

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Mailen Rimmelg
ÕPETAJATÖÖ POSITIIVSED KÜLJED, VÄLJAKUTSED JA VÄLJAVAATED
HARIDUSMAASTIKUL
Magistritöö

Juhendaja: professor Äli Leijen

Tartu 2023

Kokkuvõte

“Õpetajatöö positiivsed küljed, väljakutsed ja väljavaated haridusmaastikul”

2022/23. õppeaasta seisuga on ligi pooled õpetajatest üle 60-aastased, mis tähendab, et 10 aasta jooksul võib pool üldhariduse õpetajaskonnast olla pensioniealised. Magistritöö eesmärgiks on välja selgitada õpetajatöö positiivsed küljed ja väljakutseid, millised tegurid seostavad õpetajaametisse jäämisega ning milliseks hindavad õpetajad enda väljavaateid haridusmaastikul. Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuudega ning kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Tulemustest selgus, et peamisteks positiivseteks külgedeks on töö meeldivate inimestega ja sealt saadav emotsioon, ametisse jäämisega seotud tegurid on peamiselt seotud sisemise motivatsiooniga, väljakutseid pakuvad erinevad inimesed, nendega koostöö ja ressursid ning 5-aasta perspektiivis soovivad kõik uuritavad vähemalt osaliselt õpetajaametis jätkata, mis tähendab, et uuritud õpetajate jaoks kaaluvad õpetajatöö positiivsed küljed üle väljakutsed.

Võtmesõnad: *õpetaja; õpetajaametisse jäämise tegurid; õpetajaameti väljakutsed; õpetajaameti positiivsed küljed; õpetajate väljavaated haridusmaastikul*

Abstract

"The positive aspects, challenges and prospects of teaching work"

2022/23. as of the academic year, nearly half of the teachers are over 60 years old, which means that within 10 years, half of the general education teaching staff may be of retirement age. The aim of the Master's thesis is to find out the positive aspects and challenges of teaching, which factors are associated with teacher attrition, and how teachers assess their prospects in the educational landscape. Data were collected with semi-structured interviews and qualitative inductive content analysis was used. The results revealed that the main positive aspects are work with pleasant people and the emotion that comes from it, the factors related to staying in the position are mainly related to internal motivation, challenges are offered by different people, cooperation with them and resources, and in a 5-year perspective, all the subjects want to continue in the teaching profession at least partially, which means, that for the teachers studied, the positive aspects of teaching outweigh the challenges.

Keywords: *teacher; teacher attrition; teaching profession challenges; positive aspects of teaching profession; teachers' perspectives in education*

Sisukord

Sissejuhatus	4
1. Õpetajakutse ja õpetaja professionaalne areng	5
2. Õpetajate järelkasv	6
3. Õpetajaametisse jäämisega ja ametist lahkumisega seotud tegurid	7
3.1. Õpetajakoolitus ja sellega rahulolu	7
3.2. Töökeskkond ja -iseloom	8
3.3. Hariduspoliitilised ja ühiskondlikud tegurid	10
4. Metoodika	11
4.1. Valim	11
4.2. Andmekogumine	12
4.3. Andmeanalüüs	13
5. Tulemused ja arutelu	15
5.1. Õpetajatöö positiivsed küljed	16
5.2. Õpetaja ametisse jäämisega seotud tegurid	22
5.3. Õpetajatöö väljakutsed	24
5.4. Õpetajate tulevik haridusmaastikul	34
5.5 Töö piirangud ja praktiline väärtus	35
Kasutatud kirjandus	37
Lisa 1. Intervjuu kava.	
Lisa 2. Uurijapäeviku väljavõte.	
Lisa 3. Väljavõte QCAMap keskkonnas kodeerimisest.	
Lisa 4. Väljavõte QCAMap keskkonnas kaaskodeerimisest.	
Lisa 5. Väljavõte QCAMap keskkonnas kategoriseerimisest.	

