Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Humanitaar- ja sotsiaalainete õpetamine põhikoolis õppekava

Liisa Marie Karolin

ALGAJATE ÕPETAJATE ÕPETAMISPRAKTIKATE MUUTUSTE KIRJELDUSED ESIMESE KOLME TÖÖAASTA JOOKSUL NING NENDE MUUTUSTE PÕHJUSED

Bakalaureusetöö

Juhendajad: Liina Lepp
Marvi Remmik

Läbiv pealkiri: Õpetamispraktikate muutused

KAITSMISELE LUBATUD
Juhendaja: Liina Lepp (PhD)
.....
(allkiri ja kuupäev)
Juhendaja: Marvi Remmik (PhD)
.....
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Hasso Kukemelk (Knd)
.....
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2016

Resümee

Algajate õpetajate õpetamispraktikate muutuste kirjeldused esimese kolme tööaasta jooksul ning nende muutuste põhjused

Algajate õpetajate professionaalne areng on haridusmaastikul väga oluline teema, sest see toetab õpetajaid tööle asudes. Sageli loobuvad algajad õpetajad õpetajaametist just ametialaste raskuste tõttu ning seepärast on töö eesmärgiks välja selgitada õpetamispraktika muutused ja muutuste põhjused algajatel õpetajatel ning saadud tulemusi analüüsida. Töö oli kvalitatiivne uurimus, mille empiirilises osas koguti poolstruktureeritud intervjuuga andmeid 5 kolmeaastase töökogemusega algajalt õpetajalt. Andmeid analüüsiti kasutades kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Uurimuse tulemused näitasid, et algajate õpetajate õpetamispraktikates on aset leidnud mitmed muutused (näiteks parem distsipliin klassiruumis, mitmekesisem õppemeetodite kasutamine, rohkem õpilastega arvestamist, suurem koostöö kolleegidega), mis on põhjustatud erinevatest teguritest (näiteks kolleegide tagasiside ja kovisioon, õpetaja isiklik areng, kogemustepagasi ja teadmiste kasv, õpilaste areng).

Märksõnad: õpetamispraktikad, algajad õpetajad, muutused, professionaalne areng

Abstract

Changes in teaching practices of novice teachers during their first three years of employment and the reasons for changes

The professional development of novice teachers is an important topic in the field of education as it supports onboarding of novice teachers in schools. Novice teachers often quit teaching jobs prematurely due to facing various difficulties common to the profession. Hence the objective of this study was to investigate the changes and the causes of the changes in teaching practices of novice teachers, and analyse findings. In this qualitative study data were obtained through conducting semi-structured interviews with 5 novice teachers with up to three years of work experience, and analysed by using a qualitative inductive content analysis. It was discovered that there had been multiple changes in teaching practices of the novice teachers who were interviewed, for example having more focus on classroom discipline, using wider variety of different teaching methods, being more considerate of students, and cooperating more with colleagues. These changes have been caused and influenced by many different factors such as feedback from colleagues, personal development, gained experience and knowledge, as well as the development of students.

Keywords: teaching practices, novice teachers, beginning teachers, changes, professional development

Sisukord

Resümee 2
Abstract 3
Sisukord 4
1 Sissejuhatus 6
2 Teoreetilised lähtekohad 7
2.1 Õpetaja õpetamispraktikad 7
2.1.1. Õpetajakeskne lähenemine 9
2.1.2. Õpilasekeskne lähenemine ehk konstruktivistlik lähenemine 10
2.2 Algajate õpetajate professionaalne areng 11
2.2.1. Fulleri ja Bowni õpetaja muredel põhinev mudel 13
2.2.2. Berlineri õpetaja kompetentsuse arengu mudel 14
2.2.3. Kagani õpetaja professionaalse arengu mudel 14
2.2.4. Clarke'i ja Hollingsworthi õpetaja professionaalse arengu mudel 15
2.3 Varasemad uurimused 16
3 Metoodika 18
3.1 Valim 18
3.2 Andmekogumismeetod 18
3.3 Andmete analüüsimise meetod 19
4 Tulemused 20
4.1 Õpetamispraktikas esinevad muutused 20
4.2 Õpetamispraktikas esinevate muutuste põhjused 26
5 Arutelu 31
5.1 Töö piirangud ja praktiline väärtus 33
Tänusõnad 35
Autorsuse kinnitus 35

Kasutatud kirjandus 36

Lisa 1. Intervjuu küsimuste kava 40

Lisa 2. Väljavõte Exceli tabelist 41

Lisa 3. Väljavõte kategooriate moodustamisest programmis *QCAMap* 42

Lisa 4. Õpetamispraktikas aset leidnud muutused 43

Lisa 5. Õpetamispraktikate muutuste põhjused 44

1 Sissejuhatus

OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS (Loogma, Ruus, Talts, & Poom-Valickis, 2009) tulemused näitavad, et Eesti õpetajaskond on vananev ning noori õpetajaid pole koolides palju. Juba esimeste tööaastate jooksul loobub suur osa õpetajatest oma ametist ning sageli on põhjusteks ametialased raskused (Stokking, Leenders, De Jong, & Van Tartwijk, 2003). Sellise olukorra vältimiseks peaksid koolid toetama algajaid õpetajaid ning soodustama nende pidevat arengut. Eestis käivitus 2004. aastal kutseaasta, mille eesmärgiks on algaja õpetaja toetamine (Kitsing, 2008). Sellegipoolest on erinevad uurimused tõstatanud probleemi, et sageli võib pakutav abi jätta kutseoskuste arengu tagaplaanile ning rohkem tegeletakse konkreetsete küsimuste lahendamise ja emotsionaalse toe pakkumisega (Eisenschmidt, 2007; Ingersoll, 2012; Stokking *et al.*, 2003). Seetõttu on oluline pöörata tähelepanu algajate õpetajate õpetamispraktikate muutuste kirjeldustele, millele keskendub käesolev töö. Nii saab kindlaks teha, milliseid muutusi esineb, uurida nende muutuste põhjusi ja selgitada välja algajate õpetajate professionaalse arengu kitsaskohti. Selle töö tulemusena on võimalik leida lahendusi, mis võimaldaksid noortele õpetajatele pakkuda tuge ning seeläbi suurendada noorte õpetajate edukust tööd alustades. Oluline on aidata populariseerida õpetajaametit noorte seas ja seeläbi rohkem noori pedagooge haridussüsteemi kaasata.

Õpetamispraktikate areng on väga oluline aspekt õpetamise juures, mis ei tohiks jääda tähelepanuta. Eriti on see aktuaalne algajate õpetajate seas, kellel on oma esimestel tööaastatel vähe kogemusi, millele toetuda. Õpetajaameti juures on mitmeid momente, mida omandatakse ise reaalselt tööd tehes, olenemata sellest, kui hea ettevalmistus on saadud ülikoolis (Feiman-Nemser, 2001). Oma uurimuses toob Feiman-Nemser (2001) välja, et algajal õpetajal tuleb kohaneda erinevate õpilaste ja nende vajadustega, olemasolevate õppevahenditega ning koolisiseste nõudmiste ja reeglitega. Mida suurem on lõhe noorte õpetajate akadeemilise pedagoogikahariduse ja koolisüsteemis praktiseeritavate õpetamismeetodite vahel, seda suurem on tõenäosus, et värskelt tööd alustav õpetaja kogeb raskusi kohanemisega ning ootused õpetajatöö suhtes ei vasta reaalsusele. Ühest küljest on noorte õpetajate sisenemine haridusmaastikule võimalus kaasajastada koolisüsteemi ja kasutatavaid meetodeid. Teisest küljest põhjustab võimalik eksisteeriv lõhe kaasaegse praktika ja teooria vahel algajate õpetajate jaoks vastuolulise olukorra. Seetõttu on tähtis, et ülikooliharidus valmistab õpetajad ette vähendamaks seda eksisteerivat lõhet – õnnestumiseks on vaja teada nii reaalset olukorda kui ka soovitavat tulemust. Antud töö võimaldab kirjeldada

seda noorte õpetajate tagasisidest esile kerkinud probleemi ning pakkuda lahendusi olukorra parandamiseks.

Antud töö eesmärgiks on välja selgitada õpetamispraktikate muutused ja muutuste põhjused algajatel õpetajatel nende esimestel tööaastatel ning saadud tulemusi analüüsida. Selleks koostati uurimisküsimused, mida noortelt õpetajatelt poolstruktureeritud intervjuude vormis küsiti. Keskenduti teemadele, missuguseid muutusi kirjeldavad algajad õpetajad oma õpetamispraktikates esimestel tööaastatel ning millest on tingitud muutused nende õpetamispraktikates algajate õpetajate hinnangul. Käesolev töö võttis fookusesse üldhariduskoolide õpetajad, kellel on kuni kolmeaastane töökogemus.
Kogutud andmete ning tehtud analüüsi põhjal on võimalik pakkuda ideid ja lahendusi, mis aitavad arendada algajatele õpetajatele pakutavaid tugiprogramme ning muuta neid efektiivsemaks. Mida rohkem abi ja tuge saavad algajad õpetajad oma kutseoskuste parandamiseks ning arendamiseks, seda suurem on nende tahe õpetajaametit jätkata (Kapadia, Coca, & Easton, 2007). Üks võimalikest põhjustusest, miks noored õpetajad õpetajaametist loobuvad, on kogetavad raskused koolikeskkonnas pedagoogitöö algusaastatel. Antud uurimuse tulemused loodetavasti annavad oma panuse sellesse, et algajad õpetajad tulevikus ei loobuks õpetajaametist ning tõstavad esile nii õpetamispraktikate kui ka –hariduse andmise arengu olulisust.

2 Teoreetilised lähtekohad

2.1 Õpetaja õpetamispraktikad

Kuivõrd õpetajad kasutavad õpetamisel erinevaid õpetamispraktikaid ja kogu õppeprotsess toimub läbi õpetamispraktikate rakendamise, siis on antud uurimistöö kontekstis oluline selgitada, mis on õpetamispraktikad, kuidas need jagunevad ja millistele teooriatele toetuvad. Kuigi kõige laialtlevinumad jaotused jagunevad üldjoontes õpilasekeskseks ja õpetajakeskseks, on erinevad autorid (Daniels & Shumow, 2003; Lerkkanen, Kikas, Pakarinen, Trossmann, Polkkeus, Rasku-Puttonen, Siekkinen, & Nurmi, 2012; Loogma *et al.*, 2009; Stipek & Byler, 2004; Walker, 2008) jaotanud õpetamispraktikaid muudel alustel.

Õpetamispraktikad on erinevad tegevusviisid klassiruumis, mille kaudu õppimine toimub ja õpetaja teadmisi edasi annab (Walker, 2008). Walker jaotab need kaheks: meisterlikkusele orienteeritud praktikad (*mastery- focused practices*), kus rõhk on isiklikul

arengul, ülesandest arusaamisel ja efektiivsete probleemide lahendamise oskuste omandamisel; ja sooritusele orienteeritud praktikad (*performance-focused practices*), kus rõhutatakse väliste ootuste ja standardite täitmist.

OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringus TALIS (Loogma *et al.*, 2009) eristati struktureeritud õpetamispraktikaid, õpilastele orienteeritud praktikaid ja uuenduslikke, loovtegevusi toetavaid praktikaid. Struktureeritud õpetamispraktika all peetakse silmas, et õpetaja juhib kogu õppeprotsessi süsteemselt ja järjepidevalt. Õpilastele orienteeritud õpetamisepraktika eesmärgiks on arvestada rohkem õpilaste eripäraga ja õppimine põhineb enamasti õpilaste suunamisel ja nende kaasamisel õppeprotsessi. Loovtegevusi toetava praktika all on antud uurimuses mõeldud seda, et kasutatakse uuenduslikke meetodeid, mille eesmärk on eelkõige arendada loovust ja anda õpilastele võimalus lahendada mitte ainult konkreetseid ülesandeid ja probleeme, vaid ka luua ise uusi lahendusi ja projekte või pidada debatte, mille käigus nad peavad leidma pooltargumente ka sellistele seisukohtadele, mis ei kattu nende endi arvamusega**.**

Arenguteooriatele tuginedes jaotatakse õpetamispraktikad kolmeks: lapsekeskne (*child-centered*) lähenemine ehk konstruktivistlik lähenemine, õpetajakeskne (*teacher-centered*) lähenemine ja lapsest lähtuv (*child-dominated*) lähenemine (Daniels & Shumow, 2003; Stipek & Byler, 2004; Lerkkanen *et al.,* 2012).

TALIS-e uuringu kaks esimest jaotust (struktureeritud ja õpilastele orienteeritud) ja arenguteooriatele tuginevad esimesed kaks õpetamispraktikat (õpetajakeskne ja konstruktivistlik) on oma põhijoontelt sarnased, kuid mõlema allika jaotuse kolmandad õpetamispraktikate kategooriad on erinevad. Kui TALIS-e uuringus on kolmas kategooria loovuse arendamisele suunatud, siis arenguteooriatele tuginevas jaotuses on viimases kategoorias (*child-dominated*) oluline rõhk õpetamise käigus arendada ja arvestada iga õpilase individuaalset arengut ning sellest lähtuvalt korraldada õpetamistegevust.

Krull (2000) jaotab õpetamispraktikad üldiselt kaheks: traditsiooniline pedagoogika ja aktiivsuspedagoogika. Mascolo (2009) kirjeldab õpetajakeskset pedagoogikat kui õppimist, kus õpetaja on aktiivne osapool ja õpilane passiivne osapool. Õpilasekeskses õpikeskkonnas on rollid aga vastupidised ning aktiivseks osapooleks on õpilane.

Teised autorid (Kain, 2003; Mascolo, 2009; Wu & Huang, 2007) lähtuvad lihtsalt õpilasekesksest (*student-centered*) ja õpetajakesksest (*teacher-centered*) lähenemisest, millest tulenevalt antakse antud töö järgnevas kahes alapealkirjas põhajalikum ülevaade nendest kahest jaotusest.

