Võrdluseks võib tuua jällegi asjaolu, et küsimustiku kaudu saavad vastanud täielikult anonüümsed olla ning seeläbi ehk ka ausamad. Ka antud töös ei küsitud just vastajate anonüümsuse tagamiseks taustandmeid, sest need ei oleks vastuste sisule lisaväärtust andnud.

Edasiuurimise võimalusena pakub autor välja keskkonna mõju uurimist õpetaja valikutele oma tööga seondult. Magistritöös välja toodud varasemate uuringute põhjal on näha, et õpetajaamet ei kõida pikaajaliselt just paljusid noori ning järelkasv on vähenemas (OECD, 2020). Samuti selgus uurimusest endast, et keskkonna dimensiooni mõju hindamisel oma töös, oli õpetajate vastustes suuri kõikumisi. Huvi äratas asjaolu, et kolleegide tugi ei paistnud õpetajate jaoks kuigi oluline olevat. Seevastu on see leitud olevat tähenduslik (Silva & Molstad, 2020; Seng & Geertsema, 2017; Taimalu *et al.*, 2020; Zou *et al.*, 2020). Samuti on just töökeskkond tegur, mis määrab paljuski ära selle, kas ja kuidas inimesed soovivad konkreetsel ametikohal jätkata ning oma tööd teha (vt nt Saks *et al.*, 2021). Arvestades asjaolu, et noorte innovaatiliste ning teotahteliste õpetajate leidmine on Eesti kontekstis oluline, tundub vajalik ja huviäratav teemat edasi uurida.

Käesoleval töö on praktiline väärtus erinevatele osapooltele. Tegevõpetajad võivad tööst leida äratundmishetki ning võimalusi oma tegevust reflekteerida toetudes tegevusvõimekuse ökoloogilisele mudelile ning seeläbi oma tegevust paremini eesmärgistada ning korrigeerida. Koolijuhid saavad tööst aimu, millised valdkonnad on õpetajatele olulised nende õppetegevuse kavandamise juures ning kuidas need mõjutavad õpetajate otsuseid oma ametikohal. Neid teadmisi saab kasutada õppijaid ja õpetajaid toetava koolikultuuri kujundamisel. Samuti saab tööst ülevaate sellest, kuidas õpetajad mõtlevad ning milliste õppetegevusega seotud olukordadega nad igapäevaselt silmitsi seisavad. Nende aspektide teadvustamine võib aidata õpetajakoolitust täiustada, et olulistele teemadele enam tähelepanu pöörata, õpet elulisemaks

muuta ning õpetajakoolituse üliõpilastega töös ilmnenuid teemadel arutleda. Kõik nimetatud väärtused on suunatud õpetaja töö sisu paremale teadvustamisele, mille kaudu on võimalik õpetajaid nende valikutes toetada, suunata ning tunnustada. See võiks aidata kaasa Eesti õpetajaskonna hoidmisele ning järelkasvu toetamisele.

TÄNUSÕNAD

Autor soovib tänada kõiki uuringus osalenud õpetajaid nende avameelsuse ja aja eest. Samuti soovitakse tänada lõputöö koostamisel toeks olnud mõttekaaslaseid innustamise ja tunnustavate sõnade eest. Suur tänu magistritöö juhendajale, kes suunas tähelepanu huvitava valdkonna uurimiseks, oli kogu teekonnal nõuannetega toeks ning juhtis tähelepanu reflekteerimiskogemuse vajalikkusele õpetaja töös.