Sissejuhatus

Aktuaalseks teemaks on uute õpetajate vähene tööle asumine ning just noorte õpetajate vähene osakaal koolides. 2022/23. õppeaasta seisuga on üle poolte õpetajatest vanemad, kui 50-aastased, mis tähendab, et 10 aasta jooksul võib olla pool üldhariduse õpetajaskonnast pensioniealised, samas on 30 aastaseid ja nooremaid õpetajaid üldhariduses vaid alla 10% (Haridussilm, 2023). Igal aastal lõpetab küll uusi haridusvaldkonna tudengeid, kuid kui arvestada, et kõik ei lähe erialasele tööle ning 30% alustavatest õpetajatest lahkuvad juba peale esimest aastat, ei jää väga paljud uued õpetajad õpetajatena tööle (Ots *et al.*, 2008). Paljud õpetajad, kes siiski jõuavad ja jäävad erialasele tööle rohkem kui aastaks, kogevad palju stressi ja läbipõlemist ning loobuvad seetõttu üsna kiiresti oma ametist (Käesel, 2012; Lõo, 2018). Rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringust (The Teaching and Learning International Survey, edaspidi TALIS) andmetel kogeb palju stressi ligikaudu iga viies õpetaja (OECD, 2018). Samas uuringus vastanud õpetajatest 94% väidavad, et nad nõustuvad või täiesti nõustuvad, et on üldiselt oma tööga rahul, kuid ometi 40% õpetajatest soovib jätkata oma ametis vaid kuni 5 aastat (OECD keskmine 25%). TALISE (OECD, 2018) uuringus on ka välja toodud, et 41% alla 35-aastastest õpetajatest soovib ametis jätkata vaid kuni 5 aastat, mis Saksa ja kolleegide (2021) sõnul tõstatab probleemiks õpetajaameti jätkusuutlikkuse, töötavate õpetajate professionaalsuse ja hariduse kvaliteedi säilimise.

Õpetajate ametist lahkumisel on mitmeid põhjuseid. Üks loobumise põhjustest on Darling-Hammondi (2003) välja toodud rahulolematuse õpetajakoolitusega ja mentori toe puudumine esimestel õpetamise aastatel. Üldiselt on igal alustaval õpetajal esimesel aastal mentor, kuid see ei tähenda, et alustav õpetaja seda peale esimest aastat ei vajaks. Uibopuu ja Haavisto-Visnapuu (2022) on välja toonud, et õpetajad soovivad tuge ka nt. neljandal või viiendal tööaastal. Teiseks lahkumise põhjuseks võib välja tuua vähese toetuse, mis on üks enamlevinumaid lahkumise põhjuseid. Seda illustreerib ka EHIS (Eesti Hariduse Infosüsteem) statistika, kus tuleb välja, et teisel aastal on õpetajad alles 71%, kuid viiendal aastal on õpetajana ametisse jäänud vaid veidi üle pooltest (51%) alustavatest õpetajates (Selliov & Vaher, 2018). Siit võib järeldada, et õpetajad ei vaja toetust ainult esimesel õpetamise aastal, vaid ka hiljem. Lisaks näitavad praegused suundumused, et uuemad põlvkonnad ei hinda autoritaarset juhtimist (Burton *et al.*, 2020) ja seetõttu on eriti oluline, et õpetajad saaksid juhiga suhelda kui võrdse partneriga ning tunneksid, et saavad vajadusel juhtkonnale toetuda.

Mitmes uuringus on välja toodud, et veel üks suurimaid ametist lahkumise põhjusi on töötingimused (Barmby, 2006; Buchanan, 2010), mis on võimalik jagada kaheks (Kass,

2014): materiaalsed (materjalid, töö keskkond) ja mittemateriaalsed (juhtkonna toetus, kaasatus, õpilaste käitumine ja lapsevanemate hoiak). Ka Saks ja kolleegid (2020) on välja toonud kolm peamist põhjust, miks õpetajad enda soovil töölt lahkuvad: palk, töötingimused ja õpetajakoolituse ning karjääri alguse mõju - need ühtivad eelkirjeldavaga. Samas ei ole varasemate uuringute põhjal selge, millised tegurid seostuvad kõige enam alustavate õpetajate ametist lahkumisega Eesti kontekstis. Alustavatest õpetajatest on Eestis kõige vähem varasemad uuringud (OECD, 2018) käsitlenud just 3-5-aastase tööstaažiga õpetajate sihtrühma.