Kirjanduses tihtipeale hoidutakse erinevatele õpetamispraktikatele hinnangute andmisest, kuivõrd enamus õpetajaid kasutab erinevaid õpetamispraktikaid koos, kuid lihtsalt erinevates vahekordades. Wu ja Huangi (2007) läbi viidud uurimuses jõuti järeldusele, et teadmiste tase ja akadeemiline võimekus on nii õpetajakeskses kui õpilasekeskses klassis õppides võrdselt hea. Samas leiti seda, et õpilasekeskses keskkonnas lapsed reflekteerivad oma tegevust ning õpetajakeskses keskkonnas reflekteerimist väga ei esine. Sellest tulenevalt võib järeldada, et kuigi õpilaste teadmisi erinevate õpetamispraktikate vahekord ei mõjuta, siis õpilaste sisemist arengut ja analüüsivõimet mõjutab positiivses suunas rohkem siiski õpilasekeskne keskkond. Käesoleva töö autori arvates ollakse ka Eestis seisukohal, et lapsekeskne õpetamispraktika on efektiivsem ja õpilastele vastuvõetavam. Ka OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise 2009. aasta uuringu TALIS andmetel usuvad Eesti õpetajad pigem konstruktivistlikku lähenemisse (Loogma *et al.*, 2009).

2014. aasta TALIS uurimuses selgitati välja, kui palju Eesti õpetajad endi hinnangul kasutavad aktiveerivaid ehk õpilasekeskseid meetodeid ning kui palju passiivseid meetodeid, mis hõlmavad enam loenguvormi ja õpilaste kaasatus on madal. Uuringust selgus, et õpetajad hindavad aktiveerivate õpetamispraktikate kasutamist madalaks. Rohkem kasutavad aktiveerivaid meetodeid humanitaarainete õpetajad ja pikema õpetamiskogemusega õpetajad (Übius, Kall, Loogma, & Ümarik, 2014).

Eelpool toodust tulevalt usuvad Eestis õpetajad küll rohkem õpilasekeskse õpetamispraktika efektiivsusesse, kuid selle kasutamist esineb võrdlemisi vähe, eriti väiksemate õpetamiskogemustega õpetajate hulgas.

2.1.1. Õpetajakeskne lähenemine

Õpetajakeskne lähenemine õpetamisele on alguse saanud biheivioristlikest õpetamisideedest, kus rõhku pannakse faktide äraõppimisele (Bransford, Brown, & Cocking, 2000). Õpetajakeskne õpetamispraktika ehk traditsiooniline pedagoogika tähtsustab informatsiooni edasiandmist õpilastele, mille tulemusena tekib õpilastel suur faktide kogum, kuid arusaam õpitavatest teemadest võib jääda puudulikuks (Bransford *et al.*, 2000; Krull, 2000; Richardson, 2005). Lähtutakse eeldusest, et baasteadmised tuleb enne ära õppida ning alles siis saab alustada sügavama õppega (Stipek, 2004).

Õpetajakeskses pedagoogikas viiakse õppetunnid põhiliselt läbi loenguvormis, mis tähendab, et kommunikatsioon klassiruumis on üldiselt ühepoolne; õpetaja täpsustab ja

arendab edasi õpitavat enda, kui eksperdi vaatepunktist, selle asemel, et luua arutelu õpitava teema üle üheskoos õpilaste küsimustega antud teema kohta (Mascolo, 2009). Hancock, Bray ja Nason (2002) defineerivad õpetajakeskset lähenemist järgnevalt: a) õpetaja on domineeriv liider, kes kehtestab ja jõustab reeglid klassiruumis; b) õpetaja struktureerib ülesanded, ütleb ette meetodi ülesande lahendamiseks ja kehtestab ettenähtud aja ülesande täitmiseks; c) sõnab ja seletab tunni eesmärgid ning aktiivselt jälgib õpilasi, et nad täidaksid oma ülesandeid; vastab õpilastele kohese tagasisidega, öeldes vajadusel ette õige vastuse; e) peamiselt küsib kordavaid küsimusi ja vahel ka mõne järeldava küsimuse; f) teeb tunni jooksul ja tunni lõpus kokkuvõtteid; g) juhib tähelepanu õpitava teema ja tunnis esinevate märksõnade seostele.

Õpetajakeskele pedagoogikale vastandub õpilasekeskne lähenemine.

2.1.2. Õpilasekeskne lähenemine ehk konstruktivistlik lähenemine

Konstruktivistliku lähenemise kohaselt on õppimine aktiivne protsess, mis keskendub kogemustele, kogemuste tõlgendamisele ja nende rakendusele. Enda maailmapildi kontekstis konstrueeritakse uusi teadmisi olemasolevatest teadmistest lähtuvalt (Bransford *et al.*, 2000). Kui õppijad kogevad midagi uut, toetuvad nad oma varasematele teadmistele ja kogemustele ning nii luuakse uusi teadmisi või korraldatakse ümber senised teadmised, mille alusel luuakse uus tähenduslik arusaam (Karm, 2013). Õpetajatel tuleb meeles pidada, et õpilaste eelteadmised võivad olla lünklikud, mitteteaduslikud või väärad (Fry, Ketteridge, & Marshall, 2009). Eesmärgiks on tekitada kontseptuaalne muutus õpilastes ehk siis uus teadmine on õpilase poolt aksepteeritud ja sobib tema senisesse maailmapilti ning teadmiste süsteemi.

Õpilasekeskses õppimiskeskkonnas oodatakse õpilastelt, et nad võtaksid aktiivse rolli oma õpingutes ning vastutuse õpitava planeerimises, organiseerimises ja sünteesimises. Õpilastel on rohkem valikuid selles osas, mida ja kuidas nad õpivad (Wu & Huang, 2007). Hea õpetaja suudab õpilaste olemasolevaid teadmisi ühendada uute teadmistega nii, et õpilane ise suudab ja tahab vajadusel korrigeerida oma olemasolevaid teadmisi ja oskusi, kui need on näiteks lünklikud või ei sobi kokku uue info või uute teadmistega. Oluline on ka see, et kui uusi teadmisi omandatakse läbi tegevuse, tuleb õpilastele võimaldada tegevusi, läbi mille nad ise looksid uue teadmise (Mascolo, 2009).

Sotsiaalkonstruvistlik lähenemine lisab õppimisprotsessile juurde sotsiaalse konteksti ja teiste õpilaste kaasmõju. Teiste õpilastega suheldes võimendub või kitseneb mõtlemine. Teadmisi ning arusaamu jagades täiendatakse oma senist maailmapilti. Oma teadmiste

jagamisel teiste õpilastega saadakse teadlikuks oma teadmiste puudustest ning see motiveerib lünki täitma ja uusi teadmisi otsima (Arvaja, 2005; Karm, 2013; Säljö, 2003).

Kuivõrd õpetaja kogemused ja teadmised mõjutavad õpetamispraktikate valikuid, siis on oluline selgitada õpetajate professionaalset arengut mõjutavaid tegureid.

2.2 Algajate õpetajate professionaalne areng

Algajatel õpetajatel on tööle asudes kaks ülesannet – nad peavad õpetama ja õppima õpetama. Hoolimata sellest, kui hea ettevalmistus on saadud õpetajakoolituse käigus, on õpetajatöö juures mitmeid aspekte, mida saab õppida ainult seda tööd tehes. Ülikooliharidus annab küll teadmised ja teooriad õpetamisest, kuid esimene kokkupuude reaalse õpetamisega saabub siis, kui algajad õpetajad astuvad oma klassi ette. Esimesed tööaastad on intensiivsed, see aeg mõjutab õpetajate väljakujunemist ning nende otsust selles ametis jätkata või sellest loobuda (Feiman-Nemser, 2001). Üldiselt on algajatel õpetajatel selge ettekujutus ideaalist, milline õpetaja tahetakse olla, kuid pole kindlat selgust sellest, kuidas oma ideaalini jõuda (Poom-Valickis & Löfström, 2014). Siinkohal on oluline selgitada, mis tegurid mõjutavad õpetajate arengut.

Erinevad lähenemised panevad rõhku erinevatele aspektidele õpetaja arengus. Algaja õpetaja arengut mõjutavad nii isiksuslikud faktorid nagu õpetaja pädevus ja isikuomadused kui ka kontekstuaalsed faktorid, mille alla kuuluvad nii asutus, kuhu tööle minnakse kui ka sealsed kolleegid ja õpilased (Poom-Valickis, 2007). Sarnaselt on õpetaja arengut mõjutavad tegurid jaotanud ka Bursjöö (2011), kes leiab, et mõjutajad on kas välimised või sisemised faktorid. Välimised faktorid on kolleegid, aeg ja õppekava ning sisemised faktorid on segadusseviiv dilemma, eneseanalüüs, uute meetodite uurimine, teadmiste ja oskuste omandamine. Ka Smith ja Gillespie (2007) jaotavad oma uurimuses õpetajate arengut mõjutavad faktorid ainult kaheks: individuaalsed faktorid (õpetajate taust, isiksus, motivatsioon) ja kooliga seotud faktorid (juhtkond, suhted kolleegidega, töötingimused).

Kui eelnevalt mainitud kolm lähenemist on võrdlemisi sarnased, siis Shulman ja Shulman (2004) loetlevad üles koguni viis erinevat õpetaja arengu mõjutajat. Nendeks on visioon, motivatsioon, arusaamine, praktika, refleksioon ja kogukond.
Kui jagada Shulman ja Shulmani toodud õpetaja arengu mõjutajad sisemisteks ja välimisteks faktoriteks, siis kõik peale kogukonna kuuluvad sisemiste ehk individuaalsete faktorite alla.

Dall'Alba ja Sandberg (2006) eristavad professionaalse arengu komponentidena formaalse hariduse kursused ja programmid ning mitteformaalse professionaalsete oskuste

arengu, mis leiab aset töökohas. Formaalse hariduse kursused ja programmid on suunatud inimestele, kes on veel kogenematud või juba suurema kogemusega professionaalidele, kes otsivad lisavõimalusi arenguks väljaspool töökohta. Professionaalne areng töökohal võib olla organiseeritud näiteks struktureeritud tegevustena, mille eesmärgiks on arendada erinevaid professionaalseid oskuseid paremaks. Hunziker (2011) leiab, et efektiivne professionaalne areng on kõik, mis kaasab õpetajaid õppima tegevusi, mis on toetavad, valdkonna spetsiifilised, õpetlikkusele suunatud, koostööd rõhutavad ja jätkusuutlikud. Kui need tingimused on täidetud, siis on tõenäolisem, et õpetajad tähtsustavad ning peavad oluliseks oma professionaalset arengut, mis omakorda soodustab õpetajate õppimist ja õpetamispraktikate täiustamist.

Õpetajate praktilisi teadmisi kirjeldatakse kui integreeritud kogumit teadmistest, arusaamadest, uskumustest ja väärtustest, mis on välja kujunenud õpetamissituatsioonides.

See teadmiste kogum mõjutab õpetajate otsuseid ja tegevust klassiruumis (Lotter, Harwood, & Bonner, 2007). Viimastel aastakümnetel on uurijate tähelepanu liikunud õpetajate väliselt käitumiselt õpetajate mõtlemisele, uskumustele ja hoiakutele. Uurijad on hakanud arvama, et subjektiivsetel uskumustel on suur mõju inimese käitumisele, sest inimese usk enda võimetesse määrab, kuidas inimene mõtleb ja käitub (Õim & Taimalu, 2004). Ka Krull (2000) leiab, et lisaks õpetaja headele erialastele ja pedagoogilis-praktilistele oskustele on oluline õpetaja usk enda õpetamisoskustesse ja õpilaste õpivõimesse. Õpetaja uskumused toimivad sageli filtritena, mille läbi saadakse informatsiooni õpilaste, õppimise ja õpetamismeetodite kohta. Uskumusi on raske muuta, sest need põhinevad osaliselt õpetamiskogemusel, mis on aastate jooksul kogunenud (Lotter *et al.*, 2007).

Eelmise lõigu põhjal on alust järeldada, et algajate õpetajate professionaalset arengut mõjutavad olulisel määral õpetaja sisemised ehk isiklikud tegurid (usk oma võimetesse, tõekspidamised, hoiakud) ning teadmiste hulk ja nende kvaliteet ei ole alati esmatähtis.

Õpetajate arengu kirjeldamiseks on erinevad uurijad koostanud mitmeid erinevaid mudeleid. Ühed laialdasemalt levinud mudeliteks on astmemudelid, mida on loonud näiteks Fuller (1969), Fuller ja Bown (1975), Berliner (1988), Kagan (1992) ja mitmed teised. Fuller ja tema esialgse mudeli edasiarendus koos Bowniga keskendub õpetaja muredele, mis tekivad õpetamise käigus ning õpetaja arengut vaadeldakse murede kirjeldamise kaudu. Berlineri mudel seevastu on hierarhiline ning kirjeldab õpetaja arengut läbi õpetaja kompetentsuse kasvu. Kagan mõtestab lahti õpetaja professionaalse arengu läbi õpetaja uskumuste, käitumise ja kontseptsioonide muutuse. Antud lõigus nimetatud mudelid on käesoleva töö kontekstis olulised, kuivõrd uuringu teemast parema ülevaate saamiseks on oluline aru saada, kuidas ja

mille alusel õpetajate professionaalset arengut kirjeldatakse. Nende mudelite paremaks mõistmiseks esitatakse need käesolevas töös eraldi alapeatükkidena. Mudelid on esitatud ilmumise kronoloogilises järjekorras.

