

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

Geitrud Kursk

ÕPETAJAKOOLITUSE MAGISTRIASTME LÕPUKURSUSE ÜLIÕPILASTE
RAHULOLU ÕPETAJAKS ÕPPIMISE ETTEVALMISTUSEGA JA ETTEPANEKUD
ÕPETAJAKOOLITUSE ARENDAMISEKS
bakalaureusetöö

Juhendaja: didaktika lektor Liina Lepp

Tartu 2020

Resümee

Õpetajakoolituse magistriastme lõpukursuse üliõpilaste rahulolu õpetajaks õppimise ettevalmistusega ja ettepanekud õpetajakoolituse arendamiseks.

Algajate õpetajate ettevalmistamiseks on vajalik õpetajakoolituse arendamine vastavalt ühiskonna ja koolide vajadustele. Parima õpetajakoolituse tagamiseks on vajalik vajakajäämiste kaardistamine, et teada saada mis algajate õpetajate probleemid ei ole siiani leidnud lahendust. Bakalaureusetöö eesmärgiks oli selgitada välja õpetajakoolituse magistriastme lõpukursuse üliõpilaste rahulolu õpetajaks õppimise ettevalmistusega ning missuguseid ettepanekuid on õpetajakoolituse edaspidiseks arendamiseks. Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuudega viie magistriõppe lõpukursuse üliõpilase käest, kes samaaegselt töötavad õpetajana vähemalt 0,5 koormusega. Andmeanalüüsiks kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Nimetati mitmeid ettepanekuid, mille abil arendada õpetajakoolitust, mis valmistaks algajat õpetajat võimalikult hästi ette koolis õpetamiseks. Tulemustes selgus, et soovitakse suurendada praktika osakaalu õpetajaksõppes ning sellega juba alustada bakalaureuseastmes.

Märksõnad: õpetajakoolitus, rahulolu, üliõpilaste ettepanekud

Abstract

Students satisfaction in teacher training education and suggestions for the development of teacher training.

In order to prepare novice teachers, it is necessary to develop teacher training according to the needs of society and schools. In order to ensure the best teacher training, it is necessary to point out gaps in order to find out which problems of novice teachers have not been solved yet. The aim of the bachelor's thesis was to find out the satisfaction of the students in their final year of master's degree in teaching and what suggestions they have, to further develop teacher training. Data was collected through semi-structured interviews with five graduate students working at least part-time as teachers. Qualitative inductive content analysis was used for data analysis. Several suggestions were made to develop teacher training that would prepare the novice teacher as well as possible for teaching at school. The results showed that they suggest increasing practice work during their first year of bachelors' teacher training course.

Keywords: teacher education, teacher preparations, recommendations

Sisukord

Sissejuhatus	5
1. Algajate õpetajate väljakutsed õpetamisel	5
1.1 Õpetajakoolitus Eestis	6
1.2 Varasemate uuringute ettepanekud õpetajakoolituse edendamiseks	7
2. Metoodika.....	9
2.1 Valim.....	9
2.2 Andmekogumine	10
2.3 Andmeanalüüs.....	11
2.4 Autoripositsioon.....	12
3. Tulemused	13
3.1 Õpetajakoolituse rahulolu kirjeldus	13
3.1.1 Rahuolu kogu õpetajaksõppe jooksul läbitud praktikaga	13
3.1.2 Rahulolu ja rahulolematus õpetajaksõppe keskkonnaga	14
3.1.3 Rahulolu ning rahulolematus kogu õpetajaksõppe jooksul läbitud aineõpingutega	15
3.2 Ettepanekud õpetajakoolituse arendamiseks.....	18
3.2.1 Valikute suurendamine õppekavas	19
3.2.2 Ettepanekud õppekorralduse parandamiseks.....	19
3.2.3 Ettepanekud õppekvaliteedi parandamiseks	20
4. Arutelu.....	21
Tänuõnad	23
Autorsuse kinnitus.....	23
Kasutatud kirjandus	24
Lisa 1. Intervjuu kava	
Lisa 2. Väljavõtted kodeerimisest	
Lisa 3. Väljavõte kategooriatest	

Sissejuhatus

Selliov ja Vaher (2018) leidsid, et EHS (Eesti Hariduse Infosüsteem) andmetel õpetab 2017/2018. õppeaastal Eesti üldhariduskoolides 14 905 ja kutseõppeasutustes 2062 õpetajat. Pooled üldhariduskoolide ja kutseõppeasutuste õpetajad on nimetatud õppeaastal 50-aastased ja vanemad. Üldhariduskoolides on 20% õpetajatest 65 aastased ja vanemad (Selliov & Vaher, 2018). Hetkelise õpetajakoolituse tasemeõppe sisseastujate arvu järgi omandab aastatel 2018-2025 aineõpetaja kutse ligikaudu 250 inimest aastas, mis on vaja olevast arvust kolmandiku võrra väiksem. Vastav kvalifikatsioon on 64% õpetajatest ning 24% õpetajatest omavad bakalaureuse või rakenduskõrgkooli haridust. Kümne aasta lõikes on õpilaste arv kõikunud kuni 9% piires ning see tõi kaasa õpetajate taandatud ametikohtade arvu. Peamiselt on probleeme loodus- ja reaalainete õpetajate värbamisega (Mets & Viia, 2018).

Õpetajate ja õpetajakoolituse kvaliteedi määrab iga riik enda õpetajate Kutsestandarditega (Sihtasutus Kutsekoda, 2019). Vastavalt nendele kvalifikatsioonidele ja kompetentsile arendatakse ja uuendatakse õpetajakoolituse programme (Kozikoglu, 2017). Õpetajakoolituses omandatud kogemused määravad oluliselt tulevase õpetaja otsused ja tegevused (Taimalu, Uibu, Luik, & Leijen, 2019). Aina rohkem pööratakse tähelepanu üldpädevustele, individuaalsetele erinevustele ja vajadustele. Õpetajatelt eeldatakse koostööd kolleegide ja lastevanematega, mille tagamiseks peavad õpetajad pidevalt enda teadmisi täiendama (Taimalu, Uibu, Luik, & Pedaste, 2020).

Õpetajad näevad ennast õpetajaametis kauem, kui neil on mitmekesisem ettevalmistus (Taimalu *et al.*, 2020). Selleks, et valmistada ette algajaid õpetajaid on vajalik hästi läbimõeldud õpetajakoolituse programm (Ataş Akdemir, 2019). Õpetajakoolituse pidevaks arendamiseks on oluline uurida, kas õpetaja elukutse valinud noored saavad piisavat tuge õpetajaameti omandamiseks, töötamiseks ning antud alal jätkamisel ning kuidas veelgi paremini valmistada õpetajakoolituses õppijaid ette tööks õpetajana vastavalt õpetajakoolituse üliõpilaste hinnangule.

1. Algajate õpetajate väljakutsed õpetamisel

Õpetamine on keeruline ja mitmemõõtmeline protsess, mis nõuab sügavaid teadmisi ja mõistmist väga erinevatest valdkondadest ning oskust neid teadmisi sünteesida, integreerida

ja rakendada erinevates olukordades, erinevates tingimustes ning paljude rühmade ja üksikisikutega (Hollins, 2011).

Laats (2020) töös ilmnes, et algajate õpetajate üheks probleemiks on ajapuudus õppetöö kavandamisel ja läbiviimisel. Samuti nimetati veel suur töökoormus, mahukad lisakohustused, bürokratia koolis töötamisel, õpetajatöö pingeline iseloom, keerulised suhted kolleegide, juhtkonna, lapsevanemate ja õpilastega. Õpetaja peab samaaegselt koolis õpetades õppima ka kuidas õpetada klassi ees efektiivselt. Vähene praktikakogemus raskendab olukorda algajatele õpetajatele ning nendele pandud ootustele kogenumate kolleegide poolt (Laats, 2020).

Samuti on algajatel õpetajatel raskusi erivajadustega õpilaste toetamisel (Laats, 2020; Malva, Linde, Poom-Valicks, & Leijen, 2018). Eestis õpib enamik erivajadustega õpilastest elukohajärgses koolis, tavarühmas või -klassis (Mets & Viia, 2018). Malva jt (2018) sõnul pööratakse esmaõppes rohkem tähelepanu õppijate erivajaduste väljaselgitamisele ja tunnialüüsimisele kui et erivajadustega õpilaste õpetamisele. Eriti keeruline on hariduslike erivajaduste ja käitumisraskustega õpilastega toimetulek. Need teevad raskeks individuaalsete ainekavade koostamine ning erisuste rakendamine õppetöös. Leiti, et täienduskoolitusel käsitletakse rohkem pedagoogilisi diagnostika ja testimise meetodeid, karjääri nõustamist ja õpilaste klassi kordamisega seonduvat kui esmaõppes. Kõige vähem saavad nende hinnangul tähelepanu nõustamise valdkonda kuuluvad teemad (Malva *et al.*, 2018).

Kuigi üliõpilased on rohkem rahul oma erialavalikuga, kui õpetajad, ei ole nad kindlad kas asuvad ka sellesse ametisse tööle. See näitab, et õpetaja professionaalne areng vajaks Eestis suuremat tähelepanu (Malva *et al.*, 2018). Ametit vahetanud Eesti õpetajate uurimisel tuli ilmsiks, et õpetajakoolituse vähene praktikakogemus on olnud üheks ameti vahetamise põhjuseks. Õpetajate sõnul ei ole praktika maht piisav, et anda õpetajatööst vajalik ettekujutus (Salu, 2018). Algajate õpetajate väljakutsete uuringute tulemusena on selginenud mitmed valdkonnad, kuhu on pööratud vähem tähelepanu ning see on ka kajastunud õpetajakoolituse läbinute hinnangutes.