AUTORSUSE KINNITUS

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

Heli Paluoja

/allkirjastatud digitaalselt/

17.05.2022

KASUTATUD KIRJANDUS

- Anagnostopoulos, D., Wilson S., & Charles-Harris S. (2020). Contesting quality teaching: Teachers' pragmatic agency and the debate about teacher evaluation. *Teaching and Teacher Education*, 98, 1–15.
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180.
- Beilmann, M. (2020). *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. Küsitlusuuringud*. Tartu Ülikool. <https://samm.ut.ee/k%C3%BCsitlusuuringud>
- Biesta, G., & Tedder, M. (2006). How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement. *Learning lives: Learning, Identity and Agency in the Life Course*. Working paper 5 part 1.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson S. (2014). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*. 21(6), 624–640.
- Bowen, G. A. (2006). Grounded Theory and Sensitizing Concepts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3), 12–23.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Dorit, A. (2018). Science Teachers' Conceptions of Teaching, Attitudes Toward Testing, and Use of Contemporary Educational Activities and Assessment Tasks. *Journal of Science Teacher Education*, 29(7), 600–619.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023.
- Flores, M. A., & Derrington, M. N. (2018). Improving teacher evaluation: key issues for appraisers in a globalised era. *Teachers and Teaching theory and practice*, 24(3), 203–208.
- Galloway, A. (2005). Non-Probability Sampling. *Encyclopedia of Social Measurement*, 859-864.
- Göbel, S., Hadjar, A., Karl, U., & Jäger, J. A. (2021). Agency and the school-to-work transition of care leavers: A retrospective study of Luxembourgish young people. *Children and Youth Services Review*, 122, 2–9.
- Hordern, J., & Tatto M. T. (2018). Conceptions of teaching and educational knowledge requirements. *Oxford Review of Education*, 44(6), 686–701.

- Karlis, K. (2020). *Õpetajate professionaalse tegevusvõimekuse avaldumine ühe Tartu lasteaia näitel*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Koni, I. (2017). *The perception of issues related to instructional planning among novice and experienced teachers*. Doktoritöö. Tartu Ülikool.
- Leijen, Ä., Pedaste, M., & Baucal, A. (2021). Assessing student teachers' agency and using it for predicting commitment to teaching. *European Journal of Teacher Education*, 1–17. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2021.1889507>
- Leijen, Ä., Pedaste, M., & Lepp, L. (2020). TEACHER AGENCY FOLLOWING THE ECOLOGICAL MODEL: HOW IT IS ACHIEVED AND HOW IT COULD BE STRENGTHENED BY DIFFERENT TYPES OF REFLECTION. *British Journal of Educational Studies*, 68(3), 295–310.
- Molla, T., & Nolan, A. (2020). Teacher agency and professional practice, *Teachers and Teaching*, 26(1), 67–87.
- Nurcan C., & Mustafa C. (2020). Profiling preservice science teachers' early experiences, beliefs about teaching, and teaching practices. *Research in Science & Technological Education*.
- OECD (2013). *Teachers for the 21st Century: Using evaluation to improve teaching*. OECD Publishing.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: TALIS. OECD Publishing.
- OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Paris: TALIS. OECD Publishing.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson S. (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach*. London: Bloomsbury Academic.
- Ruan, X., Zheng, X., & Toom, A. (2020). From Perceived to intentional efforts: Understanding English department teachers' agency in classroom instruction in an changing curricular landscape. *Teaching and Teacher Education*, 92, 1–15.
- Saks, K., Hunt, P., Leijen, Ä., & Lepp, L. (2021). To stay or not to stay: An empirical model for predicting teacher persistence. *British Journal of Educational Studies*, 1–25.
- Seng, M. G. J., & Geertsema, J. (2017). Sharing practices, but what is the story? Exploring award-winning teachers' conceptions of teaching. *Higher Education Research & Development*, 37(2), 254–269.

- Silva, A. L. L., & Molstad C. E. (2020). Teacher autonomy and teacher agency: a comparative study in Brazilian and Norwegian lower secondary education. *The Curriculum Journal*, 31(1), 115–131.
- Zou, T. X. P., Harfitt, G., Carless, D., & Chiu, C. S. T. (2020, Nov 21). Conceptions of excellent teaching: phenomenographic study of winners of awards for teaching excellence. *Higher Education Research & Development*.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07294360.2020.1842337>
- Taber, K. (2018). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Springer*, 48(1), 1–24.
- Taimalu M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä., & Pedaste, M. (2020). TALIS 2018 tulemused (2. osa). *Õpetajad ja koolijuhid väärtustatud professionaalidena*. Tallinn.
https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2020/04/TALIS2_kujundatud.pdf
- The Ethics of Social Research, (s.a). *Qualitative Practice*, 59–89.
https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/34088_Chapter4.pdf
- Uibu, K., Salo, A., Ugatse, A., & Rasku-Puttonen, H. (2017). Beliefs about teaching held by student teachers and school-based teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 63, 396–404.

Lisa 1. Küsimustik

Agentsus õpi- ja õpetamistegevuste kavandamisel

Käesolev küsimustik aitab mõista, kuidas Sa langetad otsuseid oma töös õpi- ja õpetamistegevuste kavandamisel.

1.osa

Palun mõtle ühele konkreetsele situatsioonile viimase nädala jooksul, kus Sa kaalusid alternatiivseid lähenemisi õpi- ja õpetamistegevuse kavandamisel.