2.2.1. Fulleri ja Bowni õpetaja muredel põhinev mudel

1969. aastal lõi Fuller kolmeastmelise mudeli, mis vaatas õpetaja arengut läbi õpetajal esinevate murede. Mudeli kohaselt on algaja õpetaja fookus kõigepealt endal, seejärel õpetamisel ning siis õpilastel. Mõned aastad hiljem täiendasid Fuller ja Bown (1975) antud mudelit ning esitasid neljaastmelise mudeli:

1. Õpetamisele eelnevad mured – värsked õpetajakoolituse läbinud tudengid identifitseerivad end alguses pigem õpilase kui õpetajana ning nende ettekujutus õpetajaametist lähtub pigem õppija vaatepunktist.
2. Ellujäämisega seotud mured – tekib realistlik arusaam õpetajaametist. Õpetaja tunneb muret selle üle, kas ta suudab klassis korda hoida ning kas tal on piisavad teadmised oma aine õpetamiseks. Kaheldakse oma võimes saavutada õpetajameisterlikkus.
3. Õpetamisega seotud mured – õpetaja muretseb selle pärast, kuidas ta suudab vajalikke teadmisi edasi anda õpilastele ning täita õppekava. Parandatakse ja arendatakse oma õpetamisoskusi.
4. Õpilastega seotud mured – õpetaja muretseb õpilaste õpitulemuste, sotsiaalsete ja emotsionaalsete vajaduste pärast. Mured nihukvad õpetajalt õpilastele.

Conway ja Clark (2003) väidavad, et kuigi Fulleri ja Bowni muredel põhinev mudel toimib, on sellel ka teatud puudused. Oma uurimuses toovad nad välja, et Fulleri ja Bowni mudel keskendub esialgu õpetajale, kuid hiljem on fookus ainult õpilastel. Conway ja Clarki sõnul tuleb ka hilisemates etappides keskenduda õpetaja enese arengule.

Kui Fulleri ja Bowni mudel ei jaota õpetaja arengut rangelt üksteisele järgnevateks etappideks, see tähendab, et üheaegselt võivad õpetajal esineda näiteks esimese ja viimase kategooria tunnused, siis Berlineri mudel on tunduvalt hierarhilisema iseloomuga. Kui Fulleri mudel keskendub peamiselt õpetaja arengu algusaastatele, siis Berliner vaatleb palju pikema aja jooksul toimuvat õpetaja arengut.

2.2.2. Berlineri õpetaja kompetentsuse arengu mudel

Berliner (1988) kohandas pedagoogikasse oskuste arengu mudeli, mille lõid vennad Dreyfus ja Dreyfus (1986) ning vaatleb õpetaja arengut läbi õpetaja kompetentsuse arengu, mis on jaotatud viide etappi: algaja õpetaja, edasijõudnud algaja õpetaja, kompetentne õpetaja, vilunud õpetaja ja asjatundja õpetaja. Antud töö kontekstis on olulised esimesed kaks:

1. Algaja õpetaja – õpetaja käitumine on ratsionaalne, suhteliselt paindumatu. Kiputakse järgima kõiki ettenähtud reegleid ja tegevusi. Õpetaja õpib kasutama kontekstivabu reegleid (kiida õpilast, ära kritiseeri õpilast). Antud etapi põhirõhk on kogemuse saamine. Sellel tasemel on üldiselt tudengid ning esimese tööaasta õpetajad.
2. Edasijõudnud algaja õpetaja – klassiruumis saadud kogemused täiendavad eelnevaid teoreetilisi teadmisi. Areneb episoodiline teadmine ja strateegiline teadmine, mille abil oskab õpetaja erinevaid situatsioone vastavalt olukorrale lahendada. Kontekst ja kogemus hakkavad juhtima käitumist, kuid õpetaja ei suuda veel eristada olulist ebaolulisest. Sellel tasemel on tavaliselt teisel ja kolmandal tööaastal olevad õpetajad.

Nii Berlineri mudel kui järgmises alapeatükis väljatoodav Kagani mudelid on viie etapilised. Kui Berliner kirjeldab õpetaja teekonda algajast õpetajast eksperdini, võttes seejuures iga etapi juures arvesse nii sisemisi kui ka välimisi tegureid, siis Kagan kirjeldab õpetaja arenguteed õpetajast niiöelda seest välja.

2.2.3. Kagani õpetaja professionaalse arengu mudel

Kagan (1992) toob välja, et algajate õpetajate professionaalne areng on nii käitumuslik kui ka kontseptuaalne, mis tähendab, et arengu käigus muutub õpetaja käitumine ning muutuvad ka õpetaja vaated ja arusaamad. Enne peab toimuma enesekontseptsiooni rekonstrueerimine ning alles siis, kui on tekkinud arusaam endast kui õpetajast, saab keskenduda õpilastele ja õpetamisprotsesside arengule. Kagani järgi koosneb areng viiest erinevast staadiumist:

1. Metakognitsiooni kasv – algajad õpetajad saavad teadlikumaks oma teadmistest ja uskumustest õpilaste ja klassiruumi kohta ning kuidas nende endi teadmised ja uskumused on muutumas.
2. Õpilaste tundma õppimine – idealiseeritud ja ebatäpsed kujutelmad õpilastest rekonstrueeritakse ümber. Uute teadmiste abil modifitseeritakse ja kohandatakse algaja õpetaja minapilti.
3. Tähelepanu nihkumine – pärast minapildi teket nihkub algaja õpetaja tähelepanu endalt rohkem õpetamisele ja õpilaste õpitulemustele.
4. Tavapäraste tegevuste areng – algajal õpetajal arenevad välja rutiinsed ja automaatsed tegevused klassi juhtimiseks;
5. Probleemide lahendamise oskuste areng – klassiruumis esinevate probleemide lahendamine muutub diferentseeritumaks, mitmemõõtmelisemaks ja kontekstispetsiifilisemaks. Algaja õpetaja on võimeline määrama, milliseid probleemilahendamise aspekte saab erinevate olukordade puhul rakendada.

Kuidas ja millal need arenguetapid läbitakse sõltub peamiselt kolmest aspektist. Esiteks mõjutab arengut algaja õpetaja taust (enesekontseptsiooni selgus, valmisolek oma uskumuste muutmiseks). Teiseks mõjutajaks on õpetajakoolituses saadud praktika olemus ja kolmandaks mõjutatajaks on kontekst, milles alustatakse esimest korda õpetajana töötamist (õpilaste iseloomud, suhted õpilastega, suhted lapsevanematega, suhted kolleegidega jne).

Lee ja Schallerti (2016) uurimuse tulemused nii toetavad Kagani mudelit kui ka vaidlustavad seda. Kagani poolt esitatud seisukoht, et õpetaja teadmised endast ning teadmised õpilastest moodustavad olulise osa õpetajaks saamise teekonnast, ühtivad Lee ja Schallerti uurimusega. Sellegipoolest ei leia nad, et õpetaja tähelepanu nihkumine on ainult ühesuunaline, nagu teeb seda Kagan. Ühesuunalist liikumist ühest kategooriast teise ehk lineaarse olemusega mudelit ei toeta ka Clarke'i ja Hollingsworthi (2002) mudel, mis rõhutab õpetaja arengu komplekssust ja lähtub ideest, et lineaarne mudel ei suuda kirjeldada kõiki olulisi õpetaja arengut mõjutavaid tegureid. Mittelineaarne olemus eristab järgmist mudelit kõikidest eelnevalt kirjeldatud mudelitest.

2.2.4. Clarke'i ja Hollingsworthi õpetaja professionaalse arengu mudel

Clarke'i ja Hollingsworthi (2002) mudeli järgi toimub muutus õpetajates läbi refleksiooni ja rakendamise neljas erinevas valdkonnas, mis hõlmavad õpetaja maailma. Nendeks on õpetaja isiklikke tegureid vaatlev valdkond, mille alla kuuluvad tema teadmised, sisemised uskumused ning suhtumine; praktiline valdkond, mille moodustab ametialane katsetamine ehk teadmise rakendamine õpetamisel; tagajärgedele keskenduv ehk olulisi tulemusi arvestav valdkond; ja väline valdkond, mis hõlmab väliseid infoallikaid, stiimuleid, ning tugisüsteemi. Mudeli valdkonnad on jaotatud kaheks. Viimane ehk väline valdkond on teistest eristatud, kuivõrd selle tegurid asuvad väljaspool õpetaja isiklikku sisemaailma, ülejäänud valdkonnad on õpetaja isikuga tugevalt seotud (isiklik, praktiline ja tagajärgede valdkond) ning moodustavad ühtse tervikuna õpetaja individuaalse professionaalse maailma. Reflekteerimise ja rakendamise abil viiakse ühes valdkonnas esinevad muutused üle ka teistesse valdkondadesse. Mudel rõhutab professionaalse arengu keerulisust läbi mitmete arenguvõimaluste kõigi nelja valdkonna vahel. Antud mudel ei ole lineaarne, mis tähendab, et areng ei ole alati ühesuunaline ja arenguvõimalusi erinevate valdkondade vahel on rohkem kui üks. See tagab paremini kõikide õpetaja arengut mõjutavate aspektide paremat kaasatust professionaalse arengu käsitlemisel.

Ka Dall'Alba ja Sandberg (2006) kritiseerivad oma uurimuses astmemudelite puhul seda, et kui kogu fookus panna erinevatele astmetele, siis see varjutab peamiseid arengu aspekte. Tähelepanu viiakse ära konkreetselt oskuselt, mida parajasti arendatakse. Astmemudelites jäetakse tähelepanuta professionaalse arengu fundamentaalne dimensioon, põhiliselt praktikast arusaamine, mis on nende sõnul professionaalse arengu üks aluseid.

2.3 Varasemad uurimused

Austraalias viidi läbi uurimus, mille eesmärgiks oli välja selgitada õpetaja ja temale määratud nõustaja koostöö mõju õpetaja professionaalsele arengule. Nõustaja töötas regulaarselt koos klassiõpetajaga klassiruumis ning pakkus ka lisatuge väljaspool klassiruumi kogu ühe õppeaasta vältel. Andmeid koguti nii näost näkku peetud vestluste kui ka e-maili suhtluse teel. Samuti viidi läbi struktureeritud intervjuu. Tulemuste kokkuvõtmiseks ja esitlemiseks kasutati Clarke & Hollingsworthi (2002) poolt loodud kompleksset õpetaja professionaalse arengu mudelit, mida on kirjeldatud antud töö peatükis 2.4. Antud mudeli modifitseeritud versiooni kasutati nõustaja professionaalse arengu kirjeldamiseks. Tulemused kinnitasid, et uuritav meetod (nõustaja ja klassiõpetaja koostöö) võib tõsta märkimisväärselt õpetaja professionaalset arengut, mis on otseselt seotud tema tööga klassiruumis.

Modifitseeritud mudelil, mis kirjeldab nõustaja professionaalset arengut, on potentsiaali laialdasemaks kasutuseks haridusalastel nõustajatel, et paremini ette valmistada ning hinnata õpetajate professonaalse arenguga seotud tegevusi (Hartnett, 2011).

Ameerika Ühendriikides läbiviidud longituuduurimus (Watzke, 2007) uuris õpetaja muredel põhinevas mudelis esitatud õpetaja endaga seotud murede perioodi, õpetamisega seonduvate murede peroodi ning õpilaste õpitulemustega seonduvate murede perioodi kronoloogiat algajate õpetajate näitel. Uuriti arengulisi muutusi 79 algajal õpetajal kahe õppeaasta vältel kasutades õpetajate murede kontrollnimekirja. Tulemused kinnitasid mitmete varasemate longituuduurimuste tulemusi, näidates, et õpetajate mured, mis on seotud õpilaste õpitulemustega, tõusevad kõige rohkem esile kogu perioodi vältel. See omakorda tõstatab küsimuse, et õpetaja muredel põhinev mudel ei peaks olema mitte kronoloogiline, vaid mured on pidevalt korduvad läbi aja.

Eestis läbiviidud longituuduurimuse (Õim, 2008) eesmärgiks oli uurida algajate õpetajate professionaalset arengut läbi eneseefektiivsuse taju muutuste. Uurimuses osales 170 algajat õpetajat ning uurimus viidi läbi kolme aasta jooksul. Andmekogumismeetodina kasutati ankeetküsitlust. Tulemustest selgus, et kutseaasta ajal tugevneb algaja õpetaja personaalse eneseefektiivsuse taju, kuid üldise eneseefektiivsuse taju jääb suhteliselt muutumatuks. Personaalses eneseefektiivsuse tajus olid muutused suuremad, mida suurem oli algaja õpetaja tajutud toetus kooli juhtkonna ja kolleegide poolt. Samuti oli positiivne seos õpetaja eneseefektiivsuse veendumuste ja kogukonna toetuste vahel. Oluliseks peeti ka õpetajakoolituse ettevalmistuse kvaliteeti. Kõige enam toodi välja õpetaja ja õpilase suhtlust hõlmavad ettevalmistused õpetajakoolituses.

Algajate õpetajate professionaalset arengut on uuritud ka võrdlusena kogenud õpetajatega. Okase, van der Schaafi ja Krulli poolt läbiviidud uuringus osales kümme algajat õpetajat ja kümme kogenud õpetajat, kelle õppetunde videosalvestati. Lisaks kasutati stimuleeritud meenutuse meetodil saadud õpetajate endi kommentaare. Tulemused näitasid, et algajad õpetajad keskenduvad rohkem oma aine õpetamisele ning kogenud õpetajad käsitlevad õpetamist kui õppija arendamist (Okas, van der Schaaf, & Krull, 2013).

Üldhariduskoolide õpetajate täiendusõppe korraldust käsitlenud uurimuses leiti, et nende koolide õpetajad, kus õpetajate hinnangul oli kolleegide ja juhtkonna toetus suur ning kus toimus rohkem süsteemset ja kooli arengueesmärkidest lähtuvat täiendusõppe planeerimist, kuulusid kõrgema professionaalse arengu toetusega gruppi. Uurimuse valimist ligikaudu 15% moodustasid algajad õpetajad (Juurmann, 2015).

Kuivõrd õpetaja professionaalse arengu kohta on läbi aegade tehtud palju erinevaid uurimusi, siis just algajaid õpetajaid puudutavaid uurimusi on tunduvalt vähem. Seetõttu on käesoleva uurimuse eesmärgiks välja selgitada õpetamispraktikate muutused ja muutuste põhjused algajatel õpetajatel nende esimestel tööaastatel ning saadud tulemusi analüüsida. Lähtuvalt uurimuse eesmärgist sõnastati järgmised uurimisküsimused:

- Missuguseid muutusi kirjeldavad algajad õpetajad oma õpetamispraktikates esimestel tööaastatel?
- Millest on tingitud muutused õpetamispraktikates algajate õpetajate hinnangul?