1.1 Õpetajakoolitus Eestis

Õpetajakoolituse eesmärk on kujundada pädev õpetaja, kes järgib eetilisi põhimõtteid ning inimväärikust, viib edasi ühiskonna haridusmaastikku, rakendab õpetamismeetodeid vastavad individuaalsele arengule, teostab õppeasutuse arengu-ja õppekava ning täiendab ennast erialaselt. Õpetajakoolituse õpingud koosnevad üldjoontes üldhariduslikest õpingutest, aine-ja

erialastest õpingutest, kutseõpingutest ning pedagoogilist uurimuslikku tööd sisaldavast kõrgharidusastme lõputööst või eksamist (Õpetajate koolituse raamnõuded, 2011).

Eestis on võimalik õpetajaks saada läbi tavapärase õpetajakoolituse, programmi või kutse taotlemise kaudu (Taimalu *et al.*, 2019). Õpetajaks õppijad omandavad esmase õpetajakoolituse jooksul peamised õppimist ja õpetamist hõlmavad teadmised (Malva *et al.*, 2018). Õpetajakoolituse läbinu tunneb pedagoogika ja psühholoogia põhitõdesid, on omandanud ainealased alusteadmised ja oskused, tunneb õpetaja kutse-eeskava, riiklikku õppekava; oskab kavandada ja suunata õppeprotsessi ja lõimida aineid, arvestades õppija vajadusi; on oma tegevuse õppijale eeskujuks ning toetab tema väärtushinnangute ja hoiakute kujunemist, kujundab turvalist, õppijat motiveerivat, kaasaegset õpikeskkonda; oskab planeerida, läbi viia ja analüüsida õppeprotsessi; tunneb ja märkab õppijate erinevusi ja erivajadusi, teeb koostööd õppija, kolleegide, lastevanemate ning erinevate sihtrühmadega (Tartu Ülikooli..., s.a).

21. sajandil kuulub pedagoogiliste teadmiste alla oskus õpetada loovust, kriitilist mõtlemist, probleemilahendust, koostööd ja kommunikatsiooni. See eeldab õpetajatelt innovaatilisemate õpetamispraktikate rakendamist. Seetõttu tuleb pöörata tähelepanu õpetajakoolituse erialaste teadmiste uuendamisele. Järjepidevate erialaste teadmiste täiendamine eeldab õpetajatelt igapäevast praktikat (Malva *et al.*, 2018).

1.2 Varasemate uuringute ettepanekud õpetajakoolituse edendamiseks

EHIS andmetel 30% õpetajatest lahkub koolist esimesel tööaastal (Selliõ & Vaher, 2018). Algajate õpetajate töölt lahkumine on välja toonud õpetajakoolituse kvaliteedi küsimuse ning nende hinnangu oma pedagoogilisele ettevalmistustele ja oskustele ning kõrgele nõudmised õpetajate pädevusele. Oluline on välja selgitada algajate õpetajate rahulolu õpetajakoolitusega, sest see on seotud nende karjääriotsusega. Veelgi olulisem on välja selgitada puudujäägid ning nendest lähtuvalt õpetajakoolitust parandada, et selle lõpetajad tunneksid ennast pädevamana (Laats, 2020).

Õpetajakoolituse vajakajäämist kaardistamine on vajalik, et nendest lähtuvalt tagada parim õpetajakoolitus selle lõpetajatele (Laats, 2020). Õppekavade koostamisel peaks aina rohkem kaasama õpetajaid ja õppijaid, et koostada õppekava, mis lähtub koolide ja õpetajate vajadustest (Malva *et al.*, 2018). Mets ja Viia (2018) toovad välja sihtasutuse Kutsekoda uuringuaruandes, et osad puudused on haridusteaduste valdkonna tasemeõppes, kus nimetati vajadust suurendada õppekavades praktika mahtu, et tagada tulevaste õpetajate oskus õpetada

erinevate võimetega õpilasi. Ka Malva jt (2018) leiavad, et tegelikkuses seisab üliõpilaste teooria ja praktika vahel lõhe, õpitud oskused ei leia piisavalt praktiseerimist õpingute jooksul, et saavutada vajalik ettevalmistus tööks.

Õpetajakoolituse lõpetanud, kes on lahkunud õpetajaametist, on teinud õpetajakoolituse läbiviivatele kõrgkoolidele ettepanekuid mitmes valdkonnas. Nendeks valdkondadeks on: õpetamispädevuste arendamine, praktika osakaalu suurendamine, reaalsema ettekujutuse andmine õpetajatööst ning isiksuseomaduste arendamine. Samuti on tehtud ettepanekuid, kuidas erivajadustega õpilasi paremini toetada, mitmekesistada õppemeetodeid ning propageerida õpetajaametit (Salu, 2018). Samuti soovitakse rohkem tähelepanu ja ressursse koondada õpetajat toetatava tugivõrgustiku loomiseks, et vähendada õpetaja läbipõlemist (Malva *et al.*, 2018). Taimalu jt (2019) uuringu sõnul tuleb rohkem tähelepanu osutada õpetaja oskusele aega planeerida õpetamisega seotud tegevustele ning seda efektiivsemalt kasutada õpilaste õpetamiseks. Samuti soovitakse rohkem tähelepanu pöörata õpilaste mõtlemise aktiveerimiseks ning kognitiivse arengu toetamiseks mõeldud õpetamistegevustele. Ettevalmistust hinnati kõrgelt aine õpetamise valdkonnast kuid madalalt hinnati erineva võimekusega õpilaste arengu ja õppimise õpetamist, klassi haldamist ning üldoskuste õpetamist. Ka rahvusvahelistes uuringutes on tõendatud, et ülikoolide koostatud õpetaja ettevalmistuse programmide õppekavad ei valmista neid ette konkreetseteks ülesanneteks, mida õpetajad peavad koolis täitma. Levinud probleemiks on osutunud õpetajate ettevalmistusprogrammide liigne teoreetilisus ning vähene praktilisus (Liston, Whitcomb, Borko, 2006). Õpetajad, kes tunnevad, et on saanud piisavalt ettevalmistust ametisse asumiseks püsivad ka kauem valitud ametis (Darling-Hammond, 2020; Taimalu *et al.*, 2020).

Õpetajakoolituse arendamiseks on vaja teada, missugused algajate õpetajate probleemid ei ole siiani leidnud lahendust ning konkreetsed kogemused ja hinnangud aitavad edendada seniseid õpetajakoolituse, et tulevastel üliõpilastel oleks võimalik hea ettevalmistus erialaseks tööks õpetajana.

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärk on selgitada välja õpetajakoolituse lõpukursuse magistriastme üliõpilaste rahulolu õpetajaks õppimise ettevalmistusega ja ettepanekud õpetajakoolituse arendamiseks.

Uurimuse läbiviimiseks sõnastati kaks uurimisküsimust:

1) Millisena kirjeldavad õpetajakoolituse lõpukursuse magistriastme üliõpilased rahulolu õpetajatööks ettevalmistusega?

2) Missuguseid ettepanekuid teevad õpetajakoolituse lõpukursuse magistriastme üliõpilased õpetajakoolituse arendamiseks?

2. Metoodika

Uurimuse läbiviimiseks valiti kvalitatiivne uurimisviis, kuna keskendutakse intervjueeritavate arvamustele ja kogemustele. Kvalitatiivne uurimisviis sobib töö eesmärgiga, sest saadakse andmed intervjuu kaudu. Intervjuu annab võimaluse mõtete ja kogemuste vabaks väljendamiseks ning seejärel täpsustavaid küsimusi küsida (Laherand, 2008).

2.1 Valim

Valimi moodustamisel kasutati kombineeritud mugavusvalimit ja lumepallivalimit (Rämmer, 2014). Valimi moodustamise kriteeriumiks seati, et uuritavad õpivad õpetajakoolituse magistriõppes 2. kursusel ning on töötanud õpetajana vähemalt üks õppeaasta vähemalt 0,5 koormusega. Nimetatud koormus ja õpetajana töötamise kogemus on autori arvates piisav, et intervjueeritavad elaksid sisse koolikeskkonda ning oskaksid hinnata õpetajakoolituses omandatud teadmiste ja oskuste relevantsust tööelus.

Esimene intervjueeritav (pseudonüüm Mari) leiti prooviintervjuuks juhendaja soovitusel. Järgmised intervjueeritavad leiti eelmiste intervjueeritavate ja juhendaja soovitusel.

Lõpliku valimi moodustasid viis üliõpilast, kelle taustaandmed on esitatud tabelis 1. Uuringus osalenud isikute nimed on asendatud pseudonüümidega.

Tabel 1. *Intervjueeritavate andmed*

Pseudonüüm	Töökogemus õpetajana (aastat)	Õpetatavad klassid	Õpetatav ainevaldkond
*Mari	2	4-7	Humanitaarained
Kadri	2.5	5	Humanitaarained, loodusained, reaalained, sotsiaalpedagoogika
Marta	22	3-9	Humanitaarained, loodusained, reaalained
Anna	1	1-9	Humanitaarained, reaalained
Eeva	1.5	7-9	Humanitaarained

**prooviintervjuu*

2.2 Andmekogumine

Andmekogumise meetodiks valiti poolstruktureeritud individuaalne intervjuu, et intervjuueeritavad saaksid oma mõtteid vabalt väljendada intervjuukava küsimustest tulenevalt. Poolstruktureeritud intervjuul on intervjuueerijal vabadus muuta küsimuste järjekorda vastavalt intervjuueeritava vastustele ning võimalus küsida täpsustavaid küsimusi (Lepik *et al.*, 2014). Täpsustavate küsimuste abil oli võimalik jõuda põhjalikumate vastusteni ning anda parem ülevaade intervjuueeritavate kogemustest.