1. Õpetajakutse ja õpetaja professionaalne areng

Haridus- ja Teadusministeeriumi määrus sätestab Eesti Vabariigis põhikooli- ja gümnaasiumiõpetaja kvalifikatsiooninõudeks magistrikraadi või sellele vastava kvalifikatsiooni ja õpetajakutse ning eesti keele oskuse vastavalt keeleseadusele (Direktori, õppealajuhataja, õpetajate..., 2013). 2013. aastal muudeti õpetajate kvalifikatsiooni nõudeid ja seetõttu saavad õpetajaametisse asuda ka mitte seotud magistriõppe õppekava läbinud, kes saavad taotleda õpetajakutse, tõendades selle läbi enda pedagoogilist pädevust (Selliov & Vaher, 2018). Lisaks on Eesti õpetajatele professionaalse arengu tegevustes osalemine kutsenõuete järgi kohustuslik (Õpetajad ja koolijuhid..., 2019), et tagada elukestev õpe.

Kui varasemalt on prioriteetsed olnud õpetaja ainealased teadmised, siis tänapäeval on fookuses üha laiemad oskused (Aud *et al.*, 2013). Maailmas, kus uueneb nii ühiskond kui ka tööturg, tuleb muutustega kiiresti kohaneda ja vajadusel oma oskusi ümber kujundada – see eeldab pidevat õppimist ja enesearendamist (Haridusvaldkonna arengukava 2021-2035, 2021). Suurenenud ootused ühiskonnalt nõuavad õpetajatelt lisaks teadmise ja oskuste täiendamisele ka soovi eksperimenteerida erinevate rollidega ja pidevalt muutuva kontekstiga sobiv professionaalne identiteet (Poom-Valickis & Löfström, 2014). TALISE (2018) andmetel on Eesti õpetaja autonoomne, kuid uuenduste sisseviimisel vajab senisest enam kolleegide ja koolijuhi toetust. Samas uuringus selgub, et enesetäiendamise suhtes ollakse kõrgelt motiveeritud ja positiivsete hoiakutega ning osalus professionaalse arengu tegevustes on kõrge (Taimalu, 2020).

Berlineri (1988) põhjal saab vaadelda pedagoogide arengu mudelit:

Noviitsi, uustulnuka tase - õpetajakoolituse tudengid ja õpetamise 1. aasta: sellel tasemel õpib õpetaja rakendama lihtsamaid õpetamisreegleid ning saadavad kogemused on palju praktilisemad, kui õpetajakoolituses õpitu.

Edasijõudnud algaja tase - õpetamise 2.-3. aasta: selles etapis hakkab õpetaja looma seoseid praktilise elu ja teooria vahel ning Berliner rõhutab eriti selle olulisust, sest praktika sidumine teooriaga annab võimaluse teooriat täielikult mõista. Sellel tasemel suudab õpetaja käituda vastavalt kontekstile, kuid ei suuda veel eristada olulist ebaolulisest ning vajaks siinkohal abi mentorilt, kes aitaks õigeid valikuid teha.

Kompetentse õpetaja tase – õpetamise 3.-4 aasta: selle taseme õpetajaid iseloomustavad kaks tunnust: suudab seada prioriteete õpetamises ning teha teadlikke valikuid ja suudab eritada olulisest ebaolulisest. Õpetaja tunneb suuremat vastutust oma töö ees ning suudab kontrollida enda ümber toimuvat.

Vilunud õpetaja tase – õpetamise 4.-5. aasta: seda taset iseloomustab kõige rohkem intuitiivne otsustamine. Õpetajal on tekkinud “õpetaja pagas” ning tänu sellele suudab ära tunda sarnaseid olukordasid ja sellest lähtuvalt probleeme ennetada. Õpetaja on analüüsiv ja kaalutlev.

Ekspertõpetaja tase: õpetaja tegutseb kiirelt ja paindlikult ning suudab otsuseid teha ilma pikema arutelu ja analüüsita. Õpetajal jääb rohkem aega süveneda tähtsamatesse probleemidesse.