3 Metoodika

3.1 Valim

Antud töö valim moodustati mugavusvalimit kasutades. Mugavusvalim koostatakse uuritavatest, kes on uurijale kergesti kättesaadavad (Rämmer, 2014). Uurimuses osalejad valiti välja antud töö uurija isiklikke kontakte kasutades. Sotsiaalvõrgustiku portaali *Facebook* abil paluti autori tuttavatel jagada inimeste kontakte, kes sobituksid antud valimisse. Saadud kontaktide alusel võttis töö autor nende inimestega ühendust. Nende inimestega, kes olid nõus uurimuses osalema lepiti kokku kohtumisajad intervjuude läbiviimiseks. Valimisse kuulus viis algajat üldhariduskooli õpetajat, kellel oli kuni kolmeaastane töökogemus. Selline kriteerium tulenes osaliselt töös kasutatud valmisandmestikust (kaks intervjuud), mille töö autor sai oma juhendajatelt, kus valimiks olid kolmeaastase töökogemusega algajad õpetajad. Viiest õpetajast kaks olid klassiõpetajad ning kolm aineõpetajad.

3.2 Andmekogumismeetod

Andmed koguti poolstruktureeritud intervjuudega. Intervjuu eelis võrreldes teiste andmekogumismeetoditega on paindlikkus, mis võimaldab andmekogumist vastavalt olukorrale ja intervjueeritavale kohandada (Hirsijärvi, Remes, & Sajavaara, 2010). Intervjuu küsimuste kava, mis on toodud Lisas 1, loodi põhinedes uurimisküsimustele. Kokku oli kuus küsimust, sealjuures ka lisaküsimused, mille abil juhtida intervjuud. Täpsustavaid küsimusi küsiti ka vastavalt intervjuusituatsioonile. Küsimustiku esimene osa uuris õpetajate üldist

õpetamist, teine osa muutusi õpetamises ning kolmas osa õpetamises esinenud muutuste põhjuseid.

Inetrvjuu usaldusväärsuse tõstmiseks viidi läbi pilootintervjuu. Pilootintervjuu eesmärgiks oli välja selgitada küsimustiku sobivus ning samuti võimaldas see uurijal harjutada intervjuu läbiviimist. Küsimustiku kava muuta polnud vajalik, kuid uurija sai juurde kogemust ja julgust, et edaspidistel intervjuudel veelgi rohkem sügavuti minna ning uuritavatelt rohkem informatsiooni saada.

Juhendajatelt saadud kaks intervjuud viidi läbi 2010/2011 õppeaastal ning töö autori enda intervjuud viidi läbi ajavahemikus mai 2015 ja veebruar – aprill 2016 intervjueeritavatele sobival ajal ja neile sobivas keskkonnas. Enne intervjuude läbiviimist tutvustas autor töö sisu ja eesmärke ning kinnitas, et intervjueeritavatele tagatakse täielik anonüümsus. Autori enda poolt läbiviidud intervjuud olid 43 kuni 93 minuti pikkused, varasemalt läbiviidud intervjuud olid 80 kuni 95 minuti pikkused.

3.3 Andmete analüüsimise meetod

Enne andmeanalüüsi läbiviimist tutvuti kvalitatiivset andmeanalüüsi käsitleva kirjandusega (Elo & Kyngäs, 2007; Hirsijärvi *et al.*, 2010; Laherand, 2008).

Uurimuse käigus kogutud andmeid analüüsiti kasutades kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Kõigepealt transkribeeriti läbiviidud intervjuud. Helifailidest kuuldu pandi kirja nii täpselt kui võimalik, mis tähendas salvestite korduvat kuulamist. Intervjuueeritavate konfidentsiaalsuse tagamiseks muudeti failides nende nimed. Kõik intervjuude failid kohandati ümber .txt failitüüpi ja tõsteti internetipõhisesse programmi *QCAMap* ning seejärel alustati kodeerimist programmis. Programm võimaldab lugeda kogu intervjuud ja märkida sõna, lause või lõik tekstist, millele saab anda koodi.

Kõigepealt kodeeriti kõik intervjuud lähtuvalt uurimisküsimustest. Märgistati lause või lõik tekstist, mis oli kooskõlas uurimisküsimusega ning määrati sellele vastav kood, mis võttis kokku märgistatud osa tähenduse. Programmis moodustati järgnevaid koode: kolleegidega reflekteerimine; ise materjalide koostamine; vähem kulub aega tundide ettevalmistamisele; mida vanemad lapsed, seda rohkem asju saab nendega teha; tundide vaatluse tagasiside. Töö usaldusväärsuse suurendamiseks viidi läbi korduvkodeerimine ning võrreldi tulemusi esialgse kodeerimisega. Uued koodid, mis ilmnesid korduvkodeerimise järel ning sobitusid teemasse, lisati olemasolevate koodide hulka. Programm võimaldas teha koodidest väljavõtte exceli tabelina, mis on esitatud Lisas 2.

Järgmisena koondati sarnase tähendusega koodid gruppideks ning nendest moodustati alakategooriad (nt efektiivsem tunniplaneerimine, parem distsipliin klassiruumis, suurem koostöö kolleegidega). Tekkinud kategooriatele anti koodide sisu kirjeldav nimetus. Seejärel koondati tekkinud alakategooriad omavahel nendes oleva sisu põhjal suuremateks kategooriateks ning seejärel moodustati tekkinud kategooriatest peakategooriad (Lisa 3).

4 Tulemused

Käesoleva töö eesmärgiks oli välja selgitada õpetamispraktikate muutused ja muutuste põhjused algajatel õpetajatel nende esimestel tööaastatel ning saadud tulemusi analüüsida. Järgnevalt arutletakse antud uurimuse olulisemate tulemuste üle.

Andmeanalüüsi tulemusena moodustati esimesest uurimisküsimusest lähtudes kolm peakategooriat – õppetöö läbiviimisel toimunud muutused; õpilaste osalusega seotud muutused; kolleegide ja töökorraldusega seotud muutused. Peakategooriad omakorda jagunevad erinevateks alakategooriateks. Teisest uurimisküsimusest lähtudes moodustati neli peakategooriat – ressursside mitmekesisus ja piiratus; tagasiside ja abi; õpetaja areng; õpilastest tulenevad põhjused. Peakategooriad jagunevad omakorda erinevateks alakategooriateks.

Järgnevalt on andmeanalüüsi tulemused esitatud uurimisküsimuste kaupa ning mõlema küsimuse juures kirjeldatakse tekkinud kategooriaid ja alakategooriaid. Tulemuste juurde on lisatud tsitaadid intervjuudest, mis kinnitavad tulemusi. Tsitaate on lugemise huvides keeleliselt korrigeeritud ilma tsitaatide sisu muutmata.

4.1 Õpetamispraktikas esinevad muutused

Järgnevalt antakse ülevaade esimese uurimisküsimuse „ Missuguseid muutusi kirjeldavad algajad õpetajad oma õpetamispraktikates esimestel tööaastatel?” andmeanalüüsi tulemustest. Tekkinud kategooriate selgemaks esitlemiseks koostati joonis, mis on toodud Lisas 4.

Õppetöö läbiviimisel toimunud muutused. Uurimuses osalenud õpetajad tõid välja erinevaid aspekte oma õpetamispraktikate muutustes, mis on seotud õpetaja endaga. Antud peakategooria all moodustusid järgnevad viis alakategooriat: 1) parem distsipliin klassiruumis

2) struktureeritud õppetöö, 3) mitmekesisem õppemeetodite kasutamine, 4) loovus tunni läbiviimisel ja 5) efektiivsem tunniplaneerimine.

Parem distsipliin klassiruumis

Uurimusest selgus, et õpetajatel oli tööle asudes raskusi keeruliste õpilastega. Nüüd on õpetajad hakanud probleeme ja konflikte paremini ennetama. Sellele aitab kaasa reeglite ja nendest mitte kinnipidamisel järgnevate tagajärgede põhjalikum seletamine. Veel on hakatud vältima vastuoluliste teemade puudutamist tunnis, mis ajavad õpilased liiga elevile, ja liigset familiaarsust õpetaja ja õpilase vahelistes suhetes. Klassiõpetajatel on paremaks tunnikorra saavutamiseks loodud mitmed süsteemid (sõber karu, käitumispärlid, käitumispäevikud). Sõber karu tähendab seda, et õpetaja kasutab mängukaru rääkimise järjekorra määramisel ja korra hoidmisel. See, kelle käes on karu, võib rääkida ja teised peavad kuulama. Õpetajad kasutavad ka käitumispärleid, mida jagatakse õpilastele hea käitumise eest ning halva käitumise eest võetakse pärleid ära. Pärlid korjatakse kõigi õpilaste peale kokku ühte purki ning purgi täitumisel ootab õpilasi preemia. Käitumispäevikuid kasutavad õpetajad käitumisraskustega õpilastel. Nendesse märgitakse üles, mille vastu õpilane tunnis eksib ning kui sageli ja sellest tulenevalt saab õpilane tagasisidet ka oma õpilaspäevikusse.

> *Nad respekteerivad tegelikult seda õpetajat, kes nõuab. Õpetaja ise võib mõelda, et ma olen hästi hea ja ma annan järgi ja nüüd on meil õpilastega hea suhe. Tegelikult minu arust ei ole, et olla ikkagi kindel oma nõudmistes, siis saavutatakse keskkond, kus saad tööd teha (Õpetaja 2).*
> *Mul on sõber karu, et räägib ainult see, kelle käes on karu (Õpetaja 4).*

Struktureeritud õppetöö

Õpetajad tõid välja, et nad on hakanud oma õpetamist muutma struktureeritumaks. On hakatud oluliseks pidama, et erinevaid võtteid kasutades säiliks õpetamisel süsteemsus ja struktuur. Tunde on hakatud eesmärgipäraselt jaotama erinevateks osadeks, et aidata õpilastel paremini õpitavat omandada. Samuti on hakatud ülesandeid põhjalikumalt ja üheselt mõistetavamalt seletama, et õpilastele antavad instruktsioonid oleksid selged. Lisaks kasutatakse olulisemate teadmiste paremaks meeldejätmiseks konspekteerimist.

> *Kusjuures oli päris hea, et nad isegi vahepeal vaatasid, et ahaa, et nüüd me oleme seal ja nüüd on meil veel see ka vaja teha, et kas me jõumase selle ka veel ära teha, et see täitsa töötas ja ma arvan, et neil endal oli ka hea sellist struktuuri näha (Õpetaja 2).*

Mitmekesisem õppemeetodite kasutamine

Intervjueeritavate arvamustest selgus, et nad on hakanud oma õppetööd tunnis mitmekesistama. Rohkem kasutatakse erinevaid võtteid, millest õppetund koosneb. Kui üks õpetaja leidis, et tema tundides on loengu osakaal endiselt suurem kui ta tahaks, siis teised õpetajad on hakanud loengu osakaalu vähendama. Selle asemel kasutatakse tunnis rohkem erinevaid aktiivõppemeetodeid. Tehakse kuldvillakuid, meisterdatakse plakateid, viiakse läbi debatte, esitletakse presentatsioone, peetakse kõnesid ning tehakse paaris- ja rühmatöid. Samuti vaadatakse erinevaid videoid internetist ja tehakse praktilisi katseid. Õpetajad on hakanud juurde otsima lisamaterjale, mille abil tundidesse vaheldust tuua.

> *Ma olen üritanud ikkagi neid tunde varieerida, et see tunni sisu ei ole ainult õpik ja töövihik, vaid et seal vahepeal on ikkagi mingi suuline asi, et kuidagi oleks neid erinevaid asju (Õpetaja 2).*
> *Teeme kõnesid ja debatti ja selliseid asju. Ja muidugi ka internet ja uudislõigud ja päevakajaliste asjade arutamine (Õpetaja 1).*

Loovus tunni läbiviimisel

Õpetajad on hakanud oma õpetamisele rohkem lähenema loovamalt ja vabamalt. Ei olda enam kinni nii väga kindlates plaanides, mis on varasemalt paika pandud, vaid tunnitööd planeeritakse ümber vastavalt sellele, kui hästi tund kulgeb. Kui esialgselt planeeritud ülesanded või tegevused ei näi toimivat, siis nüüd suudetakse koha peal tunnisisu ümber planeerida. Samuti kui õpetajal tulevad tunni jooksul uued ideed, siis on neil valmisolek neid uusi plaane ka kohe tunnis rakendada. Julgetakse rohkem erinevaid asju katsetada ning ka improviseerimist esineb nüüd rohkem.

> *Ma valmistan selle tunni ette ja siis ma hommikul jõuan kooli ja mul on hoopis uus idee ja nii hea idee, et ma pean seda kasutama (Õpetaja 3).*
> *On olnud olukordi, kus ei ole millegipärast olnud võimalik eelnevaid tunni ettevalmistusi teha, siis tuleb midagi peast koha peal (Õpetaja 5).*

Efektiivsem tunniplaneerimine

Tulemused näitavad, et tundide planeerimine on muutunud õpetajatel efektiivsemaks. Kui õpetama asudes kulus tundide ettevalmistamisele väga palju aega, siis nüüd läheb tundide planeerimine kiiremini ja ladusamalt. Tundide ajaline planeerimine on läinud täpsemaks, see tähendab, et ei esine nii palju tunni üleplaneerimist ega ka seda, et planeeritud tegevused saavad liiga kiiresti tehtud. Isegi kui viimast esineb, siis praegu planeerivad õpetajad ka lisaülesandeid selle aja täitmiseks, mis on tunni lõpuni jäänud. Samuti on hakatud tunde ette valmistama pikemaks perioodiks. Kui alguses oligi tundide planeerimine niivõrd mahukas ja aeganõudev töö, et korraga saigi tehtud ainult järgmise päeva tunnikava, siis nüüd mõeldakse tunnid valmis juba nädala lõikes. Sellegipoolest tõi üks õpetaja välja, et tema jaoks on lihtsam päeva kaupa tunde planeerida, sest terveks nädalaks tehtud plaanid kindlasti muutuvad ning sellel pole mõtet. Ettevalmistatavad tunnikavad pole enam niivõrd detailsed, vaid pigem mõeldakse tunnisisu läbi ning tehakse endale märksõnad, mille najal luuakse plaan tunni läbiviimiseks. Tundide ette valmistamisel on muutunud ka see, et õpetajad on hakanud palju ise materjale koostama, mille abil tundi läbi viiakse.