Intervjuuküsimused jaotati kolmeks plokiks. Esimene plokk sisaldas teemasse sissejuhatavaid küsimusi, mis puudutasid töökogemuse pikkust, hetkelist töökoormust, õpetatavaid klasse, kooli suurust, õpetajana töötamist enne magistriõppesse asumist; missugusena kujutati õpetaja tööd enne tööle asumist, miks otsustati õpetajana tööle asuda enne õpetajakoolituse lõpetamist, mis teemades/valdkondades tunti ennast kõige ebakindlamalt/kindlamalt enne õpetajana tööle asumist ning kuidas on õpingud neid ebakindlusi/kindlusi mõjutanud. Teises plokis vastati esimesele uurimisküsimusele (*Kuidas hinnatakse ettevalmistust õpetajatööks?*) ning magistrantidel paluti kirjeldada, mis õppeained, teemad, meetodid, toetasid/ ei toetanud õpetajaks õppimist või õpetajana töötamist. Viimases plokis vastati teisele uurimisküsimusele (*Missuguseid ettepanekuid on õpetajakoolituse arendamiseks ja täiendamiseks?*) ja küsiti täpsustavamalt mis õppeaineid/ teemasid võiks rohkem õpetada; mida muuta õppetöö korralduses ning missugune oleks õpetajakoolitus, mis valmistaks õpetajad võimalikult hästi õpetajatööks. Intervjuukava on leitav lisast 1.

Prooviintervjuu käigus ilmnis, et mitmete küsimuste puhul peab küsima täpsustavaid lisaküsimusi, et saada intervjuueeritavalt täpsemaid vastuseid ja oluline on küsida kahepoolsed küsimused eraldi, (näiteks *Millised bakalaureuse/magistri ained on enim sind aidanud?*) sest vastasel juhul vastati esimesele poolele, aga mitte teisele poolele. Prooviintervjuu käigus õppis autor, kui raske on hoida ennast tagasi, et mitte oma arvamust avaldada. Järgnevad intervjuud läksid peale selle märkamist kergemalt, sest autor teadis, mida intervjuult oodata. Prooviintervjuu kestis 22 minutit.

Intervjuuküsimused koostati juhendajaga ning prooviintervjuu viidi läbi oktoobris 2019. Kuna prooviintervjuu oli edukas ning intervjuuküsimusi muutma ei pidanud, kuid lisandusid täpsustavad küsimused, mis olid iga intervjuueeritavaga erinevad. Samuti kasutati töös prooviintervjuu andmeid.

Intervjueeritavatele kirjutades sotsiaalmeedias privaatsõnumina või emaili teel tutvustas autor ennast, uuringu teemat, töö eesmärki ning küsis, kas isik on huvitatud osalema intervjuus. Intervjuud viidi läbi intervjueeritavatele sobival ajal ja kohas. Intervjuud salvestati intervjueerija mobiiltelefoni või sülearvutiga. Intervjuud toimusid ajavahemikul oktoober 2019 kuni jaanuar 2020.

Enne intervjuu alustamist kordas autor üle uurimuse teema ning eesmärgi ning küsis luba intervjuu salvestamiseks. Autor selgitas, et intervjuul osalemine on vabatahtlik ning soovi korral võib sellest loobuda igal hetkel. Kinnitati, et andmeid kasutatakse vaid uurimuslikul eesmärgil ning andmeid ei avaldata nimelist vaid kasutatakse pseudonüüme (Eessalu et al., 2017). Intervjuude keskmine pikkus oli 39 minutit, kõige lühem intervjuu kestis 22 minutit ning pikim 47 minutit.

Helifailid laeti üles intervjueerija mobiiltelefonist arvutisse ning <http://bark.phon.ioc.ee/webtrans/> keskkonda ning transkriptsioone täiendati korduva ülekuulamise käigus kasutades *Audacity* helitöötlusprogrammi, et muuta heli esitamise kiirust. Transkriptsioonist jäeti välja pikemad pausid ja osad sõnakordused. Transkriptsioonide kogupikkus oli 53 lehekülge (A4, Times New Roman, kirjasuurus 12, reavahe 1,5), ühe transkriptsiooni keskmine pikkus oli 10,6 lehekülge. Intervjueerija pakkus intervjuude lõpus intervjueeritavale võimaluse tutvuda transkriptsioonidega, aga ükski intervjueeritav ei avaldanud soovi tutvuda transkriptsioonidega.

Autor kasutas uurijapäevikut, et dokumenteerida intervjueerimisjärgset refleksiooni ning mida teha järgnevates intervjuudes paremini (Laherand, 2018). Uurijapäevik aitas autoril kirja pandud tähelepanekute abil ette valmistada järgnevateks intervjuudeks paremini.

2.3 Andmeanalüüs

Andmeid analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodil. Antud lähenemine võimaldas keskenduda andmetest lähtuvatele seisukohtadele ja kogemustele (Lepik et al., 2014). Andmeid analüüsiti QCAmapi keskkonnas. QCAmapi keskkonda laeti transkriptsioonid üles ning seejärel vastavalt uurimisküsimustele loodi koodid. Kodeeriti uurimisküsimuste kaupa. Kodeerimisüksuseks oli üks lause või lõik, kus avaldus tervikmõte. Kodeerimise ajal nimetati mitmeid koodi ümber või liideti/lahutati koodi, näiteks esialgu oli koodi nimetus *positiivsed/negatiivsed ainealased näited*, mis hiljem lahutati eraldi *positiivsed ainealased näited* ja *negatiivsed ainealased näited*, et kategoriseerides saaks need eraldi paigutada. Koodid koondati kategooriatesse teemade kaupa. Kategooriatesse koondamise ajal

nimetati või liideti/lahutati mitmeid koode, kuna mitmed koodid ei olnud piisavalt selgelt nimetatud. Esimese uurimisküsimuse vastuseks eristus kolm kategooriat 29 koodiga, mis jagati kolmeks alakategooriaks. Teise uurimisküsimuse vastuseks eristus samuti kolm kategooriat 25 koodiga. Näide kodeerimisest on esitatud lisas 2 ning näide kategooriate moodustamisest lisas 3.

Eetikanõuete tagamiseks järgiti Hea teadustava (Eessalu *et al.*, 2017) põhimõtteid. Uuringus osalejatelt saadi teadlik ja vabatahtlik nõusolek enne andmete kogumist. Uuritavaid teavitati nende õigusest katkestada intervjuu igal ajal. Samuti tagati intervjuueeritavate anonüümsus kasutades pseudonüüme ning andmeid kasutati vaid uurimistöö eesmärgil. Intervjuu salvestamiseks küsiti iga kord luba ning samuti anti võimalus transkriptsioon hiljem üle lugeda.

2.4 Autoripositsioon

Õppides ise humanitaar-ja sotsiaalinete põhikooli õpetaja erialal, inglise ja vene keele suunal, märkasin ma vajakajäämisi õppeainete korralduses. Mitmete teemade puhul olen enda õpingute jooksul rääkinud programmijuhiga, et järgnevatel lendudel oleks kergem navigeerida õpingutes. Kuna minu õppekaval puudub fikseeritud tunniplaan, koostas in noorematele kursustele nimekirja õppeainete kohta, mida mina ning ka kursusekaaslased soovitaksime igal õppeaastal läbida. Olen läbinud ning hinnanud erinevaid õppeaineid, mis võiksid olla sobilikud õppekavas. Selle kõige eesmärk minu jaoks on, et tulevastel kursustel oleks võimalikult hea teekond õpetajaks saamisel ning, et õpetajaksõppe aastate jooksul ei tekiks kahtlust, et on valitud vale eriala. Enda rahulolematust antud teemal võis mõjutada minu ootusi töö tulemustele. Mitmed teemad, mida intervjuueeritavad puudutasid (hindamine, õppematerjalide koostamine, õppekava koostamine, praktika vähesus, didaktika vähesus jpm) olid ka minule õpingute jooksul silma jäänud kui vajakajäämistena. Seetõttu tekkis minul ka kahtlus bakalaureuse õpingute jooksul, kas õpetaja amet on minu jaoks, kuna koolist hakkas tekkima aina kaugem tunne. Lisaküsimused tulid isiklikust huvist teada saada intervjuueeritavate seisukohti kindlatest teemadest, näiteks õpetajaks õppijate arvutikäsitluste oskuse kohta. Sellegi poolest enda huvist tekkinud lisaküsimusi töösse ei kaasatud.

3. Tulemused

Bakalaureusetöö eesmärk oli selgitada välja õpetajakoolituse lõpukursuse magistriastme üliõpilaste rahulolu õpetajaks õppimise ettevalmistusega ja ettepanekud õpetajakoolituse arendamiseks.

Tulemused on esitatud uurimisküsimuste kaupa. Andmeanalüüsi tulemusel moodustasid uurimisküsimuse alla kategooriad ning alakategooriad. Tulemusi illustreerivad tsitaadid intervjuudest, mille järele on märgitud vastava intervjuueeritava pseudonüüm. Uurimuse seisukohast ebaolulised tekstilõigud asendati sümboliga /.../.