Palun kirjelda lühidalt seda olukorda ja selgita, millised olid Sinu valikud ja millest lähtusid valikute tegemisel:

.....
.....
.....

2.osa

Palun vasta selle situatsiooni kohta järgmistele küsimustele.

Siin ei ole õigeid ega valesid vastuseid, lihtsalt vasta väidetele nii täpselt kui võimalik. Kui nõustud väitega täielikult, tähista number 7. Kui Sa väitega üldse ei nõustu, tähista number 1. Kui oled väitega osaliselt nõus, siis leia Sind kõige paremini iseloomustav seisukoht numbrite 1 ja 7 vahel.

Alternatiivide kaalumisel ja otsuste tegemisel selles õpi- ja õpetamistegevuse kavandamise situatsioonis mõjutasid mind:

	Ei nõustu üldse					Nõustun täielikult	
Minu isikliku elukogemuse põhjal kujunenud väärtused ja tõekspidamised	1	2	3	4	5	6	7
Minu isikliku elukogemuse põhjal kujunenud teadmised ja oskused	1	2	3	4	5	6	7

Õpetajakoolitusest saadud teadmised ja oskused	1	2	3	4	5	6	7
Õpetajakoolituses kujundatud väärtused ja tööekspidamised	1	2	3	4	5	6	7
Minu enesekindlus seoses õpi- ja õpetamistegevuse kavandamisega	1	2	3	4	5	6	7

Alternatiivide kaalumisel ja otsuste tegemisel selles õpi- ja õpetamistegevuse kavandamise situatsioonis mõjutasid mind:

	Ei nõustu üldse			Nõustun täielikult			
Lühiajalised õppijate ainesisu omandamisega seotud eesmärgid	1	2	3	4	5	6	7
Lühiajalised õppijate enesemääratlust toetavad eesmärgid	1	2	3	4	5	6	7
Lühiajalised õppijate sotsiaalseid oskusi kujundavad eesmärgid	1	2	3	4	5	6	7
Lühiajalised eesmärgid seoses minu isiklike õpetamise põhimõtetega	1	2	3	4	5	6	7
Pikaajalised eesmärgid õppijate haridusliku kvalifikatsiooni (nt keskharidus) saavutamiseks	1	2	3	4	5	6	7
Pikaajalised eesmärgid, mis toetavad õppijate kujunemist isiksuseks	1	2	3	4	5	6	7
Pikaajalised eesmärgid õppijate ühiskonna aktiivseteks liikmeks kujunemiseks	1	2	3	4	5	6	7
Minu pikaajalised eesmärgid seoses enda elu mõtte ja ühiskonna teenimisega	1	2	3	4	5	6	7

Alternatiivide kaalumisel ja otsuste tegemisel selles õpi- ja õpetamistegevuse kavandamise situatsioonis toetasid mind:

	Ei nõustu üldse					Nõustun täielikult	
Õhkkond klassis/rühmas (nt valmisolek koostööks)	1	2	3	4	5	6	7
Klassi/rühma struktuur (nt rühma suurus, poiste ja tüdrukute osakaal)	1	2	3	4	5	6	7
Minu klassi/rühmaruumi füüsiline keskkond	1	2	3	4	5	6	7
Kooli/lasteaia organisatsioonikultuur (nt orienteeritus koostööle)	1	2	3	4	5	6	7
Kooli/lasteaiapoolne administratiivne tugi (nt tunniplaan, töökoormus, tugispetsialistid)	1	2	3	4	5	6	7
Tugi kolleegidelt koolis/lasteaias	1	2	3	4	5	6	7
Minu kooli/lasteaia materiaalsed ressursid (nt arvutid jm seadmed)	1	2	3	4	5	6	7

Lisa 2. Õpetajate vabade vastuste põhjal koodide loomine ning kategoriseerimine

Lisa 2. Skeem 1. Õpetajate vabade vastuste esmane kategoriseerimine kolme teema alla (olukord, vahendid, lähtumine).

OLUKORD

Kooliaasta lõpus tuli otsustada, kuidas korraldada õppetööd viimastel koolinädalatel

See valik on seotud distantsõppeks parema valmisoleku saavutamisega

Märkasin, et paaristöö vastamise ajal õpilased ei kuulu üksteist korralikult ja nende tähelepanu hajub.

Tegemist oli uue teemaga ning neil oli vaja selgeks saada uued reeglid.