Kui ma varem ühe õhtuga seal koolis valmistasingi järgmise päeva tunnid ette, siis nüüd teen ma umbes sama ajaga nädala lõpuni tunnid ära (Õpetaja 5).
Mulle tohutult meeldib neid tunde ette valmistada, mulle meeldib neid materjale otsida ja ma teen ise neid kui mul on vaja mingit ülesannet (Õpetaja 2).

Õpilaste osalusega seotud muutused. Uurimuses osalenud õpetajad tõid välja erinevaid aspekte oma õpetamispraktikate muutustes, mis on seotud õpilastega. Antud peakategooria all moodustusid järgnevad kaks alakategooriat: 1) õpilased on rohkem kaasatud õppetöösse ja 2) rohkem õpilastega arvestamist.

Õpilased on rohkem kaasatud õppetöösse

Uurimusest selgus, et õpetajad on hakanud aktiivsemalt õpilasi õppetöösse kaasama. See tähendab, et rohkem esineb klassiruumis aktiivset arutelu õpetaja ja õpilaste vahel. Õpilased käivad palju tahvli peal ülesandeid lahendamas ning samaaegselt peab õpilane ka seletama kogu klassile, mida ja miks ta teeb. Samuti lasevad õpetajad õpilastel ise õpitavat teemat kaasõpilastele seletada ning õpilased on ise ka tunde läbi viinud.

Sellist aktiivset arutelu on meil tundides, kõigis tundides, ja seda, et nad kõik saavad oma arvamust avaldada (Õpetaja 4).

Ma olen kasutanud ka seda, et ma lasen klassikaaslastel selgitada, et kui ta sai aru, siis ta proovib ise selgitada teistele. Ma lasen paaril õpilasel, mitte tavaliselt ühel, vaid ikka mitmel (Õpetaja 4).

Rohkem õpilastega arvestamist

Tulemused näitavad, et õpetajad on hakanud õpilastega rohkem arvestama. Esiteks arvestatakse rohkem õpilaste individuaalsete eripäradega, millest tulenevalt kohandatakse õppimist õpilastele sobivamaks. Sealjuures arvestatakse ka õpilaste erinevate tasemetega. Seetõttu tehakse näiteks avatumaid kontrolltöid, kus ei testita ainult faktiteadmisi, vaid õpilased peavad vastama ka avatud küsimustele. Samuti annavad uurimuses osalenud õpetajad endi sõnul teistest maha jäänud õpilastele abimaterjale, et paremini õpitavast aru saada või loovad neile võimalusi hinnete saamiseks lisatööde või vastamiste näol. Kiirematele ja tublimatele õpilastele on lisaülesanded või nende tasemele vastavalt keerulisemad ülesanded. Veel on õpetajad rohkem hakanud kuulda võtma õpilaste soove ning eelistusi ning nendele vastavalt otsivad või koostavad õppematerjale, mis on õpilastele meeldivamad.

Mis neid huvitab ja siis sellest lähtuvalt sa ikkagi mõtled igat tundi planeerides nende õpilaste peale (Õpetaja 2).
Ja sa annadki talle abimaterjali kõrvale, et ta saab aru, kuidas tal see süsteem kujuneb (Õpetaja 4).

Kolleegide ja töökorraldusega seotud muutused. Uurimuses osalenud õpetajad tõid välja erinevaid aspekte oma õpetamispraktikate muutustes, mis on seotud kolleegidega ja kooli juhtkonnaga. Antud peakategooria all moodustusid järgnevad kaks alakategooriat: 1) suurem koostöö kolleegidega ja 2) ettekirjutused hindamises ja õppetöö planeerimises.

Suuurem koostöö kolleegidega

Intervjueeritavad tõid välja, et õpetajad on rohkem hakanud tegema koostööd teiste kolleegidega. Kolleegid on andnud näpunäiteid erinevate meetodite kohta, mis nende tundides toimivad, mida said uuritavad õpetajad ka oma õpetamispraktikasse üle kanda. Samuti reflekteeritakse teiste õpetajatega oma tegevust ning leitakse koos uusi variante ja lahendusi, mida igapäeva õpetamisse rakendada. Lisaks vahetatakse kolleegide vahel erinevaid õppematerjale.

Ongi et, kui ma kahtlen mingis oma tegevuses, siis ma lähengi nende juurde, et näe, ma tegin niimoodi ja oli niimoodi, et kas oli okei, kas sa oleksid teinud ka nii (Õpetaja 4).

Ettekirjutused hindamises ja õppetöö planeerimises

Tulemustest selgus, et õpetajad on pidanud muutma oma hindamissüsteemi. Uurimuses osalenud õpetajatele on esitatud kriteeriumid hinnete panemises ning seetõttu on õpetajad pidanud muutma oma hindamist osade õpilaste puhul leebemaks, kui nad arvavad, et see peaks olema, sest õpilasele kahtesid panna ei lubata. Selline ettekirjutus nõuab õpetajalt ka lisatöö tegemist, sest nendele õpilastele tuleb eraldi järelvastamisi ning lisatöid teha, et oleks võimalik kooli poolt soovitavaid hindeid õpilasele panna. Ka tehakse ettekirjutusi töökavade osas. Töökavad peavad olema väga detailsed, mis piirab õpetaja vabadust tundide planeerimisel ja läbiviimisel.

Mina küsisin ja temas vastas ja siis ma sain kolme talle ära panna, lihtsalt sunniviisiliselt. Meil on kohe selline reegel olemas, et ma näen ikka sellist vaeva, et ei tuleks seda kahte (Õpetaja 3).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et õpetajad on rohkem hakanud õppetööd mitmekesistama erinevate aktiivõppemeetoditega. Oluliseks peetakse suulist aktiivset arutelu klassis. Tundide ettevalmistamisele lähenetakse loovamalt ning õpetajatel on suurem valmisolek töö käigus improviseerida nii meetodite kui ka töövõtete osas. Sellegipoolest püütakse hoida õppetöö süsteemsena, et õpilastel oleks lihtsam õpitavat omandada. Tundide planeerimiseks kuluv aeg on tunduvalt vähenenud ning õpetajatel on tekkinud vilumus oma tööd efektiivsemalt planeerida.Võrreldes esimeste aastatega on uurimuses osalenud õpetajatel distsipliini hoidmine klassiruumis paranenud ning õpetajad suudavad paremini probleeme ja konflikte ennetada. Enda õpetamise täiustamiseks tehakse rohkem koostööd kolleegidega, kellega jagatakse õppematerjale ning reflekteeritakse oma tegevust. Sellegipoolest seavad koolipoolsed ettekirjutused õpetajatele piiranguid ning mõjutavad nende hindamissüsteemi.

4.2 Õpetamispraktikas esinevate muutuste põhjused

Järgnevalt antakse ülevaade teise uurimisküsimuse „ Millest on tingitud muutused õpetamispraktikates algajate õpetajate hinnangul?” andmeanalüüsi tulemustest. Tekkinud kategooriate selgemaks esitlemiseks koostati joonis, mis on toodud Lisas 5.

Ressursside mitmekesisus ja piiratus. Uurimuses osalenud õpetajad tõid välja erinevaid aspekte oma õpetamispraktikate muutuste põhjustes, mis on seotud olemasolevate ressursside mitmekesisuse ja piiratusega. Antud peakategooria all moodustati järgmised kaks alakategooriat: 1) aja puudus ja 2) õppematerjalide olemus ja kättesaadavus.

Aja puudus

Uurimuses osalenud õpetajad tõid välja, et aja puuduse tõttu on nende õpetamises leidnud aset muutused. Tihti tekib olukord, kus 45-minutilise tunni jooksul ei jõuta kõiki tegevusi läbi teha. Kui alguses planeerisid õpetajad oma tunde üle, siis nüüd ei ole tunnikavad enam nii tihedad. Isegi kui tekib olukord, et kõike planeeritut ei jõuta läbi võtta, siis lükkuvad need tegevused järgmisesse tundi. Samuti esineb momente, kus muude lisaülesannete (järelvastamised, teiste õpetajate tundide asendamine, suurem töökoormus) kõrvalt ei jää piisavalt aega tundide planeerimiseks. Klassiõpetajd tõid siinkohal välja, et neil leevendab ajapuuduse olukorda asjaolu, et nad annavad oma klassile kõiki tunde ise ja seetõttu saavad nad erinevaid tunde omavahel kombineerida, see tähendab, et kui mõnes tunnis jäi mõni teema poolikuks, siis saavad nad järgmise tunni arvelt seda jätkata.

> *Mõnikord on lihtsalt see, et planeeritust ei jõua kõike läbi võetud, mis ma olen mõelnud võtta siis /.../ et siis ma lihtsalt lükkangi näiteks mingisugused lõpuülesanded järgmisele päevale (Õpetaja 5).*

Õppematerjalide olemus ja kättesaadavus

Tulemustest selgus, et õpetajad peavad üheks muutuste põhjuseks õppematerjalide olemust ja kättesaadavust. Kuigi õpetajad sooviksid veelgi rohkem tunnis kasutada elust lähtuvaid teemasid, siis näiteks keeletundides ei võimalda päevakajaliste teemade arutamine õpilastel omandada kogu vajaminevat sõnavara, mille tagab õpik. Just sealt saavad õpilased laialdase teemadevaliku, mille abil õppida. Klassiõpetajad tõid välja, et mida vanemaks õpilased saavad, seda konkreetsemaks läheb ka õpitav materjal, mis omakorda võimaldab

muutusi õpetamises. Lisaks koostavad õpetajad ise kontrolltöid seetõttu, et tänapäeval on kontrolltööde raamatud õpilastele kergesti kättesaadavad ning nii ei saa kindel olla, kas kontrollitavad teadmised on olemasolevate kontrolltööde järgi pähe õpitud.

> *Kontrolltöid olen ma nüüd viimasel ajal ise koostama hakanud ka, kuna need on hästi kättesaadavad, need igasugused kontrolltööde raamatud, et siis lõppkokkuvõttes ma ei teagi, kas need teadmised võivad olla need, mis ta on kodus pähe õppinud selle töö alusel (Õpetaja 4).*

Tagasiside ja abi. Uurimuses osalenud õpetajad tõid välja, et nende õpetamises on aset leidnud muutused seeõttu, et nad on saanud oma õpetamisele tagasisidet ning abi ja nõuandeid. Antud peakategooria all moodustati järgmised kolm alakategooriat: 1) kolleegide tagasiside ja kovisioon, 2) lastevanemate tagasiside ja toetus, 3) õpilaste tagasiside.

Kolleegide tagasiside ja kovisioon

Intervjueeritavad tõid välja, et nende õpetamisse on muutusi toonud tagasiside ja nõuanded teistelt õpetajatelt. Õpetajad reflekteerivad kolleegidega oma tegevust ning seeläbi on saanud erinevaid nõuandeid, mille põhjal on hakatud õpetamises tegema midagi teisiti. Samuti on õpetajate tunde käidud vaatlemas ning sealt saadud tagasiside on toonud uusi nippe ja võtteid õpetamisse. Samuti on positiivne tagasiside kolleegidelt innustanud õpetajaid jäädavalt rakendama uusi meetodeid, mis on võetud praktikasse. Kolleegide kogemuste ja eeskuju põhjal on õpetajad võtnud neilt üle toimivaid meetodeid, mida nende praktikas enne ei olnud. Lisaks on tehtud muudatusi oma hindamises seetõttu, et kooli juhtkonna poolt on tehtud vastavad ettekirjutused.

> *Minust klass vanem õpetaja, tema soovitas, et kuidas tema õppis oma lastega ja mina proovisin ka nii (Õpetaja 5).*

Lastevanemate tagasiside ja toetus

Uurimusest selgus, et õpetajad on muutnud oma õpetamist tänu lastevanemate toetusele ja nende poolt tulnud tagasisidele. Õpetajad tõid välja, et neil on tihe kontakt lastevanematega, mille tulemusena on õpilastega tekkinud murede lahendamine lihtsam. Positiivne tagasiside lastevanematelt oma õpetamisele on õpetajaid julgustanud jätkama enda poolt kasutatavaid õpetamismeetodeid. Samuti on lapsevanemad julgustanud õpetajaid olema veelgi rangemad õpilastega, et tagada parem kord klassiruumis.

See vanemate toetus on, et mul on see julgus katsetada erinevaid asju (Õpetaja 4).

Õpilaste tagasiside

Uurimuses osalnud õpetajad tõid välja, et õpilaste poolt saadav tagasiside on neid pannud muutma oma õpetamist. Õpilased on andnud tagasisidet erinevate meetodite kohta, mida tunnis on kasutatud ning välja toonud need variandid, mis nendele enim meeldivad ning mis on neile sobivamad. Samuti on õpetajad hakanud rohkem kasutama konspekteerimist, sest õpilased on avaldanud sellekohast soovi. Veel on õpetajad võtnud arvesse teemade valikul õpilaste soove ja eelistusi ning sellest tulenevalt planeerinud tunde.

Ma alguses mõtlesin, et ei kirjuta, et lihtsalt räägimine ja niiviisi. Siis lapsed tulevad ja küsivad, et kas me ei kirjutagi üles? Ja siis kirjutamegi (Õpetaja 3).

Õpetaja areng. Uurimuses osalenud õpetajad tõid välja erinevaid aspekte oma õpetamise muutumise põhjustest, mis on seotud õpetaja arenguga. Antud kategooria all moodustati järgmised kolm alakategooriat: 1) enesekindluse kasv, 2) isiklik areng, 3) kogemustepagasi ja teadmiste kasv.