3.1 Õpetajakoolituse rahulolu kirjeldus

Uurimisküsimuse „Millisena kirjeldavad õpetajakoolituse lõpukursuse magistriastme üliõpilased rahulolu õpetajatöök ettevalmistusega?“ analüüsi tulemusena tekkis kolm kategooriat, millest üks jagus kaheks alakategooriaks. Esimese kategooriana käsitleti **rahuolu kogu õpetajaks õppimise jooksul läbitud praktikaga**. Teise kategooriana toodi välja **rahulolu õpetajaksõppe korraldusega**. Kolmanda kategooriana toodi välja **rahulolu ning rahulolematust kogu õpetajaksõppe jooksul läbitud aineõpingute kvaliteediga**.

3.1.1 Rahuolu kogu õpetajaksõppe jooksul läbitud praktikaga

Uurimuses osalenud üliõpilased väljendasid rahulolu sellega, et neil on magistriõpingute ajal võimalus erinevate koolipraktikate käigus õppida. Nimetati, et praktikad võimaldavad saada head kogemust ka neil, kes ei ole veel kooli tööle asunud. Lisaks selgitati, et magistriõpingute lõppedes tuntakse ennast piisavalt enesekindlalt, et tegeleda erinevate distsipliiniprobleemidega. Uuritavad olid rahul võimalusega siduda koolis töötamist ettenähtud praktikaga, sest palju omandatakse töötamise käigus. Kasutati ka antud võimalust, et vaadelda enda kolleegide tunde ning saada neilt tagasisidet. Magistris tööle asumine, võrreldes ainult praktilise käimisega, andis intervjuueeritavatele enesekindlust kuna nähti seoseid õpitu ja koolis nähtava vahel.

*„Nagu ausalt, ma ei ütle, et ma ei ole mitte midagi koolis õppinud, aga ma olen väga palju tööl just õppinud, sest et need asjad nagu löövad sulle reaalsusega näkku väga tugevasti. Ja siis sa saad aru, et oh no kas ma pean päriselt ka seda õppima nagu.“
(Mari)*

Samuti tunti, et õpingud on arendanud suhtlemisoskust ning on andnud juurde julgust praktilisele. Intervjuueeritavad, kes astusid magistriõppesse koheselt peale bakalaureuseõppe

läbimist, tõid välja bakalaureuses läbitava praktika vähesuse. Tagantjärele hinnati kõrgemalt magistriastme vajalikkust kui seda hinnati bakalaureuse ajal. Bakalaureuseõppes alahinnati magistriastme vajalikkust.

„Et ja kui ma mõtlen seda, et kas mu töö nagu toetab ülikooli või ülikool toetab tööd, see on pigem ütleks, et see ülikool toetab tööd. Et see töö on nagu see peamine koht, kus ma, kus ma õpin iga päev.“ (Eeva)

3.1.2 Rahulolu ja rahulolematuse õpetajaksõppe keskkonnaga

Intervjuudes tõid üliõpilased välja mitmeid õpetajaksõppe korraldusega seotud teemasid, millega seoses rahulolu/rahulolematust väljendati. Uuritavad väljendasid rahulolematust seoses iseseisvate tööde mahuga. Toodi välja, et nende tegemine võttis rohkem aega kui õpinguid alustades arvestati. Mitmed uuritavad leidsid, et iseseisvat tööd oleks võinud õpingute ajal olla vähem. Samuti kirjeldati, et täiskoormusel õppimine ja töötamine avaldab mõju ka peresuhetele. Koormus mõjus mitme intervjuueeritava hinnangul unele, närvidele ja üldisele hakkamasaamisele.

„See koormus on nagunii suur. Et no naljaga vahepeal kusagil omavahe öeldud, et eks sa varsti näha ole millal mees uue naise koju tulnud ja millal lapsed on lastekoju ära viidud. Et see tuleb ikka tohutu tohutult millegi arvelt. Ja siis ma olen ka mehele kodus öelnud, et ilma magistrihariduseta mina küll kodus aknaid pesema ei hakka.“ (Kadri)

Kirjeldati õpetaja ameti tähtsust riigis ning võrreldi Salme õppehoonet uute modernsete hoonete ja linnakutega, mida muud teaduskonnad on saanud. Uurimuses osalenud üliõpilased nimetasid ühe rahulolematuse tegurina ka õpikeskkonda. Selgitati, et õpetajakoolituse õppetöö alusmooduli ainetes toimub enamasti Salme tänava õppehoones, mis ei ole õppekeskkonnana kaasaegne. Näiteks nimetati, et õppehoones on vana mööbel ja sageli ka õppija hinnangul jahe. Lisaks füüsilisele keskkonnale väljendasid tulevased õpetajad rahulolematust ka tehnoloogiliste lahendustega, mis õppehoones on. Näiteks toodi välja, et arvutid, mida kasutatakse on vanad ja aeglased. Selgitati, et kuna õpetajate digipädevus on oluline, siis võiks ka õpetajaõpingute jooksul olla selles osas võimalus kasutada võimalikult kaasaegseid lahendusi.

„Me istume seal Salme vanas majas, meile ei ehitata mitte ühtegi uut hoonet/.../ja siis me istume ikka seal vanas külmas Salme hoones ja me kõik peaksime olema nii motiveeritud, olema nuti-tuti õpetajad kui ainukesed asjad, mis meil on ruumis on lauad, mida me saame liigutada ja interaktiivne tahvel../ Meil on nagu väga vanad ja aeglased arvutid...ma usun, et väga paljud noored tuleksid rohkem selle materiaalse poole pealt ka, nagu, kui nad näeksid, et tegelikult ka nagu õpetajaks õppida, ongi lahe, sest meil on nagu moderne sihuke kaasaegne keskkond.“ (Mari)

3.1.3 Rahulolu ning rahulolematuse kogu õpetajaksõppe jooksul läbitud aineõpingutega

3.1.3.1. Rahulolematuse aineõpingutega

Uurimuses osalenud üliõpilased tõid välja mitmeid valdkondi ja teemasid, millega aineõpingutega seoses rahulolematu oldi. Üheks teemaks oli didaktikakursuste vähene maht õppekavas. Leiti, et õpetajakoolituses on oluline tegeleda aineõpingutega paralleelselt ka sellega, kuidas seda ainet õpilastele õpetada. Üliõpilaste hinnangul oleks vajalik senisest enam tutvustada ja lasta ka läbi harjutada erinevaid võtteid ja õpetamismeetodeid nende õppeaine õpetamiseks õpilastele. See võimaldaks üliõpilastel rohkem valmis olla koolis ette tulevateks erinevateks situatsioonideks ja leida erinevatesse olukordadesse kiiresti sobivaimad lahendused.

„Didaktika pool on ikkagi natuke vajaka. Ehk siis ongi see, et ././mul on teema olemas, mis ma saan sellest aru, aga kuidas täpselt ma seda õpilastele õpetama peaksime...sellest aru saaksid? Et siamaani olen, mängen nagu lihtsalt nagu katsetanud ja proovinud, et kui üks asi ei toimi võtan teise. Aga nagu konkreetselt selliseid meetodeid, et nagu neid võiks küll olla ainetes rohkem.“ (Eeva)

Lisaks didaktikaõppega seotud rahulolematusele tõid üliõpilased välja ka õpetajate läbipõlemise ennetamise teemat, mida võiks intervjueeritavate sõnul õppekavas põhjalikumalt käsitleda. Selgitati, et mida teadlikum on õpetaja sellest, kuidas oma vaimset tervist hoida ja kuidas tegutseda läbipõlemise ennetamiseks, seda vähem on õpetajatööl lahkumist.

Peeti oluliseks, ka erivajadustega noorte õpetamist täpsemalt käsitleda. Toodi välja ebakindluse erivajadustega õppurite abistamisel ning nende tundide koostamisel. Mitmed intervjueeritavad tõid välja vajaduse käsitleda teemal rohkem kui ühe loengu raames ning samuti soovitakse õppeainespetsiifilist käsitlust õppida.

„Et mida tähele panna ja mida teada, kui on sul klassis selline ja selline õpilane././ et õpetaja oleks ka valmis nendeks õpilasteks või ära tundma, et sul on need õpilased klassis, kui tal ei ole diagnoosi panna või kui vanem ei tee koostööd, aga sina, kui kompetentne õpetaja märkad ja saad aru, et tal on erivajadus mingis osas, siis sa saad vastavalt sellele käituda, võib-olla õppematerjali kohandada. See pool on vajaka, et sellega tuleks tegeleda...ka, et ATH õpilased või riskigrupist või käitumis- ja tundeühäiretega õpilased, et õpilased ei ole kõik ühe puuga luud löönud. Just see pool on vaja.“ (Anna)

Intervjueeritavate sõnul on õpingud olnud väga mehaanilised ja punktuaalsed. Puudust tundi õpitava analüüsimiseks ning mõtestamiseks vajaminevast ajast. Magistriõpinguid kirjeldati ühe rodu kuupäevadena, kus mehaaniliselt sooritatakse kodutöid ning eksameid.

Suurima eesmärgina mainiti töö tehtud saamisel nimekirjale linnukeste tegemisel. Suur kirjalike ülesannete koormus tekitas sageli vajadust ka öösel õppida.