Kuigi nii Berliner (1988), kui ka teiste astmeliste mudelite kohta on esitatud kriitikat, on need siiski heaks aluseks teatud kindla töökogemusega õpetajate, nt alustavate õpetajate, tüüpiliste tunnuste mõistmiseks. (Dall’Alba & Sandberg, 2006).

Õpetajate pädevustest räägitakse haridusvaldkonnas üha rohkem ning selle üheks tähtsamaks põhjuseks on õpetajate pädevuse mõju õpilaste sooritusele (Hollins, 2011). On välja toodud, et koolipoolsetest teguritest mõjutab õpetaja pädevus õpilaste tulemusi kõige rohkem – pädevamate õpetajate õpilased saavutavad kõrgemaid tulemusi (Cunningham, 2019) - kui aga ei ole haritud ja kvalifitseeritud õpetajaid, ei saa tulla ka motiveeritud ja kõrgelt haritud õpilasi. Eesti Haridustöötajate Liidu (EHL) (2022) poolt läbi viidud küsitluses selgub, et ligi 63% vastanutest usub, et kvalifitseeritud õpetajate puudus võib lähiaastatel langetada PISA-testi tulemusi. Käesoleval õppeaastal (2022/2023) vastab kvalifikatsioonile 68% üldhariduse õpetajatest (Haridussilm, 2023).

2. Õpetajate järelkasv

EHISE andmete analüüs näitab, et aastast aastasse kasvab kvalifikatsioonile mittevastavate kuni 64-aastaste õpetajate osakaal ning esmakordselt tööle asuvatest õpetajatest vastab

kvalifikatsiooninõuetele natuke üle poole (Vaher & Selliov, 2019), sest kolmandik õpetajakoolituse tudengitest töötab juba õpetajana õpingute ajal (Selliov & Vaher, 2018).

OECD riikides on õpetajate keskmine vanus 44,1 aastat ja Euroopa Liidu riikides 44,5 aastat, kuid Eesti õpetajate keskmine vanus on 49,2 aastat, mis on statistiliselt oluliselt kõrgem (Taimalu *et al.*, 2019). Samas raportis tuuakse välja, et Lääne-Virumaa õpetajate keskmine vanus on 50,4 aastat, alla 30-aastaseid õpetajaid on vaid 5,9% ning üle 50-aastaseid õpetajaid 59,3%. Vanuse tõttu vajaks aastas umbes 380 õpetajat asendamist, kuid kui õpetajakoolitusse pürgijate arv ei suurene, omandab aastatel 2018-2025 aineõpetaja kvalifikatsiooni kolmandiku võrra vähem õpetajaid, kui vajalik oleks (Mets & Viia, 2018).

Selle jaoks on riik loonud mitmeid abinõusid: investeerinud õpetajate palgakasvu, loonud lähtetoetuse meetme, püüdnud koostöös vabaihendustega (nt Noored Kooli) tuua juurde noori ning päris uusi kõrgharidusega huvilisi, soodustada varem õpetajaameti omandanute naasmist jm, kuid sellest hoolimata ei ole järelkasv olnud piisav ning isegi eesootav laste arvu vähenemine ei kõrvalda probleemi (Esmatähtsate avalike teenuste ..., 2020).

Vaher ja Selliov (2019) on välja toonud, et peamiseks probleemiks pole mitte klassiõpetajate, vaid just teiste ainevaldkondade õpetajate lahkumine ametist. Suurema tõenäosusega lahkuvad ka õpetajad, kes õpetavad ühes ainevaldkonnas (lahkub aastas keskmiselt 15%), õpetajad, kes õpetavad vähemalt kahes ainevaldkonnas lahkub aastas keskmiselt 8-9% (Vaher & Selliov, 2019). Lisaks on välja toodud, et peamine probleem pole mitte uute õpetajate sisenemine haridussüsteemi, vaid see, et tudengid, kes lõpetavad õpetajakoolituse, ei lähe õpetajana tööle või need, kes lähevad, lahkuvad sealt juba mõne aasta pärast (Lindqvist *et al.*, 2014).