Oluline oli, et kummalgi poolel ei oleks liiga palju lisatööd

VAHENDID

Tutvustasin keskkondi, mida kavatsesin kasutama hakata

Püüdsin mitmel moel kontakti saavutada. Lõpuks õnnestus see läbi looduse

Näiteks oli võimalus harjutada individuaalselt, töötada rühmas või paaris, teha video või harjutada kasutades arvutiülesandeid

Lapsevanema ja lapsega koostöös pakkusime võimalust klass lõpetada, kui ta enamuses ainetes suudab teha õpetajate poolt nõutavad tööd järgi

Aega selleks tuleb minul leida mistahes õppetunnist.

LÄHTUMINE

Oleksin tahtnud kasutada harjutamiseks teste, mis minu kogemuste põhjal seda materjali kõige paremini edasi annavad

Aga valikute tegemisel lähtusin selle klassi õpilastest, kellel on väljakujunenud oma õpiviisid ja nad töötavad aktiivselt ja hästi

Õpilased lahendavad paarikaupa tahvlile ülesanded, kõigil paaridel 4 ühesugust ülesannet. Lahendavad, vahetavad kohad ja kontrollivad, vaatavad üle oma vead.

Mina püüdsin lähtuda aine eesmärkidest

Oluline oli otsuse tegemisel ka mõte, et ideed saab õnnestumise korral edasi arendada.

Lisa 2. Skeem 2. Õpetajate kirjeldatud õppetegevuse olukordadele teemade loomine

OLUKORD	
Enne vaheaega	<i>*Enesehinnangulehe täitmine viimasel koolinädalal</i> <i>*Oleksin pidanud uue teemaga alustama, kuid tegu oli vaheaja eelse viimase tunniga</i>
Distantsõpe	<i>*Viimane koolinädal enne koolivaheaega tuli õppetöö täies mahus läbi viia videotundide ja juhendatud e-õppena</i> <i>*Distantsõpe gümnaasiumi astmes</i>
Probleem õpilas(t)ega	<i>*Õpilane ei tee tunnis mitte midagi kaasa, väites, et ta ei saa millestki aru</i> <i>*1.klassi tüdruk ei tee tundides kaasa kirjutamisülesandeid, kirjatehnikat</i> <i>*Klassis on väga erineva edasijõudlusega õpilased</i>
Keeruline/Uus õppematerjal	<i>*Raske õppematerjali harjutamiseks ja kinnistamiseks õpiülesannete ja tegevuste valik</i> <i>*Tunniteemaks oli ajavormide õpetamine, antud teema on õpilastele raske</i>

Märkused. * - Näited õpetajate vastustest

Lisa 2. Skeem 3. Väljavõtted õpetajate kirjeldatud valikutele teemade loomisest

Toetavad või takistavad tegurid, millest tulenevalt õppetööd planeeriti	
Töövahendite alternatiivid	
Veebilahendused (erinevad õppetöö keskkonnad)	<i>*Valikute tegemisel lähtusin olemasolevatest veebilahendustest ja võimalustest.</i> <i>*Mõtlesin oma aine teemad ülesse ehitada google classroomi.</i>
Töölehed	<i>*Kasutasin selleks enda valmistatud töölehti</i>
Internetist leitav õppematerjal	<i>*Kasutasin internetist leitud korrumise visualiseerimise võtteid.</i>