Uuritavate sõnul oli takistuseks ühte õppeainet õpetavate õppejõudude erinevad nõuded. Tuntakse, et õppejõud saavad omavahel küll hästi läbi kuid ei tee omavahel koostööd. Samuti toodi välja probleem õppeainetele registreerimise keerukusest kuna mitmed magistrandid ei ole õppima asunud koheselt peale bakalaureuse õpingute lõppu vaid on juba mitmeid aastaid õpetanud koolis. Probleemiks on osutunud kohustuslike õppeainete nimekirja saamine, kus ei ole olnud kõiki vajaminevaid õppeaineid ning hiljem on olnud raskusi nende kohustuslike õppeainete asenduste leidmisega.

„Seal on muidugi, logistiliselt tundub vahepeal selline segadus, et mulle tundub, et õppejõud omavahel saavad hästi läbi aga samas võib-olla neil on hea koostöö, aga samas ma tudengina mõtlen kogu aeg, mida te oma peas mõtlete, nagu sa vaatad neid aineid, eriti neid baasmooduli aineid kus enam vaja nagu hästi paljudele õppekavadele neid nimelt, neid noh, nagu ainekavad moodustada ja nad on selle nii keeruliseks ajanud, et noh, kui me väga tihti kursuse grupis mõtleme, mis me tegema reaalselt peame, mis ajaks me peame tegema, millal peame tegema.“ (Mari)

Mitmed hindasid enda oskust siduda teooriat ja praktikat madalalt kuna mitme intervjuueritava sõnul olid õppeained liiga teoreetilised ning seetõttu ei jäänud ka mitmete õppeainete sisu meelde. Peale eksami sooritamist tunti, et nädala ajaga on õpitud teooria peast pühitud. Intervjuueritavad hindasid õppeaine sisu ning nägid õppeaine kasulikkust, kuid siiski ei omandatud teooriat kuna nendele ei sobinud õppejõud õpetamisviis.

Toodi välja erinevaid negatiivseid eeskujusid õpetamismeetodite poolest, eraldi mainiti õppejõudude esinemisuskust ja töövõtteid. Madalalt hinnati mitme õppejõu oskust vastata küsimustele. Uuritavate hinnangul on koheselt arusaadav, kas õppejõud tuleb tundi ettevalmistunud või mitte ning kas õpetatavat metoodikat on ka võimalik koolis õpetades rakendada. Intervjuueritavate sõnul oodatakse neilt suuremahulist iseseisvat tööd kuid ei selgitata, mida neilt täpselt oodatakse. Raskusi on tekkinud mahukate loengutega, kus õppejõudude antud õppematerjalid ei ole piisavad ning loengutes ei jõuta kõike vajalikku kirja panna.

„...see on kohe näha, kas õppejõud tuleb tundi ette valmistatud või mitte. Kas ta on mõelnud selle peale, et selliseid metoodilisi ja selliseid töövõtteid ikka ja kuna noh, töötades ise ka juba nagu koolis siis saab neid ka kohe rakendada.“ (Kadri)

Toodi välja ka spetsiifilisi õppeaineid, millest õpingute jooksul ei ole midagi omandatud või mis ei ole õpinguid toetanud. Uuritavate sõnul on palju teoreetilisi õppeaineid ning mitmetes õppeainetes jääb puudu erinevatest õpilasi kaasahaaravatest meetoditest.

Mitmete psühholoogia õppeainete kohta tunti, et õpiti liiga vara ning ei nähtud selle seostust kooliga. Samuti hinnati, et mitmete õppeainete sisu ei leia üldsegi rakendust koolis.

Uuritavate sõnul ei pakkunud huvi teadustööd käsitlevad õppeaineid. Probleemiks on ka osutunud väikeste gruppide kokkupanek teiste õppekavade gruppidega ning seetõttu on õppeaine sisu jäänud võõraks, kuna on fokuseeritud teiste õppekavadega seotud sisule.

Negatiivselt hinnati erialase didaktika mahtu õppekavas ning sooviti rohkem õppeaineid, mis õpetaksid koolis õpitavaid teemasid. Hinnati erialast õpet ühekülgsena ning puudust on tuntud mängulisematest meetodites, mis haaraksid erinevaid õpilasi.

„Et me teeme erinevaid asju, sest et noh, tahes-tahmata isegi kui ma proovin keskenduda, siis ma ikkagi poolest on sellised puhtale loengule keskenduda, tihtipeale ei suuda. Et tuua sinna lihtsalt kasvõi, et väikseid erinevaid asju sisse“. (Eeva)

3.2.3.2. Rahulolu aineõpingutega

Intervjueeritavate sõnul on nad rahul aineõpingute kvaliteediga, sest õppejõud on valdkonnas/aines pädevad. Lisaks ainealasele pädevusele väärtustati ka seda, et õppejõududega saab arutada koolis ette tulevaid juhtumeid isegi siis, kui need otseselt ei seostu konkreetse seminari teemaga. Leiti, et positiivne on see, et õppejõud leiavad aja vastamiseks ja nendest aruteludest on koolis töötades kasu.

Õppejõududes hinnati kõrgelt täpset õppeaine struktureerimist ning selgeid ootusi õppaine läbijatele. Kiideti õppejõude, kes suutsid üliõpilase sõnul kuiva teooria teha huvitavaks. Samuti jäid õppejõud, kes suutsid säilitada oma positiivsust ja rõõmsameelsust nädalast nädalasse. Oluliseks peeti põhjalikku tagasisidestamist, sest läbi selle saadi teada, mis vajab veel arendamist.

„Ta on positiivselt mõjutanud, selles mõttes, et üks me koolis räägime ka nendest asjadest ja see on ka hästi hea tugi, et mul ongi mingi mure, siis ma koolis reaalselt otse küsida õppejõu käest, aga mis ma peale hakkan temaga ja õppejõud üldse ei ole umbes, et kuule, me täna ei räägi sellest, meil ei ole aega, vaid nad päriselt aitavadki meid, et nad on nagu niisugune tugi mul. Et teinekord läheb teemasse, teinekord ei lähe.“ (Mari)

Intervjueeritavad väljendasid rahulolu seoses võimalusega koostöiselt õppida. Kirjeldati, et õppeainetes on võimalus arutleda kursusekaaslastega ja teha rühmatöid. Nende puhul väärtustatakse just üksteiselt õppimise võimalust, sest paljud kursusekaaslased juba töötavad õpetajatena ja seega on hea õppida üksteise kogemustest. Toodi välja, et üldiselt on õppetööl positiivne õhkkond. Sellises õhkkonnas õppimine, kus arvamuste avaldamine on lubatud ja julgustatud ning õppejõu-õppijate suhe on hea, on ka heaks mudeliks enda

õpetajatöös. Kogedes ise positiivse õpikeskkonna olulisust püütakse seda üliõpilaste sõnul luua ka oma õpilastega.

„Ma olen kogenud seda, et, et isegi ülikoolis toimivad väga hästi kõiksugused rühmatööd ja just need õppejõud, kes nagu võtavad selle julguse endale, et ma panen üliõpilased rühma ja et nad saavutavad selle, mida ma tahan saavutada. Et selles mõttes see on julge samm, aga ma olen näinud, et see tõesti toimib /.../ Ja siis see ka, et anda üliõpilastele või ise võimalus midagi uurida ja siis seda ette kanda, et see on ka väga hea võimalus ja selle kaudu andma. Mina üliõpilasena õpin kõige rohkem. Et siis kuidas teisi õpetada.“ (Eeva)

Toodi välja didaktikat ja praktikat käsitlevad õppeained ning nende vajalikkust hinnati kõrgelt. Nimetati ka refleksiooni ning refleksioonimudeleid käsitlevaid õppeaineid. Minitundide planeerimine ja läbiviimine aitas mitmel intervjueeritaval valmistuda koolis õpetamiseks. Olemasolevates didaktika õppeainetes hinnati võimalust tutvuda erinevate meetoditega, mida on võimalik koolis rakendada. Tuntakse enesekindlamalt ennast meetodite kasutamisel, kui õppejõud on neid eelnevalt seletanud. Peamiseks hinnati siiski koolis töötades saadud kogemust.

Kokkuvõtlikult hinnati kõrgelt didaktika ja praktika vajaminevust, kuna hetkeline õppekava ei võimalda erialast didaktikat intervjueeritavate hinnangul piisavalt, sellegi poolest hinnati praktika käigus õpitut. Positiivsena nähti õppejõudude struktureeritud seminare ja kursuseid ning õppejõudude positiivset suhtumist ja toetamist. Julgust saadi distsipliiniprobleemidega tegelemisel ning klassi haldamisel. Negatiivsena nähti magistriõppe iseseisva töö mahtu ning selle balansseerimist koolis töötamise ja eraeluga. Toodi välja negatiivne mõju tervisele suure koormuse tõttu. Füüsilise õppekeskkonna all toodi välja selle vanaaegne välimus ning aeglased arvutid. Suureks puuduseks märgiti didaktikakursuste vähest mahtu ning kindlate temadena hinnati liialt väheseks õpetaja läbipõlemisest ning erivajaduste õpilaste õpetamisest rääkimist. Instituutide ja õppejõudude omavahelist koostööd on samuti intervjueeritavate sõnul vähe.

3.2 Ettepanekud õpetajakoolituse arendamiseks

Uurimisküsimuse „Missuguseid ettepanekuid teevad õpetajakoolituse lõpukursuse magistriastme üliõpilased õpetajakoolituse arendamiseks?“ analüüsi tulemusena tekkis kolm kategooriat, millest teine ja kolmas mõlemad jagunesid kolmeks alakategooriaks. Esimese kategooriana toodi välja **valikute suurendamine õppekavas**. Teise kategooriana käsitleti **õppekorralduse parandamisega seotud ettepanekuid** ning kolmanda kategooriana toodi välja **õppekvaliteedi parandamisega seotud ettepanekud**.