Haridusvaldkonna arengukava 2021-2035 eelnõus on välja toodud, et selleks, et Eestis oleks piisavalt pädevaid ja motiveeritud õpetajaid, peab õpetajate palgakasv jääma riiklikuks prioriteediks (Õpetajate järelkasvu tegevuskava, 2021).

3. Õpetajaametisse jäämisega ja ametist lahkumisega seotud tegurid

Järgnevas peatükis tuuakse välja erinevad ametisse jäämisega või sealt lahkumisega seotud tegurid, mis on jaotatud kolmeks alapeatükiks: õpetajakoolitus ja sellega rahulolu, töökeskkond ja -iseloom ning hariduspoliitilised ja ühiskondlikud tegurid.

3.1. Õpetajakoolitus ja sellega rahulolu

Õpetajad, kes on rahul õpetajakoolitusega ning kellel on olemas olnud ka mentor, lahkuvad väiksema tõenäosusega ametist, kui need õpetajad, kes ei olnud õpetajakoolituse ettevalmistusega rahul või ei saanud mentorilt piisavalt tuge (DeAngelis *et al.*, 2013). Varasemalt läbiviidud uuringu (Poom-Valickis & Löfström, 2014) tulemuste põhjal võib öelda, et õpetajakoolitust alustatakse naiivse ettekujutusega õpetaja tööst, kus lähtutakse isiklikust koolikogemusest. Samas uuringus tuuakse välja, et õpetajakoolitusse astujad on veetnud erinevates õpituatsioonides kümneid tuhandeid tunde, mille käigus on neil kujunenud erinevad arvamused selle kohta, mida tähendab õppida, õpetada, juhtida klassi ning milline on hea õpetaja ja õppimine.

Konkurents õpetaja ametikohtadele ja õpetajakoolitusse on madal (Valk, 2016). Samuti ei saa õpetajate puhul rääkida lineaarsest karjäärimudelist, sest kolmandik õpetajakoolituse tudengitest töötas juba õppimise ajal ning viiendik kõigist 2006/2007.-2016/2017. õppeaastal lõpetanutest ei olnud 2017/2018. õppeaasta seisuga õpetajana tööle läinudki (Selliov & Vaher, 2018).

Rahulolu õppeainetega on tihedalt seotud õppejõududega (Laats, 2020) – kui õppejõud ei olnud ammu õpetajana töötanud, vähenes tema tõsiseltvõetavus või kui õppejõud ei rakendanud ise õpetades seda, mida õppijatele soovitas, siis ei olnud ta oma pädevusega eeskujuks. Samuti toodi välja, et mõned õppejõud tähtsustasid liialt teoreetilisi teadmisi ning seetõttu jäi vajaka praktilistest läbitegemistest või jäid õpetajatele olulised teemad (nt. töö HEV õpilastega) piisavalt läbi võtmata. Sarnaselt väidab ka Ratás (2014), et kursustelt, erinevatest programmidest ja ka ülikoolist on saadud küll palju teoreetilisi teadmisi, aga mitte reaalselt ettekujutust sellest, mis koolis tegelikult toimub.

3.2. Töökeskkond ja -iseloom

Burton ja Obel (2018) defineerivad organisatsiooni kui sotsiaalset inimestest koosnevat ühendust, mis on struktureeritud ja juhitud, et saavutada ühiseid eesmärke. Õpetajate ühiseks eesmärgiks on teadmiste edasiandmine, kuid lisaks tundide andmisele tuleb õpetajal tegeleda ka administratiivse tööga, mis on üks kõige ajamahukam ja stressirikkam osa (OECD, 2020). 47% õpetajatest on tunnistanud, et bürokraatliku asjaajamise, juhtimise ja kooli arendamisega seotud ülesanded tekitavad ülekoormust (Rumma, 2017). Õpetajatele valmistab probleeme ajapuudus õppetöö läbiviimisel ja kavandamisel, toimetulek haridusliku

erivajadusega (HEV) ja käitumisraskustega õpilastega (Fantilli & McDougall, 2009). Kaasava hariduse põhimõtte on sätestatud põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses alates 2010 (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010) ning HEV õpilased moodustavad ligikaudu viiendiku kogu õpilaskonnast (Räis *et al.*, 2016). Lisaks oodatakse, et õpetajad täiendaks pidevalt oma pädevusi ja teadmisi ning jagaks neid ka kolleegidega (Simons & Ruijters, 2014). Kuigi õpetajal on üha suurem roll olla väärtuste edasiandja ning õppijas teadlikult hoiakuid kujundada (Tark ja tegus Eesti 2035, 2019), tuleb tihti õpetajal leida aeg enda arendamiseks ja õppimiseks väljaspool tööaega.