Märkused. * - Näited õpetajate vastustest

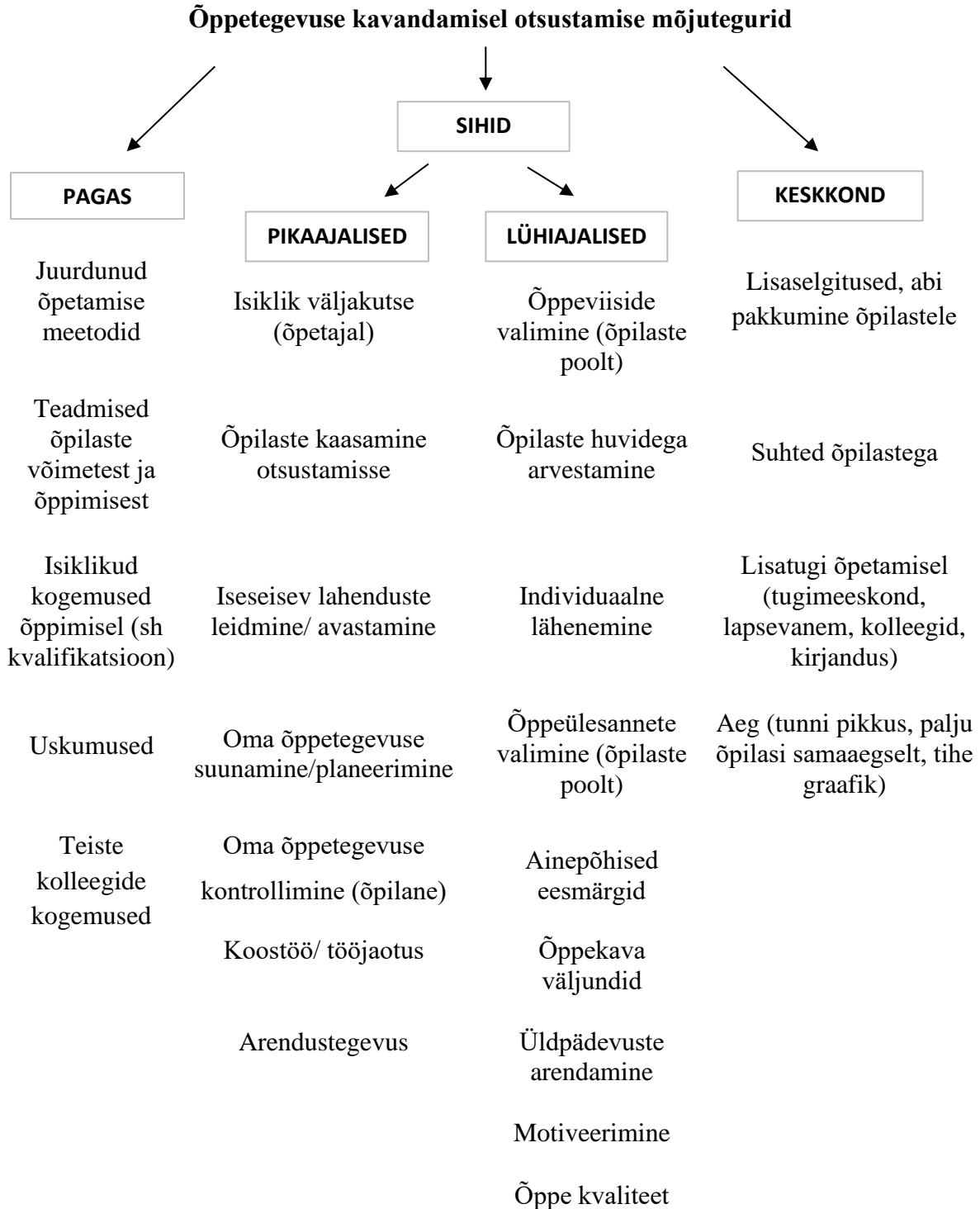
Toetavad või takistavad tegurid, millest tulenevalt õppetööd planeeriti

Õppeülesannete alternatiivid

Keskkond (klass, õues, koridoris, õppekäik)	<i>*Sellel nädalal kasutasime kahel korral koolimajast väljas õppimist, mis kinnistasid õpitut, aga samas ka andsid uusi teadmisi ja võimalusi ise katsetada</i>
	<i>*Lisaks eesti keelele oli tund lõimitud ka loodusõpetusega (Elistvere loomapark)</i>
Individaalne vs rühmatöö	<i>*Näiteks oli võimalus harjutada individuaalselt, töötada rühmas või paaris</i>
	<i>*Õpilased said seda teha nii individuaalselt kui ka rühmas</i>
Erisugused õppelahendused (digitaalsed, töölehed, õpikud, mängud, kaardid)	<i>*Lõpuks otsustasin otsa pidi ühe väikse haakuva teema üle arutada, aga siiski alternatiivse meetodina kasutada tunnis väärtuste mängu</i>
	<i>*Tegevus toimub pärlikaartide põhimõttel. Tegevuses on 8 jaama 8 küsimusega</i>

*Märkused. * - Näited õpetajate vastustest*

Lisa 3. Õpetajate õppetegevuse kavandamist mõjutanud tegurite jaotus tegevusvõimekuse ökoloogilise mudeli põhjal



Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Heli Paluoja annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Õpetajate tegevusvõimekus õppetegevuste kavandamisega seotud olukordades ökoloogilise mudeli põhjal“, mille juhendaja on Äli Leijen reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

1. 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 4.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Heli Paluoja

17.05.2022