3.2.1 Valikute suurendamine õppekavas

Ühe ettepanekuna õpetajakoolituse arendamiseks tõid üliõpilased välja valikute suurendamise õppekavas. Toodi välja mitmeid ainevaldkondi, milles võiks pakkuda senisest enam ainekursuseid. Näiteks toodi välja soovi täiendada ennast erinevates valdkondades, näiteks hariduslike erivajadustega õpilaste toetamine ning psühholoogia. Kuna mitmetel õppeainetel on eeldusained, avaldati soovi kuulata vabakuulajana loenguid, et õppida meelepärasemaid valdkondi, mida õppekava ei paku. Pakuti välja ettenähtud ainepunktide seast valida endale meelepärased õppeained, mis toetavad õpetajaks õppimist. Samuti avaldati soovi kuulata vabakuulajana loenguid, mis avardaksid silmaringi.

*„Et sa paned ise endale kokku enda nii-öelda tunniplaani ja oma õpingud, aga see on nagu etteantud et sada kakskümmend, et sellest seal mingi nelikümmend on siis need kohustuslikud siis kaheksakümmend, siis paned ise kokku ja jaotada ära ja muidugi see magistritöö ka ikkagi lõpus olla. Et ei lõpetaks niisama vaid, et lahendaks ka mingisuguste kas probleemi või annaks edasi mingid teadmised, mis oleks vajalikud ka järgnevatele õppijatele. Et avastada midagi, mingi koht, mida võiksite täiendada...“
(Anna)*

3.2.2 Ettepanekud õppekorralduse parandamiseks

Lisaks õppekavas valikute suurendamisega seotud ettepanekutele tõid uurimuses osalenud üliõpilased välja ka ettepanekuid seoses õppekorraldusega. Üheks teemaks, milles üliõpilased sooviks õpetajakoolituses uuendust, oleks füüsiline õppekeskkond. Selgitati, et õppekeskkonna kaasajastamine mõjuks üliõpilastele motiveerivalt ning meelitaks noori õpetajaks õppima. Teise õppekorraldusliku ettepanekuna eristus andmeanalüüsil õppejõudude ja instituutide vahelise koostöö suurendamise vajadus. Toodi välja, et probleemiks on osutunud tunniplaani iseseisev koostamine kuna mitmed üliõpilased ei ole tuttavad õppeinfosüsteemiga ning omavaheline suhtlus on esimesel semestril vähene. Samuti on probleem kohustuslike õppeainete omavaheline kattumine kuna õppeained asuvad erinevates instituutides. Erinevates instituutides õppimise tõttu leiti ka, et õpitav ei seondu koolis õpetatavaga ning ainult teoreetilisest õppest kasu ei ole. Soovitakse, et õppejõud ja instituudid teeksid rohkem omavahelist koostööd, et erialainete teemad liiguksid loogilises järjestuses üldisemast konkreetsemaks. Õppeainete kattuvuse kohalt toodi ka välja, teistele õppekavadele sarnaselt, ettetehtud tunniplaani lahendus.

„Et see, et kui mul pedagoogikaained on nüüd seal haridusteaduste instituudis ja need keeleained on siis teises instituudis, et nemad omavahel koostööd ei tee, näiteks kui nad panevad loengu aegu või eksamiaegu, et nii bakalaureuse kui ka magistris on nüüd see, et päris mitmes aines kohal käia, sellepärast et see kattub kas ühe või siis

isegi kahe teise ainega. Et ma ei saa nagu korraga kolmes kohas olla. Et see on minu jaoks vist üks suurimaid probleeme selle õpetaja nagu kutse omandamise juures olnud. Et asjad ei klapi lihtsalt ja siis juhtubki nii, et sa jätab mõne aine näiteks võtmata, et vaatad kattub ainega, et ma võtan ta siis noh, järgmine aasta järgmine aasta on jälle nagu teised ained ees, et siis noh, ongi see tunniplaani koostamine on väga raske.“ (Eeva)

Intervjueeritavad tõid välja soovi videoloenguteks, et osaliselt asendada kontakttunde, mis omakorda vähendaks pikkade intensiivsete õppesessiooni päevade kestvust. Lisaks looks see võimaluse korrata õpitud tagantjärele videoloengute salvestuste näol. Õppesessiooni intensiivsuse tõttu tunti, et ei jää aega õpitu analüüsimiseks ja mõtestamiseks.

„Aga mis ma olen nüüd aru saanud, et tegelikult isegi nendes ainetes võiks olla rohkem neid videoloenguid või noh, ütleme siis, et mida õppejõud ei jõua näiteks selles sessiooni ajal, kaugõppesessiooni ajal ära anda, nendest võiks olla videoloengud ja see on ka väga arendav ja, ja saab ka ikkagi selle kätte. Et ma pigem siis võib-olla isegi vaataks videoloenguid, kui vahetevahel oleks selles loengus. Et siis ka kordamiseks oleks ka veel õudselt hea sellepärast et sest ega need loengud tegelikult ei jää eriti meelde, eriti kui need on jutuga pikalt, päevad on sessiooni päeval on ju tegelikult väga pikad.“ (Marta)

3.2.3 Ettepanekud õppekvaliteedi parandamiseks

Mitmed intervjueeritavad soovisid praktika mahtu täiendada bakalaureuse astmes, kuna mitmed üliõpilased asuvad erialasele tööle juba bakalaureuseastme lõpus. Selleks, et olla tihedamalt seotud kooliga, soovitakse erinevate praktikate läbimisega alustada juba õpingute esimestel õppeaastatel.

„Kui me bakast räägime, väga palju rohkem praktikat juba esimesel aastal kasvõi kooli minna, vaatama, mis seal tegelikult toimub.“ (Mari)

Toodi välja mitmed valdkonnad, millega õpetajaametis kokku puututakse kuid mida õpingud pole käsitletud, näiteks ainekavade koostamine, hindamisest rääkimine ning klassiruumis juhtuva analüüsimine. Soovituseks tuli ka üldise digipädevuse parandamine kuna õppetöö eeldab mitmete programmide käsitlemist ning nendes materjalide koostamist. Märkimisväärse puudusena toodi välja didaktika vähesust bakalaureuse- ja magistriõppes. Puudust tunti praktilistest ülesannetest, rohkematest rühmatöödest ning tihti jäid iseseisvate tööde kirjeldused ebaselgeks.

„Ja hindamine on ka võib-olla see teema, mis minu meelest on nagu tahaplaanile jäänud. No kuidas me hindame näiteks kasvõi eesti keeles mingi lihtlabane asi ja kas või etteütluse hindamine, et mis vanusegrupis mitu viga näiteks võiks olla ja kui mahukas see etteütlus on ja millest see kõik oleneb. Et see on ka praegu mu täiesti

nagu enda süsteem välja töötatud, kuidas ma hindan, kas etteütlust või või mingeid muid kirjandus mingeid töid. Et hindamisest võiks rohkem, rohkem rääkida. Et võib-olla isegi võiks eraldi aine alla selle jaoks on, ma tean, et hindamises me oleme rääkinud nagu niimoodi eraldi teemana mingi mingis aines. Aga ta võiks olla isegi natukene selline mahukam.“ (Eeva)

Kokkuvõtlikult soovitakse õppejõududel oma õpetatava õppeaine põhjalikku ülevaatuset kuna vähem soovitakse loenguid ning rohkem praktilisi seminare. Osad õppeained jäid intervjueritavate hinnangul liiga teoreetiliseks ning seetõttu polnud neil võimalik seda praktikas rakendada. Kõrgelt hinnati võimalusi, kus sai õppida teiste üliõpilaste või õppejõudude kogemustest, sest teooria võib tihti jääda eluvõõraks.

4. Arutelu

Bakalaureusetöö eesmärgiks oli välja selgitada õpetajakoolituse magistriastme lõpukursuse üliõpilaste rahulolu õpetajaks õppimise ettevalmistusega ning missugused ettepanekuid on neil õpetajakoolituse arendamiseks. Järgnevalt arutletakse olulisemate uurimistulemuste üle. Samuti tuuakse välja uurimuse kitsaskohad ja praktiline väärtus.

Esimene uurimisküsimus oli „Kuidas hinnatakse ettevalmistust õpetajatööks?“ ning selle vastusena leiti, et hetkeline õppekava ei võimalda erialast didaktikat ja praktikat intervjueritavate hinnangul piisavalt. Leiti, et paralleelselt aineõpingutega on oluline tegeleda ka sellega, kuidas ainet õpilastele õpetada. Laats (2020) tõi välja lõhe teooria ja praktika vahel, kus õpitud oskused ei leia õpingute jooksul piisavalt praktiseerimist. Antud töös osalenud intervjueritavad hindasid õppeaineid liialt teoreetilisteks ning seetõttu ei nähtud tihtipeale seost teooria ja praktika vahel. Antud murekohad on ühised hetkel õppivatel üliõpilastel kui ka juba lõpetanutel. Laatsi (2020) uurimuses osalenud õpetajakoolituse vilistlase vastustes esines samuti õppejõudude liigne teooriakesksuse probleem. Malva jt (2018) sõnul võimaldab õppijal siduda teooriat ja praktikat läbi kogemuslike võimaluste või kogunud mentori toel õpetades. Õppeainete kriitilise ülevaatusena on võimalik hinnata, kas antud õppeaine seondub hetkel koolis õpetatavaga. Intervjueritavate sõnul tekib juba bakalaureuse lõpus vajadus minna tööle ning seetõttu valitakse juba erialane töö, et praktiseerida õpitut. See ühtib Salu (2018) öelduga, et õpetajate sõnul ei ole praktika maht piisav, et tagada piisav ettekujutus õpetajatööst, mistõttu siis asutaksegi kooli tööle õpingute ajal. Koolis töötades saadud kogemusi hinnati kõrgemalt ülikoolist saadud kogemustest.