Enesekindluse kasv

Tulemustest selgus, et õpetajad on muutnud oma õpetamist tänu enesekindluse kasvule. Õpetajatel on tekkinud rohkem julgust ning hirmud, mis olid õpetaja tööle asudes, on hakanud taanduma või on täielikult kadunud. Õpetajad ei lase ennast enam nii palju mõjutada sellest, kui mõned katsetused ebaõnnestuvad või kui tunnid ei lähe alati päris nii nagu esialgu planeeritud.

Iga väiksemgi ebaõnnestumine, kohe ma kirjutasin selle enda arvele, aga ma arvan, et see on hakanud taanduma (Õpetaja 2).

Isiklik areng

Intervjueeritavad tõid välja, et nende endi isklik areng on mänginud suurt rolli nende õpetamispraktikate muutustes. Õpetajad tõid välja, et nad on hakanud teadvustama endale kuivõrd oluline on oma tegevust mõtestada, see tähendab teadvustada endale, mida nad õpetajana saavutada tahavad, millised on nende eesmärgid ning kuidas ja mis põhjustel nad

õpetavad nii nagu nad õpetavad. Seeläbi toimub ka rohkem analüüsi, miks vahel mõni asi ei õnnestu ning kuidas oleks võimalik edaspidi teisiti teha.

> *Selline oma tegevuse mõtestamine, et mida ma saavutada, või mida ma täpselt teha tahan, et ma arvan, et ma olen nüüd selleni jõudnud. Kui ma alustasin, siis ma ei teadnud, mida ma teen, aga nüüd üritan ma oma tegevust mõtestada (Õpetaja 2)*

Kogemustepagasi ja teadmiste kasv

Uurimuses osalenud õpetajad tõid välja, et nende õpetamine on muutunud tänu kogemustepagasi ja teadmiste kasvule. Aastatega on proovitud erinevaid asju ning läbi nende kogemuste on õpetajad leidnud enda jaoks kõige paremini toimivad meetodid, mis on osaks nende igapäevases töös. Suurem kogemustepagas on teinud õpetajate töö igapäevase korralduse lihtsamaks. Samuti on omandatud uusi teadmisi pedagoogika vallas ja õpetajad on arendanud end ainealaselt, et veelgi paremini ning huvitavamalt õpitavat teemat lasteni tuua.

> *See tundide ettevalmistamise osa on nagu hästi palju muutunud, et tulebki jooksvalt rohkem asju meelde. Ma tunnen, et nüüd on juba natukene sellist kogemust (Õpetaja 5).*

Õpilastest tulenevad põhjused. Uurimuses osalenud õpetajad tõid välja erinevaid aspekte oma õpetamise muutumise põhjustest, mis on seotud õpilastega. Antud kategooria all moodustati järgmised kolm alakategooriat: 1) keerulised õpilased, 2) õpilaste areng, 3) õpilaste parem tundmaõppimine.

Keerulised õpilased

Intervjueeritavad tõid välja, et nad on muutnud oma õpetamist seetõttu, et paremini toime tulla keeruliste õpilastega. Klassis on nii haridusliku erivajadusega õpilasi kui ka erilise käitumis- ja tähelepanuvajadusega õpilasi. Lihtsustatud õppekaval olevatele õpilastele ja kõrgema võimekusega õpilastele korraldavad õpetajad nende vajadustest lähtuvalt õppetööd. Samuti on õpilased katsetanud lubatud piire, mille tulemusena on õpetajad paremini ennast kehtestama hakanud.

> *Mul on klassis üks selline poiss, kellel on iga lause peale mitu vastulauset /.../, aga ma nagu üritan vältida mingeid teemasid, mis nagu toovad selliseid vastuolusid (Õpetaja 4).*

Õpilaste areng

Tulemustest selgus, et õpetajad peavad üheks muutuste põhjuseks oma õpetamises õpilaste arengut. Mida vanemaks lapsed saavad, seda rohkem saab nendega erinevaid tegevusi teha. Väiksemates klassides õppivad lapsed väsivad kiiremini ära ning mõned meetodid jäävad neile liiga keeruliseks. Samuti tuleb puberteedieas õpilaste puhul arvestada nende keerulisemat iga ning seetõttu ka kohandada oma õpetamist.

> *Õnneks lapsed järjest arenevad, et mida vanemaks nad saavad, seda rohkem saab erinevaid tegevusi teha (Õpetaja 4).*

Õpilaste parem tundmaõppimine

Intervjueeritavad tõid välja, et õpilaste parem tundmaõppimine on aidanud neil oma õpetamist õpilastele sobivamaks muuta. Nii on võimalik efektiivsemalt valida õpilastele paremini sobivaid individuaalse lähenemise meetodeid. Õpetajad õpivad tundma õpilaste iseärasusi ning erivajadusi, millega arvestavad õppetöö korraldamisel. Samuti võtavad õpetajad arvesse õpilaste erinevat taset ning sellest lähtuvalt koostatakse õpilastele sobivad ülesandeid.

> *Ma tunnen oma õpilasi juba, ma tean, millised on nende igaühe iseärasused, mis neile sobib ja mis mitte (Õpetaja 4).*

Kokkuvõtvalt võib öelda, et õpetamises toimunud muutused on põhjustatud mitmete erinevate mõjurite poolt. Ajaline faktor on põhjuseks, miks mõnikord jäävad varasemalt planeeritud ülesanded tegemata. Samuti raskendab vahel õpetajast mitteolenevatel põhjustel tekkinud ajapuudus tundide ettevalmistamist. Valmis õppematerjalide lihtne kättesaadavus on põhjuseks, miks õpetajad on hakanud ise kontrolltöid ja teisi materjale koostama, et olla veendunud, et kontrollitavad teadmised on õpilase enda teadmised. Tagasiside erinevatelt osapooltelt ja koostöö nendega on taganud efektiivsema meetodite valiku ja õppetöö korraldamise. Õpetaja enda areng on samuti toonud muutusi nende igapäeva töösse. Õpetajate enesekindluse ja teadmiste kasv on selles osas mänginud suurt rolli. Samuti on õpetajad hakanud rohkem oma tegevust mõtestama ja analüüsima, mille tulemusena on tekkinud parem arusaam endast kui õpetajast ning tööfookus on nihkunud õpetatavalt materjalilt õpilaste arendamisele. Algajate õpetajate töösse on toonud muutusi ka õpilaste poolsed mõjutused.

5 Arutelu

Käesoleva töö eesmärgiks oli välja selgitada õpetamispraktikate muutused ja muutuste põhjused algajatel õpetajatel nende esimestel tööaastatel ning saadud tulemusi analüüsida. Järgnevalt arutletakse antud uurimuse olulisemate tulemuste üle.

Esimese uurimisküsimuse kontekstis näitasid tulemused, et õpetajate igapäeva töös on aset leidnud mitmed muutused. Õpetajad tõid välja, et osad muutused on seotud õppetöö läbiviimisega. Alguses keskendub õpetaja iseendale, ta on kinni oma aines, plaanides ja mõtetes, et luua klassiruumis õppimiseks vajalikud tingimused - töömeeleolu ja töökord. See võib tuleneda sellest, et tööle asudes ei ole algajal õpetajal võimalik toetuda oma eelnevatele kogemustele. Kolme aasta jooksul on õpetajad saavutanud klassiruumis parema distsipliini ning jääb aega keskenduda mitmekesisematele meetoditele ja vahenditele töö korraldamiseks. Intervjuudest ilmnes, et õpetamiskogemuse kasvades on õpetajad enda sõnul muutunud nõudlikumaks ning ei tee enam nii kergesti järeleandmisi, vaid jäävad endale kindlaks ja oskavad end paremini kehtestada. Õppetöö on rohkem struktureeritud ning samaaegselt on õpetajad tundide ettevalmistamisel loovamad ja vabamad. Seeläbi on muutunud ka tundide planeerimine efektiivsemaks. Kagan (1992) toob oma algajate õpetajate professionaalset arengut käsitlevas mudelis välja, et aja jooksul arenevad algajal õpetajal välja rutiinsed ja automaatsed tegevused klassi juhtimiseks ning seejärel muutub klassiruumis esinevate probleemide lahendamine diferentseeritumaks ning ollakse võimeline määrama, milliseid probleemilahendamise aspekte saab erinevate olukordade puhul rakendada. Berliner (1988) leiab, et algaja õpetaja on õpetama asudes suhteliselt paindumatu ning kipub järgima kõiki ettenähtud tegevusi ja reegleid. Edasijõudnuna areneb õpetajal episoodiline teadmine ja strateegiline teadmine, mille abil oskab õpetaja erinevaid situatsioone vastavalt olukorrale lahendada.

Lisaks on uurimuses osalenud õpetajad hakanud rohkem koostööd tegema kolleegidega. Õpetajad reflekteerivad oma tegevust kolleegidega ning koos leitakse uusi lahendusi ja toimivaid õpetamispraktikaid, mida kanda üle oma igapäeva töösse. See on seotud algaja õpetaja kohanemisega uue töökollektiiviga ja kolleegide omavaheliste suhete arenguga. Clarke ja Hollingsworth (2002) vaatlevad muutust õpetamises läbi refleksiooni ja rakendamise erinevate valdkondade vahel, milleks on väline valdkond (tugisüsteemid, välised stiimulid) ja õpetajaga isikuga seotud valdkond (isiklik, praktiline ja tagajärgede valdkond).

Nende abil viiakse ühes valdkonnas esinevad muutused üle ka teistesse. See lubab jälgida muutusi, mis on seotud välise valdkonnaga.

Uurimusest selgus ka see, et aset on leidnud muutused, mis on seotud õpilastega. Õpetajate fookus on nihkunud rohkem õpilastele ning õpetajad on seeläbi rohkem hakanud õpilasi kaasama õppetöösse, mis on toonud kaasa ka muutuse, et õpetajad on rohkem hakanud õpilaste individuaalsuste ja eripäradega arvestama. Kagan (1992) toob samuti välja algaja õpetaja tähelepanu nihkumise õpetajalt endalt rohkem õpetamisele ja õpilaste õpitulemustele. Fuller ja Bown (1969) väidavad õpetaja muredel põhineva mudeliga, et õpetamisega seotud mured nihkuvad õpilastega seotud muredele, see tähendab, et kui alguses parandatakse ja arendatakse oma õpetamisoskusi, siis järgmises staadiumis hakkab õpetaja muretsema õpilaste õpitulemuste, sotsiaalsete ja emotsionaalsete vajaduste pärast. Seega võib väita, et õpetaja kogemuse kasvuga nihkub õpetaja murede fookus, kuid uurimistulemustest võib järeldada, et mured ei lakka esinemast.

Teise uurimisküsimuse raames leidsid osalenud õpetajad, et õpetaja areng on põhjuseks, miks õpetamispraktikates leiavad aset muutused. Kui alguses on nad rohkem kinni õpetatavas materjalis ning oma tunnikavades ja tööplaanides, siis õpetaja arengu ja kogemustepagasi kasvu tulemusena vabaneb õpetaja nendest piiridest ja saab keskenduda rohkem õpilastele ja nende arendamisele. Berliner (1988) paneb suurt rõhku kogemuse saamisele. Mida kauem on algaja õpetaja töötanud, seda rohkem on tal kogemusi ning need klassiruumis saadud kogemused täiendavad eelnevaid teoreetilisi teadmisi. Kontekst ja kogemus hakkavad juhtima õpetaja käitumist.

Õpetajad on rohkem hakanud teadvustama endale oma tegevuse mõtestamise olulisust. Seeläbi saavad nad aru, millised õpetajad nad on ning millised on nende eesmärgid ja sellest lähtuvalt on korrigeeritud või muudetud oma õpetamist. Bursjöö (2011) järgi mõjutab õpetaja arengut sisemine faktor, mille alla kuulub eneseanalüüs. Samuti toob Kagan (1992) välja algajate õpetajate arengu ühe etapina metakognitsiooni kasvu. Seega võiksid algajad õpetajad juba esimesel tööaastal teadlikumalt oma tegevust reflekteerida ja mõtestada.

Olulise muutuste põhjusena nägid õpetajad väljastpoolt tulevat tagasisidet, see hõlmas endas tagasisidet kolleegidelt, lastevanematelt ja õpilastelt, mille tulemusena kasutavad õpetajad efektiivsemaid õpetamispraktikaid ning on edukamad oma igapäeva töö korraldamises. Samuti toodi välja, et aset leidsid muutused (leebem hindamine, tunnikavade detailne koostamine), mille põhjusteks on kooli poolt tehtud ettekirjutused. Kagan (1992) toob välja, et õpetaja professionaalse arengu etappide läbimise mõjutajaks on kontekst, milles alustatakse õpetajana töötamist (õpilaste iseloomud, suhted õpilastega, suhted kolleegidega,

suhted lastevanematega). Clarke ja Hollingsworth (2002) on oma komplekses õpetaja professionaalset arengut käsitlevas mudelis toonud välja, et õpetaja professionaalset arengut mõjutab väline valdkond (välised infoallikad, stiimulid, tugisüsteemid). Poom-Valickis (2007) toob välja, et algaja õpetaja arengut mõjutavad kontekstuaalsed faktorid, mille alla kuuluvad nii asutus, kuhu tööle minnakse kui ka sealsed kolleegid ja õpilased. Samuti on Smith ja Gillespie (2007) üheks õpetaja arengut mõjutavaks faktoriks loetlenud kooliga seotud faktorid (juhtkond, suhted kolleegidega, töötingimused) ja Bursjöö (2011) leiab, et õpetaja arengut mõjutavad tegurid jaotuvad kas välisteks või sisemisteks faktoriteks.

Tulemusi analüüsides selgus, et õpetamispraktikate muutused ja nende muutuste põhjused on tugevalt omavahel seotud ning kohati oli neid raske teineteisest eristada. Nii Lee ja Schallert (2016) kui ka Clarke ja Hollingsworth (2002) on iseloomustanud õpetaja professionaalset arengut kompleksena, kus arengud ei ole ühesuunalised ning erinevad õpetaja arengut mõjutavad tegurid on omavahel tihedalt seotud.