Kui siia arvestada, et 58% Eesti üldhariduskoolide õpetajatest töötas 2020/2021. õa täis- või suurema koormusega (Õpetajate järelkasvu ..., 2021), on läbipõlemine kiire tulema, mis omakorda võib soodustada ametist loobumist (Mets & Viia, 2018). Kuigi õpetaja ametlik tööaeg on 35 h nädalas (Haridustöötajate tööaeg, 2009), töötab III kooliastmes täiskoormusega töötav õpetaja nädalas 40,6 h (OECD, 2020). Ka varasemates uuringutes on tõendatud seosed kõrge stressitaseme, läbipõlemisega (Schaufeli *et al.*, 2009) ja õpetajate ametist lahkumisega (Kyriacou, 2001).

Lisaks lahkuvad paljud õpetajad suure stressi tõttu. Tööga kaasnevat kõrget stressitaset saab seostada sellega, kui rahul on õpetaja oma tööga ja kas ta soovib oma ametis jätkata - oma stressitaset kõrgeks hindavad Eesti õpetajad soovivad kaks kuni kolm korda suurema tõenäosusega järgneva viie aasta jooksul ametist lahkuda (OECD, 2018). Ka meie naaberriigis Soomes läbi viidud uuringu tulemustel (Räsänen *et al.*, 2020) oli 50% uuringus osalenud õpetajatest kavatsus vahetada ametit, mille üheks peamiseks põhjuseks oli liiga suur töökoormus. Madigan ja Kim (2021) uuring näitab, et nii läbipõlemine, kui ka tööga rahulolematuse on põhjusteks, miks õpetajad jätavad oma ameti ning õpetajate läbipõlemine on järjest kasvamas. Ka Salu (2018) magistr töö uuringust selgub, et eesti õpetajate töölt lahkumise põhjuseks on emotsionaalselt raske töö ning suur töökoormus ja tugispetsialistide puudus.

2022 maikuus Eesti Haridustöötajate Liidu (edaspidi EHL) poolt läbiviidud küsitlusest selgub tõsiasi, et vaid 7,5% vastanud õpetajatest tunnevad, et nende töökoormus on mõistlik, ülejäänud tunnevad end pidevalt kurnatuna (22,2%) ja vahel väsinuna (70,3%) (EHLi liikmete 2022.a ..., 2022). Kuigi õpetajatöö on stressirikas ja emotsionaalselt raske, siis enam kui kahte kolmandikku vastanud õpetajatest motiveeris õpetajaametit valima asjaolu, et õpetamine pakub püsivat sissetulekut ja et õpetamise ajakava (nt tööaeg, puhkused, osakoormusega töötamise võimalus) sobib eraeluliste kohustustega (Taimalu *et al.*, 2019).

Lisaks on võimalik õpetajana töötada ka osakoormusega - kuigi õpetajate puudus on akuutne, töötab 42% Eesti õpetajatest osakoormusega (Esmatähtsate avalike teenuste ..., 2020).

3.3. Hariduspoliitilised ja ühiskondlikud tegurid

Kuigi õpetajaameti kuvandi ja atraktiivsuse uuringust (2021) selgub, et 16-19-aastaste noorte seas on õpetaja ameti maine tunduvalt tõusnud (Õpetajaameti kuvand ja ..., 2021), vaevlevad endiselt mitmed riigid õpetajate ametis hoidmisega ning uute õpetajate ametisse sisenemisega (Saks *et al.*, 2021).