Seetõttu osakoormusega koolis töötamine õpetajakoolituse loomuliku osana võimaldaks pidevalt näha seoseid praktika ja teooria vahel.

Rahulolematus väljendus ka õpetajate läbipõlemise ennetamise käsitlemise vähesuses, kuna ei teata kuidas hoida vaimset tervist ning vähendada õpetajatöölt lahkumisi. Sellega aitaks intervjueeritavate sõnul juba varajane teadlikkus läbipõlemisest ning selle ennetamisest. Laats (2020) uurimuses selgus, et kõik algajad õpetajad pole kursis neile pakutavate tugisüsteemidega (nt mentorõpetajad). Autori arvates võiks läbipõlemise ja ametist lahkumise ennetamiseks olla ka võimalus algajatel õpetajatel tasuta teatud arvu kordi psühholoogi juures käia.

Intervjueeritavad väljendasid ebakindlust erivajadustega noorte õpetamisel ja abistamisel kuna teemat käsitleti intervjueeritavate hinnangul vähe. Malva jt (2018) sõnul pööratakse esmaõppes rohkem tähelepanu õppijate erivajaduste väljaselgitamisele kui et nende õpetamisele. Järelikult on vajadus erivajadustega noorte õpetamisele siiani püsiv probleem.

Rahulolematus õppejõududega väljendus nende ebaselgetes nõudmistes ja juhistes. Malva jt (2018) sõnul aktiveerib üliõpilasi rohkem seminarid, individuaalsete, paaris- ja gruppitöödega. Rahul oldi koostöös õppimise võimalusega, sest teiste kogemustest õppimine oli julgustav.

Teine uurimisküsimus oli „Missuguseid ettepanekuid on õpetajakoolituse arendamiseks ja täiendamiseks?“ ja selle vastusena leiti, et intervjueeritavad soovivad suuremat vabadust erialaste õppeainete valimisel, et rohkem õppida näiteks erivajadustega õpilaste toetamist, kuna õppekavas ei käsitleta antud teemat intervjueeritavate hinnangul piisavalt. Uuritavad leidsid, et mitmete õppeainete sisu ei leia koolis reaalselt kasutust. Selle parandamiseks peaks Malva jt (2018) sõnul kaasama õppekava koostamisse õpetajaid ja õppijaid, et õpetajaksõpe vastaks praegustele koolide vajadustele. Näiteks teha pidevaid tagasisideseminare, anonüümseid tagasisidesid ning individuaalseid vestlusi õpetajakoolituse üliõpilastega. Samuti saab tagasisidet koolis vajaliku kohta õpetajakoolituse vilistlastelt.

Teise uurimisküsimuse tulemusena selgus veel, et soovitakse praktika läbimist alustada juba bakalaureuseõppe alguses, et vähendada erialavalikus kahtlemist. Praktika vähesus on ka Salu (2018) uuringu sõnul olnud murekoht ning ametist on lahkunud ebapiisava praktilise kogemuse tõttu õpetajakoolituses. Intervjueeritavate hinnangul ei räägita ka piisavalt õpilaste hindamisest, mis on nende arvates oluline osa õpetaja tööst. Salu (2018) uurimuses toodi samuti välja ettepanek rohkem tähelepanu panna hindamise ja

tagasisidestamise erinevate vormide õpetamisesse. Seega tuleks juba õpetajakoolituse alguses tegeleda õpetaja tegelike tööülesannete käsitlemisega.

Kokkuvõtteks saab öelda, et tulemused ühtivad eelnevate uuringutega ning kinnitust saab samade probleemide olemasolu. Soovituse välja toomine võimaldab nimetada konkreetseid soovitusi, mida õpetajaks õppijat on nimetanud. Magistriõppes õppivad üliõpilased on töö autori hinnangul juba piisavalt pädevad hindamaks oma õpinguid ning samaaegselt koolis töötavad õpetajaks õppijad näevad vajakajäämisi. Võrreldes eelnevate uuringutega tuli antud töös välja rahulolematust õppekeskkonnaga, vähene didaktika maht ning hindamise vähene käsitlemine.

Uuringu valim oli küll väike, kuid siiski pakub uuring autori arvates vajalikku informatsiooni, et edendada praegust õpetajaksõppe koolitust. Käesoleva töö piirangutena saab välja tuua valimi ühekülgsuse, kuna valimisse leiti üliõpilased vaid ühelt erialalt ning selle täiendamiseks oleks saanud kaasata ka teisi Tartu Ülikooli õpetajakoolituse õppekavasid. Antud töö omab siiski vaatamata piirangutele praktilist väärtust, mille ettepanekud annavad ideid, kuidas on võimalik täiendada olemasolevat õpetajakoolitust. Töö tulemustes on välja toodud mitmeid ettepanekuid, millega arendada õpetajakoolitust ning võimalikult hästi valmistada õpetajaksõppijaid ette koolis õpetamiseks.

Tänu sõnad

Täna oma uurimuses osalenud magistrante, kes rõõmsalt vastasid kõikidele minu küsimustele ning kellega saime mõtteid vahetada õpetajakoolituse oleviku ja tuleviku kohta. Samuti soovin tänada oma elukaaslast, kes oli minu kaaskannataja selle haridusetapi lõpetamisel. Kõige suurem müts tuleb maha juhendaja ees, kellel on piiramatult kannatust ja jaksu.

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.

Geitrud Kursk

/allkirjastatud digitaalselt/

19.05.2020

Kasutatud kirjandus

- Ataş Akdemir, Ö. (2019). Student Teachers' Preparedness to Teach: The Case of Turkey. *International Education Studies* 12(3), 90-96.
- Darling-Hammond, L. (2020) Accountability in Teacher Education. *Action in Teacher Education*, 42(1), 60-71.
- Eessalu, M., Engelbrecht, J., Juurik, M., Koppel, A., Kulu, P., Lilles-Heinsar, L., Ling, K., Lõuk, K., Maimets, T., Meriste H., Mäger, K., Mällo, T., Niglas, K., Nurk, E., Parder M. L., Pärtlas, M., Sinijärv, U., Soone, M., Sutrop, M.,... Veski, L. (2017). *Hea teadustava*. Külastatud aadressil https://www.eetika.ee/sites/default/files/www_ut/hea_teadustava_trukis.pdf
- Hollins, E. R. (2011). Teacher preparation for quality teaching. *Journal of Teacher education*, 62(4), 395-407.
- Kozikoglu, I. (2017). Prospective Teachers' Cognitive Constructs Concerning Ideal Teacher Qualifications: A Phenomenological Analysis Based on Repertory Grid Technique. *International Journal of Instruction*, 10(3), 63-78.
- Laats, E. (2020) *Algajate õpetajate rahulolu õpetajatöös ettevalmistusega ja ettepanekud õpetajakoolituse arendamiseks*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. *Andmekogumismeetodid*. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/intervjuu>
- Liston, D., Whitcomb, J., & Borko, H. (2006). Too Little or Too Much: Teacher Preparation and the First Years of Teaching. *Journal of Teacher Education* 57(4), 351–358.
- Malva, L., Linde, M., Poom-Valickis, K., & Leijen, Ä. (2018). *OECD õpetaja pedagoogiliste teadmiste pilootuuringu Eesti raport*. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/oecd_opetaja_pedagoogiliste_teadmiste_pilootuuringu_eesti_raport_002.pdf
- Mets, U., & Viia, A. (2018). *Tulevikuvaade tööjõu- ja oskuste vajadusele: haridus ja teadus*. Tallinn: SA Kutsekoda. Külastatud aadressil <http://oska.kutsekoda.ee/wp-content/uploads/2016/12/%C3%9Clevaade-hariduse-ja-teaduse-uuringust.pdf>
- Rämmer, A. (2014). *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. *Valimi moodustamine*. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/valimid>

- Salu, E. (2018). *Õpetajate arvamused õpetajate töölt lahkumise kohta*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Selliöv, R., & Vaher, K. (2018). *Õpetajakoolituse lõpetanud ja alustavad õpetajad EHISE andmetel*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/opetajad.pdf>
- Sihtasutus Kutsekoda. *Kutsestandardid: Õpetaja, tase 7*. (2019). Külastatud aadressil <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10719336>
- Tartu Ülikooli Haridusteaduste instituudi kodulehekülg. (s.a). Külastatud aadressil <https://www.ht.ut.ee/et/sisseastumine>
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P. & Pedaste, M. (2020). *Õpetajad ja koolijuhid väärtustatud professionaalidena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 uuringu tulemused, 2. osa*. Külastatud aadressil https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2020/04/TALIS2_kujundatud.pdf
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., & Leijen, Ä. (2019). *Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 uuringu tulemused, 1. osa*. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/talis_eesti_raporti_i_osa.pdf
- Õpetajate koolituse raamnõuded (2011). *Riigi Teataja I 2011, 3, 22*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/122032011015>

Lisa 1. Intervjuu kava

Sissejuhatus

1. Mis õppesuuna õpetajaks sa õpid ning mis aineid sa koolis õpetad?
 - a. Kui pikk on sinu töökogemus õpetajana?
 - b. Missuguse töökoormusega (nädalatunde) sa õpetad?
 - c. Mis klasse sa õpetad?
 - d. Kui suures koolis sa õpetad?
 - e. Kas töötasid õpetajana juba enne magistriõppesse õppima asumist? (kui kaua)
2. Missugusena nägid enne õpetajana tööle asumist õpetaja tööd?
 - a. Mis tundus, et on keeruline tulevases klassis ja miks?
 - b. Mis tundus lihtne ja miks?
3. Miks otsustasid tööle asuda õpetajana magistri lõpukursusel/varem/enne õpetajakoolituse läbimist?
 - a. Mis teemades/valdkondades sa ennast enne tööle asumist kõige ebakindlamalt tundsid? Too palun näiteid.
 - b. Mis teemadel sa ennast kindlalt tundsid? Too palun näiteid.
 - c. Kuidas õpingud seda mõjutanud on? Too palun näiteid.