Antud uurimuse kontekstis ilmnes, et algajate õpetajate paremaks ettevalmistamiseks esimese tööaasta alguseks, tuleks suurendada pedagoogika tudengitel praktiliste ainete osakaalu. Üliõpilastel võiks olla kokkupuude reaalsete koolisituatsioonidega juba esimesel ülikooliaastal ning parktiliste kogemuste omandamine võiks toimuda samm – sammult. Nii toimuks sisseelamine koolikeskkonda sujuvamalt. Tudengid võiks olla esimesest õppimisaastast alates seotud konkreetse kooliga, kus tal oleks tugiisik või mentor, kes nõustaks ja toetaks. Programmi edenedes, kui on moodustunud võrgustik koostöökoolidest, saaksid üliõpilased roteeruda erinevate koolde vahel, et omandada kogemusi ning tutvuda erinevate koolide töökorraldusega. Üks võimalus on ka luua hetkel toimiva kutseaasta eeskujul tugiprogramm, mis oleks suunatud pedagoogika valdkonna tudengitele.

Samuti võiks olemasolevates algajatele õpetajatele mõeldud tugiprogrammides rohkem rõhku panna kutseoskuste arendamisele lisaks esiletõusnud probleemide lahendamisele.

5.1 Töö piirangud ja praktiline väärtus

Antud bakalaureusetöö üheks suurimaks piiranguks võib pidada uurija vähest kogemust intervjuude läbiviimisel. Töö raames viidi küll läbi pilootintervjuu, millelt saadud kogemused aitasid järgnevaid intervjuusid paremini läbi viia, kuid autori enda arvates ei saavutatud sellegipoolest vilumust intervjueerijana.

Antud töö autor mõistab, et kaaskodeerija kasutamine oleks antud uurimuse usaldusväärsust veelgi tõstnud. Kaaskodeerijat ei kasutatud ajaliste piirangute ning ka sobiva kaaskodeerija mitteleidmise tõttu.

Andmeanalüüsi juures võib piiranguna välja tuua uuritava teema keerukuse, see tähendab, et antud uurimuses analüüsitavad muutused ja nende muutuste põhjused on väga tihedalt omavahel seotud ning seetõttu võisid tulemused olla palju mõjutatud uurija subjektiivsusest.

Kuigi antud töö valim on liiga väike, et teha üldistusi, võib käesoleva töö praktiliseks väärtuseks pidada võimalust pakkuda ideid ja lahendusi, mis aitavad arendada algajatele õpetajatele pakutavaid tugiprogramme ning muuta neid efektiivsemaks. Samuti pakkuda võimalusi, mille abil oleksid algajad õpetajad tööle asudes parema ettevalmistusega. Uurimusest selgunud tulemused annavad aimu, mis põhjustel erinevad muutused õpetajate praktikas aset leiavad ning selle informatsiooni põhjal on võimalik näha ideid, kuidas algajad õpetajad saaksid oma kutseoskusi parandada ja arendada.

Tänusõnad

Tänan kõiki uurimuses osalenud algajaid õpetajaid nende koostöö ja panuse eest antud uurimusse. Samuti tänan oma perekonda, Triinu ja Kerti nende abi ja toetuse eest töö kirjutamisel.

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.

Liisa Marie Karolin

17.05.2016

Kasutatud kirjandus

Arvaja, M. (2005). Collaborative knowledge construction in authentic school contexts. Jyväskylä: University of Jyväskylä

Berliner, D. C. (1988). *The Development of Expertise in Pedagogy*. Washington, D.C.: American Association of Colleges for Teacher Education.

Bransford, J.D., Brown, A.L., Cocking, R. R. (2000). *How people learn? Brain, mind, experience, and school.* Washington, D.C: National Academy Press.

Bursjöö, I. (2011). How Student Teachers Form Their Educational Practice in Relation to Sustainable Development. *Utbilding & Demokrati,* 20 (1), 59-78.

Clarke, D., Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a Model of Teacher Professional Growth. *Teaching and Teacher Education,* 18, 947-976.

Conway, P. F., Clark, C. M. (2003). The Journey Inward and Outward: A Re-examination of Fuller's Concerns-Based Model of Teacher Development. *Teaching and Teacher Education,* 19 (5), 465-482.

Dall'Alba, G., Sandberg, J. (2006). Unveiling Professional Development: A Critical Review of Stage Models. *Review of Educational Research,* 76 (3), 383-412.

Daniels, D. H., Shumow, L. (2003). Child development and classroom teaching: a review of the literature and implications for educating teachers. *Applied Development Psychology,* 23, 495-526.

Eisenschmidt, Eve (2007). *Kutseaasta algaja õpetaja toetamiseks*. Olav Aarna (Toim.). Õpetaja õppivas koolis ja ühiskonnas. Haapsalu : ettekannete ja artiklite kogumik (55–65). Tallinn: Eesti Haridusfoorum.

Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strenghten and Sustain Teaching. *Teachers College Record,* 103, 1013-1055.

Feiman-Nemser, S. (2003) What New Teachers Need to Learn. *Educational Leadership,* 60, 25-29.

Fry, H., Ketteridge, S., Marshall, S. (Toim). (2009). *A handbook for teaching and learning in higher education: enhancing academic practice.* New York: Routledge.

Fuller, F. F., Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (ed.), *Teacher Education*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 25–52.

Hancock, D., R., Bray, M., Nason, S., A. (2002). Influencing University Students' Achievement in A Technology Course. *The Journal of Educational Research,* 96, 365-372.

Hartnett, J., E. (2011). *Professional Growth Through Working Together: A Study of Reciprocal Benefits For Teacher and Education Adviser Through Classroom Based Professional Development*. Doktoritöö*,* Queensland University of Technology

Hunzicker, J. (2011). Effective Professional Development for Teachers: A Checklist. *Professional Development in Education,* 37 (2), 177-179.

Ingersoll, R. (2012). Beginning Teacher Induction: What the Data Tell Us. *Phi Delta Kappan.* Külastatud aadressil http://www.edweek.org/ew/articles/2012/05/16/kappan_ingersoll.h31.html

Juurmann, E. (2015). *Õpetajate hinnangud täiendusõppe korraldusele Eesti üldhariduskoolides*. Magistritöö, Tartu Ülikool

Kagan, D. M. (1992). Professional Growth among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research,* 62, 129-169.

Kapadia, K., Coca, V., & Easton, J.Q. (2007). *Keeping new teachers: A first look at the influences of induction in the Chicago Public Schools*. Chicago: Consortium on Chicago School Research, University of Chicago.

Karm, M. (2013). *Õppemeetodid kõrgkoolis. Käsiraamat*. Tartu: Väljaandja Sihtasutus Archimedes.

Kitsing, M. (2008). *PISA 2006 Eesti tulemused*. Haridus- ja Teadusministeerium, välishindamise osakond.

Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu Ülikooli kirjastus.

Lee, SA., Schallert, D. (2016) . Becoming a Teacher: Coordinating past, present, and future selves with perspectival understandings about teaching. *Teaching and Teacher Education*, 56, 72-83.

Lerkkanen, M.-K., Kikas, E., Pakarinen, E., Trossmann, K., Polkkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M., Nurmi, J.-E. (2012). A Validation of the Early Childhood Classroom Observation Measure in Finnish and Estonian Kindergartens. *Early Education Development,* 23, 323-350.

Loogma, K., Ruus, V.-R., Talts, L., Poom-Valickis, K. (2009). *Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskkonna loomine*. OECD *rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused*. Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus, Tallinn.

Lotter, C., Harwood, W. S., Bonner, J. J. (2007). The Influence of Core Teaching Conceptions on Teachers' Use of Inquiry Teaching Practices. *Journal on Reasearch in Science Teaching,* 44, 1318-1347.

Mascolo, M., F. (2009). Beyond Student-centered and Teacher-centered Pedagogy: Teaching and Learning as Guided Participation. *Pedagogy and the Human Sciences,* 1, 3-27.

Okas, A., van der Schaaf, M., Krull, E. (2013) Algajate ja kogenud õpetajate praktilise teadmise avaldumine tunnisündmuste kommenteerimisel stimuleeritud meenutuse meetodil. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 1, 25-45.

Poom-Valickis, K. (2007). *Algajate õpetajate professionaalne areng kutseaastal.* Tallinna Ülikool, Tallinna Ülikooli kirjastus.

Poom-Valickis, K., Löfström, E. (2014). Pikiuuring õpetajaks õppijate professionaalse identiteedi kujunemisest. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri,* 2(1), 241-271.

Richardson, J.T.E. (2005). Students' Approaches to Learning and Teachers' Approaches to Teaching in Higher Education. *Educational Psychology, 25, 673-680.*

Rämmer, A. (2014). Valimi moodustamine. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas.* Külastatud aadressil http://samm.ut.ee/valimid

Shulman, L., S., Shulman, J., H. (2004). How and What Teachers Learn: A Shifting Perspective. *Journal of Curriculum Studies,* 36 (2), 257-271.

Smith, C., Gillespie, M. (2007). Research on Professional Development and Teacher Change: Implications for Adult Basic Education. *Review of Adult Learning and Literacy,* 205-244.

Stipek , D. J. (2004). Teaching practices in kindergarten and first grade: Different strokes for different folks . *Early Childhood Research Quarterly* , 19, 548-568.

Stipek, D., Byler, P. (2004). The early childhood classroom observation measure. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(3), 375-397.

Stokking, K. M., Leenders, F. J., De Jong, J., & Van Tartwijk, J. (2003). From student to teacher: Reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European Journal of Teacher Education, 26*(3), 329-350.

Säljö, R. (2003). *Õppimine tegelikkuses: Sotsiokultuuriline käsitlus.* Eesti Vabaharidusliidu Kirjastus.

Õim, O. (2008). *Algajate õpetajate professionaalne areng muutustena eneseefektiivsuse tajus.* Magistritöö, Tartu Ülikool

Õim, O., Taimalu, M. (2005). Estonian Teachers' Beliefs On Teacher Efficacy and Influencing Factors. *Trames*, 2, 177-191.

Übius, Ü., Kall, K., Loogma, K., Ümarik, M. (2014). *Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele.* OECD *rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused*. SA Innove, Tallinn.

Walker, J.M.T. (2008) Looking at teacher practices through the lens of parenting style. *The Journal of Experimental Education,* 76, 218-240.

Waring, J. (2014) Coaching for Growth: The Relationship between Sustained Coaching Relationships and Teacher Professional Growth. *Education Graduate Publications and Presentations.* Paper 11

Watzke, J., L. (2007). Longitudinal Research on Beginning Teacher Development: Complexity As a Challenge to Concerns-Based Stage Theory. *Teaching and Teacher Education,* 23, 106-122.

Wu, H.-K., Huang, Y.-L. (2007). Ninth-Grade Student Engagement in Teacher-Centered and Student-Centered Technology-Enhanced Learning Environments. *Science Education,* 10, 727-749.