Eesti Haridustöötajate Liidu poolt läbiviidud uuringust selgub, et ligi 82% vastanutest soovivad õpetajatööd jätkata, kuna töö meeldib neile, kolleegid on toredad ja toetavad ning lapsed/õppijad on innustavad (EHL, 2022), kuid õpetajad tunnevad, et neid ei väärtustata piisavalt. Ka TALISE (2018) tulemustest selgub, et vaid 26% õpetajatest tunnevad, et neid väärtustatakse ning sarnased tulemused tulid esile ka 2021. aasta õpetaja kuvandi ja maine rahuloluküsitlustest, kus „õpetajaameti maine“ sai 2,72 palli viiest (Lutsoja *et al.*, 2021). Samast rahuloluküsitlusest selgus ka, et tööga rahulolu on munitsipaalkoolis töötavatel õpetajatel võrreldes era- ja riigiomandis olevate koolide õpetajatega oluliselt madalam.

Varasema 16% asemel soovib 30% noortest pigem või kindlasti õpetajana töötada ning veel atraktiivsemaks muudaks ameti kõrgem töötasu, väiksem tööstress ning suurem tugi alustavale õpetajale (Õpetajaameti kuvand ja ..., 2021). Samad tegurid muudaks õpetajaameti atraktiivsemaks ka 35-50-aastaste Eesti elanike seas.

Eestis on välja töötatud haridusvaldkonna arengukava, kus on määratletud võimalikud lahendused õpetajate järelkasvule: palgakasvu kindlustamine, õpetaja rolli ümbermõtestamine ja ühiskondlik õpetajaameti suurem väärtustamine, koolituste tagamine, karjäärimudeli kasutuselevõtt, paindlikud võimalused õpetajana töötamisel (Haridusvaldkonna arengukava lisad... , *s.a.*). Lisaks on loodud sellised programmid nagu „Noored kooli“, „Tagasi kooli“ ja asendusõpetajate süsteem (Haridusvaldkonna arengukava 2021-2035, *s.a.*)

Seega on varasematest uuringutest teada, et kuigi konkurents õpetajakoolitusse on madal (Valk, 2016), ei ole peamiseks probleemiks uute õpetajate haridussüsteemi sisenemine, vaid see, et õpetajad, kes õpetajakoolituse lõpetavad, ei lähe õpetajana tööle või lahkuvad oma ametist juba mõne aasta pärast (Lindqvist *et al.*, 2014), kuna kogevad palju stressi (EHL, 2022; Käesel, 2012; Lõo, 2018; OECD, 2018; Schaufeli *et al.*, 2009; Taimalu *et al.*, 2019). Lisaks on välja toodud, et kuigi õpetajad on üldiselt oma tööga rahul, siis soovivad 40% vastanutest jätkata oma ametis vaid kuni 5 aastat (OECD, 2018), mis Saksa ja kolleegide

(2021) sõnul tõstatab probleemiks õpetajate professionaalsuse ja hariduse kvaliteedi säilimise. Antud töö fookus ongi 3-5 aastase tööstaažiga õpetajad, kes võiks teooriale tuginedes ametist lahkumise peale mõelda.

Magistritöö eesmärk on välja selgitada, millised on alustavate õpetajate endi arvamusele tuginedes õpetajatöö positiivsed küljed ja väljakutsed, millised tegurid seostuvad õpetaja ametisse jäämisega ning milliseks hindavad õpetajad enda tulevikku haridusmaastikul. Eesmärgi saavutamiseks sõnastati neli uurimisküsimust:

1. Millised on alustavate õpetajate endi arvamusel õpetajatöö positiivsed küljed?
2. Millised tegurid seostuvad alustavate õpetajate endi arvamusel õpetajaametisse jäämisega?
3. Millised on alustavate õpetajate endi arvamusel õpetajatöö väljakutsed?
4. Milliseks hindavad 3-5 aastase staažiga õpetajad enda tulevikku haridusmaastikul?

4. Metoodika

4.1. Valim

Valim moodustati mugavusvalimi põhimõtteid kasutades, kus uurija kasutas endale kergemini kättesaadavaid inimesi (Rämmer, 2014). Valimi moodustasid 3-5 aastase tööstaažiga 9 üldhariduskooli õpetajat.