Õpetajaks õppimise ettevalmistus

4. Nüüd, kui õpingud hakkavad lõppema, kuidas sa hindad enda ettevalmistust õpetajatööks/ kuidas hindad õpitud õpetajana tööle asumiseks?
 - a. Millega oled rahul? Too palun näiteid.
 - b. Millega ei ole rahul/millest jäi puudu? Too palun näiteid ainealaselt/teemadest/õppetöö läbiviimine.
 - c. Millised bakalaureuse/magistri ained on enim sind aidanud? Miks just need?
 - d. Kuidas see, kuidas õpetatakse sind toetab (on eeskujuks). Too palun näiteid (mis toetab ja mis takistab).
 - e. Millest tundsid puudust? (teemad, õppeained, valdkonnad)
 - f. Mida on õpetatud, aga tunned, et pole õpetajatöös oluline

Lõpetuseks

5. Missuguseid ettepanekuid on sul õpetajakoolituse arendamiseks/täiendamiseks?
 - a. Mis aineid/teemasid oleks vaja õpetada?
 - b. Mida muuta õppetöö korralduses?

c. Missugune oleks õpetajakoolitus, mis valmistaks õpetajad võimalikult hästi õpetajatööks?

6. Mida soovid veel õpetajakoolituse/õpetajate ettevalmistuse kohta öelda

Lisa 2. Väljavõtted kodeerimisest

Uurimisküsimuse „Millisena kirjeldavad õpetajakoolituse lõpukursuse magistriastme üliõpilased rahulolu õpetajatöök ettevalmistusega?“ kood.

rääkisin oma kolleegidega ja käisingi oma kolleegidest tundides teinekord, et ma ei ole kõiki praktikaid nagu ainult enda peale võtnud.

A: Aga kuidas on koolitee ja kodu balansseerimine?

I: See on raske. Noh, võtab, eks sellist logistikat kõigepealt, et sa saaksid. Noh, üks töö on see, eks ju, et sa töötad koolis ja lapsed on siis kodus seal kõrval, eks ju. Ja siis mul on nüüd see teine, eks ju, et nüüd tulen kodust ära. Lapsed jäävad sinna sadade kilomeetrite taha, eks, mis sa mõtled ikka ju nende peale, ega nad ei kao kuskile. Ja kui sa pead neid iseseisvaid töid tegema, vaat see ongi see iseseisev töö onju, siis tegelikult töötaks niimoodi, see ema peab õppima, mis tähendab seda, et see laps peab ise hakkama saama. Ja seal on ka ise, sellepärast ei tunne ma ka mõni aasta tagasi siia, vaid ootas kuni mu väiksem laps saaks natukene vanemaks, kus ta oleks natukene juba suurem ja aursaja. Et ma ei tulnud tite kõrvalt õppima. Siis ma võib-olla poleks ta balansseerimist ära kannatanud, eks pinge on praegu piisav küll, ta mõjub aeg-ajalt sellele öö unele ja mõni närvidel ja hakkamasaamisele, sest ajakasutus ei ole kõige suurem pluss minu juures.

B47

magister moodus raskustega
[delete](#)

Uurimisküsimuse „Missuguseid ettepanekuid teevad õpetajakoolituse lõpukursuse magistriastme üliõpilased õpetajakoolituse arendamiseks?“ kood.

pluss, see on mõeldud inglise nende võõrkeelte õpetajatele, kes on gümnaasiumi õpetajad tegelikult, ehk siis mul see põhikooli inglise keele pool ja just nende laste õpetamine laste inglise keele õpetajale just ongi see, et kuidas ma grammatikaga laskun laskunud sellel nagu lapse tasandile. Et see pool.

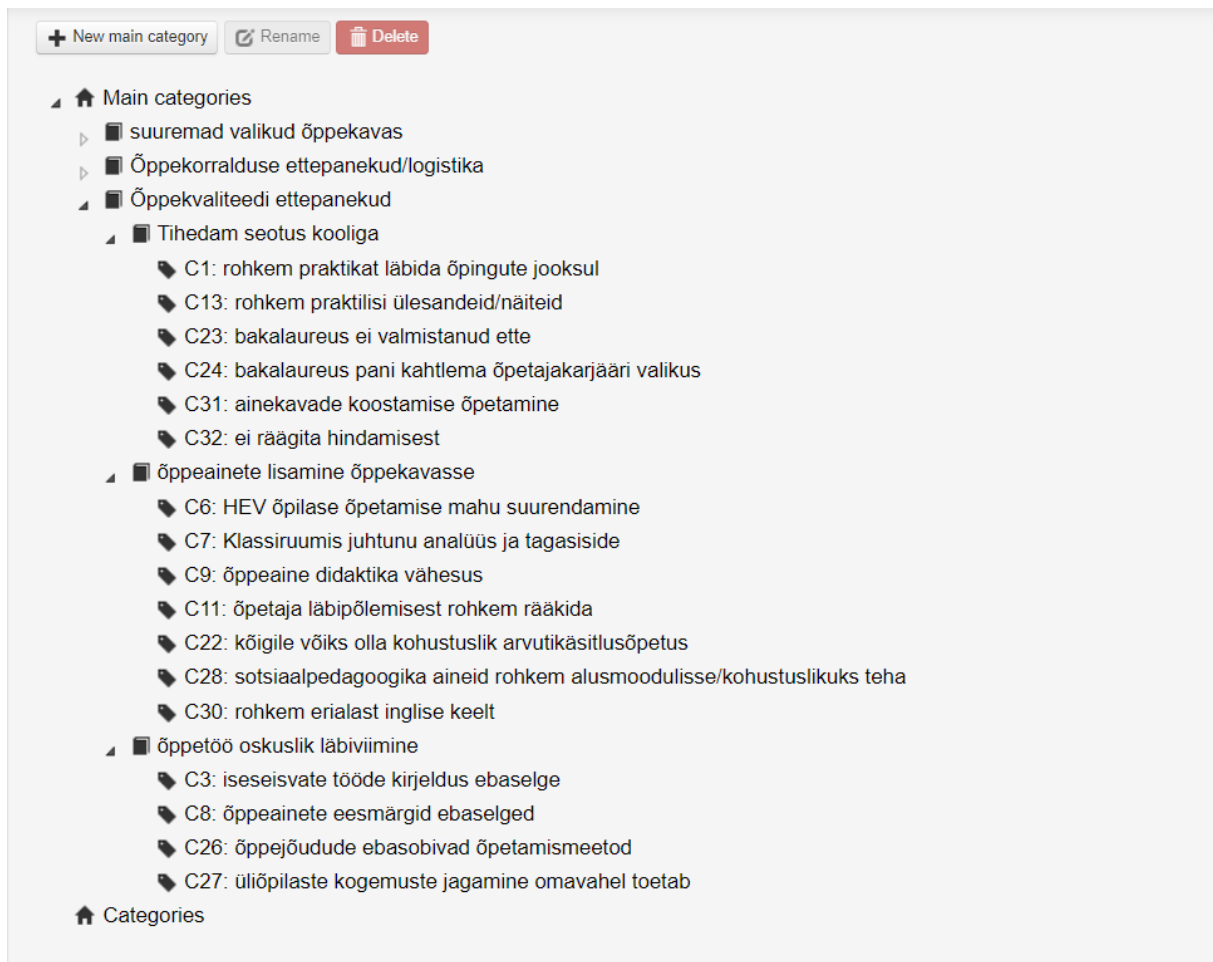
Natuke võib-olla võiks rohkem olla nagu õpetaja läbipõlemisest räägitud, sellest on natuke räägitud, see oli meil üks pideva praktika osa või õpetamise refleksiooni, see oli kuskil, aga seda ei nagu nii vähe. Nagu selle tähtsustamine võiks olla suurem, sest et tegelikult läheb ju nii palju noori õpetajaid suhteliselt vara töölt ära, sest et noh, kui jõuab kohale et tööd on liiga palju või mis iganes, nad ei oska enda eest nagu hoolt kanda. See võib-olla. Aga ma arvan, et see inglise keele pool on praegu suhteliselt nõrk.

C11

õpetaja läbipõlemisest rohkem rääkida
[delete](#)

Lisa 3. Väljavõte kategooriatest

Uurimisküsimuse „Millisena kirjeldavad õpetajakoolituse lõpukursuse magistriastme üliõpilased rahulolu õpetajatöök ettevalmistusega?“ kategooriad.



Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Geitrud Kursk,

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

Geitrud Kursk

19.05.2020