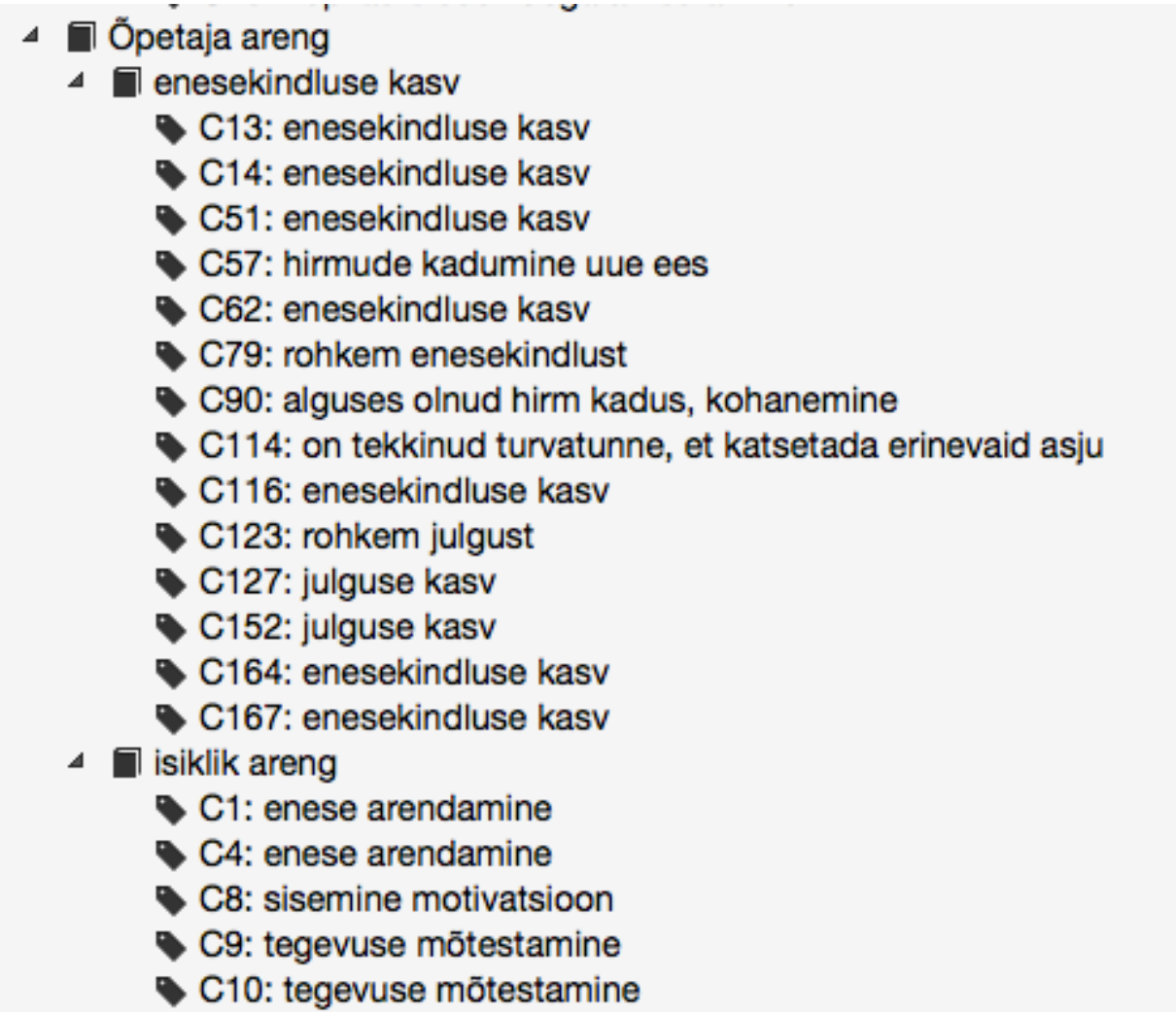
Lisa 1. Intervjuu küsimuste kava

1. Kirjeldage, mis meenub teile teie õpetajana tööle hakkamise algusest.
    - Meenutage esimesi nädalaid
    - Meenutage esimest aastat.
2. Kirjeldage oma tavapärast tundi?
    - Mis praktikaid kasutate (loeng, grupitöö, rollimäng, mängud)?
    - Milline on lähenemine õpetamisele (õpetajakeskne/õpilasekeskne)?
    - Kuidas tundi ette valmistate?
3. Kuidas on teie õpetamine aja jooksul muutunud? Miks? Tooge erinevaid näiteid.
    - Uued õpetamispraktikad
    - Tunni planeerimine
    - Ainealane areng
    - Õpilastega arvestamine
4. Mis on neid muutusi teie hinnangul mõjutanud?
    - Varasemad õpetajad/isiklik kogemus
    - Püüate midagi just vältida
    - Kolleegide mõjutused
    - Õpilaste tagasiside
5. Millist tagasisidet olete saanud oma õpetamisele? Tooge näiteid.
    - Kellelt ja miks teie enda hinnangul (kolleegid, õpilased, lapsevanemad)
    - Millist tagasisidet esimesel aastal?
    - Millist tagasisidet hiljem?
6. Mida te soovite veel selle teema kohta lisada?

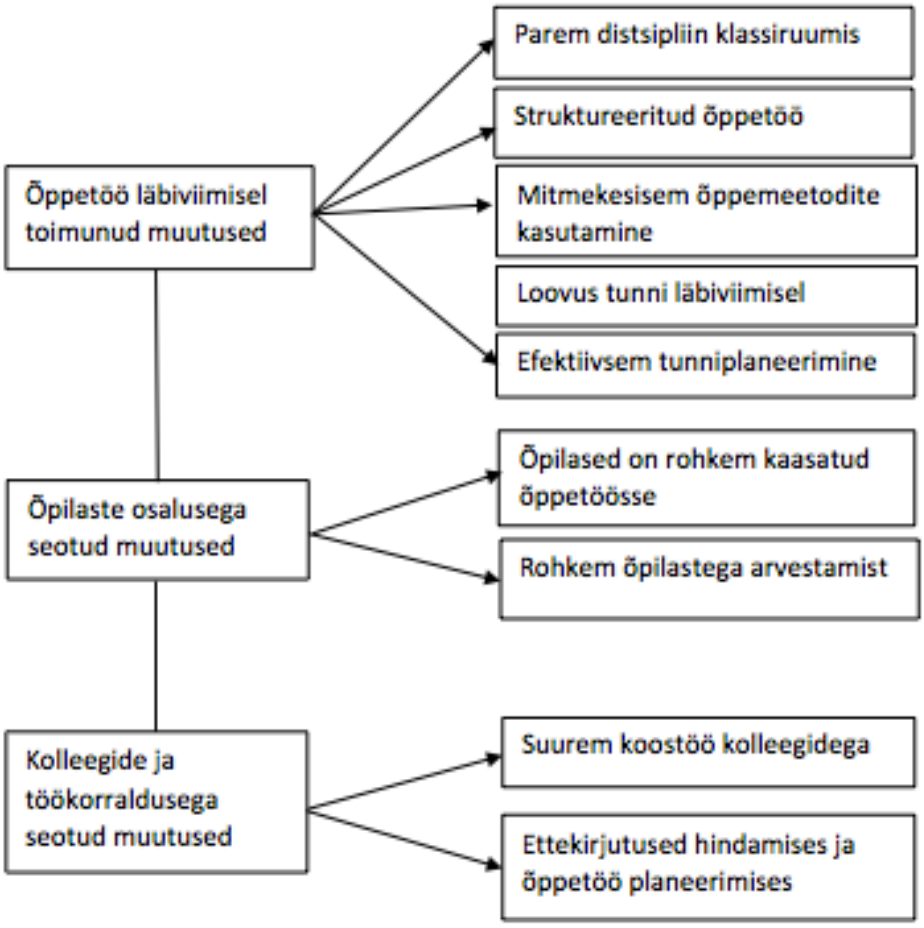
Lisa 2. Väljavõte Exceli tabelist

3	intervjuu 1.tı	B2	rohkem aktiivõppemeetodeid	Teeme kõnesid ja debatti ja selliseid asju, mis nad pakuvad. ühel korral tegime selliseid lühijutte.
4	intervjuu 1.tı	B3	rohkem lisamaterjale	Ja muidugi ka internet ja uudislõigud ja päevakajaste asjade arutamine.
5	intervjuu 1.tı	B5	pikem etteplaneerimine	siis ma panen materjali kokku, millega tegeleme mitu tundi ja siis tuleb mingi teadmistekontroll j
6	intervjuu 1.tı	B6	ise materjalide koostamine	Ma olen ka ise mingeid harjutusi teinud
7	intervjuu 1.tı	B7	kindlast plaanist lahtilaskmine	Väga pikalt pole mõtet, sest koguaeg plaanid muutuvad
8	intervjuu 1.tı	B8	probleemide ja konfliktide ennetamine	kindlasti kuidas sõnastadagi, ma arvan, et ma suudan probleeme ennetada ja rohkem ette näha,
9	intervjuu 1.tı	B9	eluliste teemade põimimine õpikuga	Ma rohkem tahaks ka meie elust lähtuvalt teemasid
10	intervjuu 1.tı	B10	süsteemide loomine	et see süstemaatilisus, õppimine peaks olema süstemaatiline
11	intervjuu 2.tı	B11	tegevuse mõtestamine	ma üritan oma tegevust mõtestada ja sinna vahele nüd hästi palju etappe kus ma siis olen jälle a
12	intervjuu 2.tı	B12	tegevuse mõtestamine	õpik, töövihik et need on nagu vahendid aga see et miks ma üldse nende ees olen et mida noh m
13	intervjuu 2.tı	B13	pikem etteplaneerimine	ma istusin arvuti taga päev otsa tegin terve nädala plaani kõikidele klassidele aga see aitas ka se
14	intervjuu 2.tı	B14	pikem etteplaneerimine	valmistasin siis terve selle nädala ära ja siis mul oli laupäev, pühapäev vaba enda jaoks niimoodi
15	intervjuu 2.tı	B15	materjalide muutmine	et ma ei saa kindlasti neid materjale kasutada sellel aastal kui nüüd tuleb see tugevam 11 klass 1
16	intervjuu 2.tı	B16	ise materjalide koostamine	et mulle tohutule nagu meeldib neid tunde ette valmistada, mulle meeldib neid materjale otsaid
17	intervjuu 2.tı	B17	rohkem aktiivõppemeetodeid	isegi proovisin sellist meetodit et ma joonistasin neile sellise ajatelje tahvlile et, et me oleme siin
18	intervjuu 2.tı	B18	süsteemide loomine	teine mis on hästi töötand on see et ma panen punktidena et tahvlile tunni alguses et õpik, töövi
19	intervjuu 2.tı	B19	rohkem suulisi ülesandeid	ja ma olen üritanud ka igasse tundi sellist suulist asja sisse tuua
20	intervjuu 2.tı	B20	rohkem lisamaterjale	palju lisamaterjali ka olenevalt sellest kas õpik või töövihik on lisamaterjal
21	intervjuu 2.tı	B21	täpsem aja planeerimine	ma ei oska arvestada päris hästi et kui palju neil aega läheb et ma ikka vahepeal olen julmalt üle
22	intervjuu 2.tı	B23	vähem loengut	Ei, ma olen üritanud seda ka vähendada, et sellist fantaasiat et n\'f6 t\'f6\'f6d ma olen üritanud
23	intervjuu 2.tı	B24	vähem loengut	sellist loengu tüüpi asja, ja ei seda ma kindlasti ma üritan vältida
24	intervjuu 2.tı	B25	õpilaste kaasamine	ma ikka noh ma tahaks ikka nende panust rohkem
25	intervjuu 2.tı	B26	õpilaste kaasamine	et kui ma annangi neile nagu selle nö vastutuse
26	intervjuu 3.tı	B28	rohkem aktiivõppemeetodeid	Algus oli kindlalt mul väga selline: loeng, töövihik ï¿½ kõik. Et nüüd me arutame rohkem... nï¿½it
27	intervjuu 3.tı	B29	vähem loengut	Ma tahaksin, et see oleks vähem loeng
28	intervjuu 3.tı	B30	avatumad testid	Ma teen nimelt töid, kus ei ole ainult lüngad, et ta ei saa seda konkreetset... või no kus ei ole pur
29	intervjuu 3.tı	B31	paindlikum hindmine	see on natuke muutunud, sest ma näen, et mõni ei saagi. :) Et ma võin võimelda ja teha asju
30	intervjuu 3.tı	B33	rohkem konspekteerimist	ma alguses ka mõtlesin, et ei kirjuta, et lihtsalt räägime ja niiviisi. Siis õpilased tulevad, et kas me
31	intervjuu 3.tı	B34	rohkem konspekteerimist	Nad on nii harjunud ja siis ma, ega ma siis ka, et ma esimene aasta ja järsku ma teen valesti jaja

Lisa 3. Väljavõte kategooriate moodustamisest programmis *QCAMap*

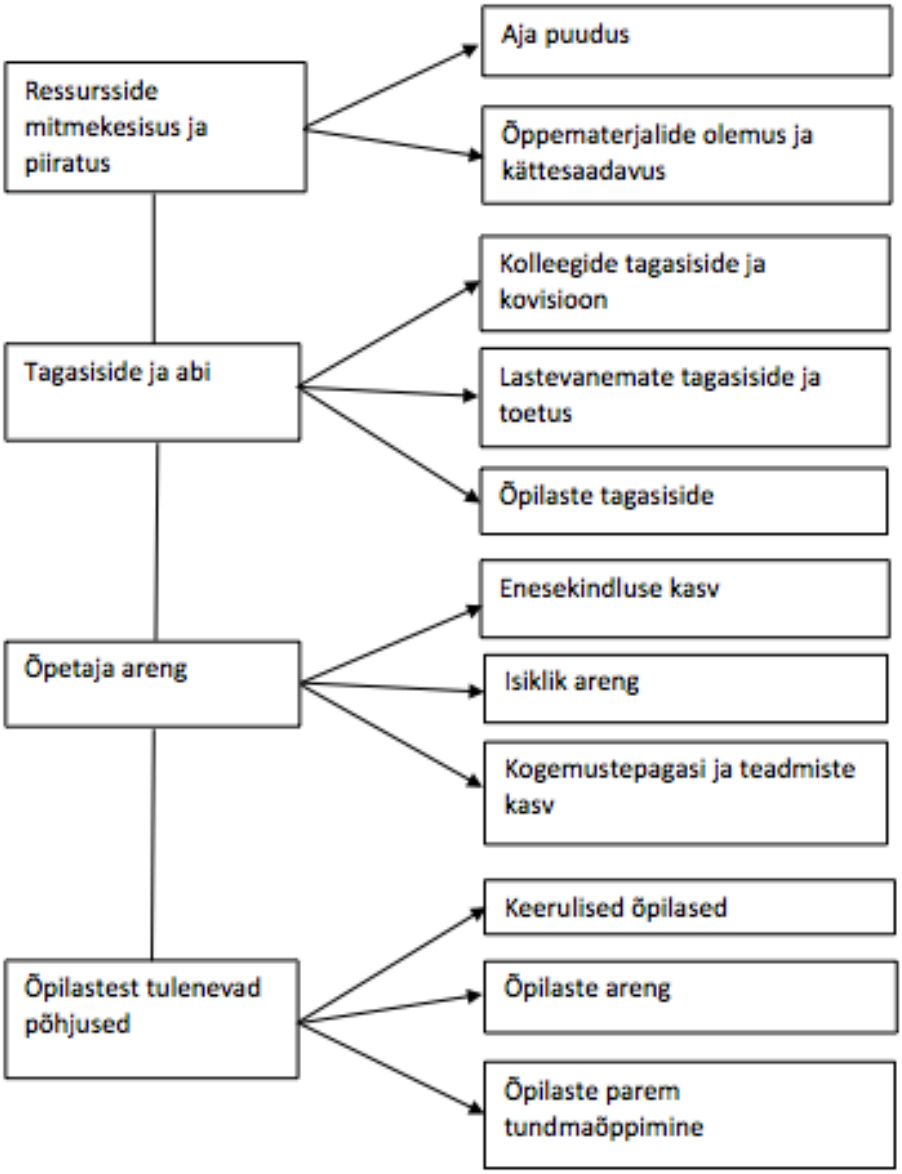


Lisa 4. Õpetamispraktikas aset leidnud muutused



Joonis 1. Õpetamispraktikas aset leidnud muutused.

Lisa 5. Õpetamispraktikate muutuste põhjused



Joonis 2. Õpetamispraktikate muutuste põhjused.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Liisa Marie Karolin, (sündinud 5. märtsil 1992. aastal),

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „ Algajate õpetajate õpetamispraktikate muutuste kirjeldused esimese kolme tööaasta jooksul ning nende muutuste põhjused", mille juhendajad on Marvi Remmik (PhD) ja Liina Lepp (PhD),

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace´i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 17. mail 2016