Uuritavate leidmiseks jagati uuringus osalemise üleskutset Facebooki grupis „Eesti Õpetajate Liit“, kus kirjeldati magistritöö eesmärki ja seda, keda intervjuudele oodatakse. Sellele reageeris 2 õpetajat, mis ei andnud soovivat tulemit. Seejärel kirjutas uurija kahel erineval korral Lääne-Virumaa koolide infomeilidele ja palus info edastada õpetajatele. Meilis oli välja toodud magistritöö eesmärk ja valimi kriteeriumid. Sellele üleskutsesele reageeris 2 õpetajat. Uurija tuttavate hulgast leiti 3 õpetajat ning 3 õpetajat leiti Facebooki postitatud abipalve põhjal. Uuritavate taustainfo on toodud tabelis 1.

Uurija tänas leitud õpetajaid koheselt ning võttis hiljem uuesti ühendust, et leppida kokku sobiv aeg ja koht intervjuu läbiviimiseks. Lisaks näost-näku võimalusele pakuti ka Zoom keskkonna varianti.

Tabel 1. Uuritavate taustainfo.

Pseudonüüm	Omandatud õpetajakoolitus	Õpetatav(ad) aine(d)	Tööstaaž (aastates)
Liina	Tallinna ülikool	(Eri)klassiõpetaja	5
Mia	Tartu ülikool	Bioloogia, loodusõpetus	5
Sofia	Tallinna ülikool	Klassiõpetaja	5
Eva	Tallinna ülikool	Haridustehnoloog, arvutiõpetus	3
Marta	-	Keemia	3
Emma	Tallinna ülikool	Klassiõpetaja	4
Lenna	Tallinna ülikool	Klassiõpetaja, geograafia	4
Maria	TLÜ "Noored kooli"	Klassiõpetaja	3
Nora	Tartu ülikool	Eesti keel, kirjandus	4

4.2. Andmekogumine

Andmete kogumiseks valiti intervjuu, kus Blackstone (2018) sõnul esitatakse avatud küsimusi, ajendatakse avaldama oma arvamust, arusaamu ja kogemusi. Andmed koguti poolstruktureeritud intervjuudega, mis Õunapuu (2014) järgi tugineb kindlaks määratud küsimustele, kuid võimaldab vajadusel küsida infot juurde.

Intervjuu kava koostati tuginedes varasemale uuringule (Kass, 2014), kus uuriti endiste õpetajate arvamusi oma karjäärivahetuse põhjustest ja teooriale. Intervjuukava jaguneb kolmeks teemaplokiks. Esmalt küsiti taustainfot – mitu aastat on õpetajana töötatud, milliseid aineid õpetatakse ning kust on omandatud õpetajakoolitus. Teises plokis keskendutakse töötingimustega rahulolule – meeskonna toetus, töötingimused koolis (nii vaimne kui ka füüsiline), positiivsed ja negatiivsed õpetajatöö küljed. Nende küsimustega otsiti vastuseid esimesele kolmele uurimisküsimusele ("Millised on õpetajatöö positiivsed küljed?", "Millised on õpetajatöö väljakutsed?" ja "Millised tegurid seostuvad õpetaja ametisse jäämisega?") Kolmandas plokis uuriti tulevikuplaanide kohta – millises rollis näeb õpetaja end 5 aasta pärast ja millised tegurid motiveerivad õpetajat jääma või lahkuma ning sellega leiti vastus viimasele uurimisküsimusele "Milliseks hindavad 3-5 aastase staažiga õpetajad enda tulevikku haridusmaastikul?".

Viidi läbi prooviintervjuu, et tõsta andmekogumise usaldusväärsust, ning veendumaks, et küsimused on arusaadavad ja kõigile uurimisküsimustele on võimalik vastus saada. Prooviintervjuu osutus sobivaks ning see lisati analüüsitava andmete hulka, kuna tulemustest selgus, et intervjuu küsimusi ei olnud vaja täiendada, muuta ega korrigeerida. Intervjuukava on esitatud lisas 1.

Intervjuude läbiviimisel järgiti Blackstone (2018) soovitusi, mille kohaselt peab see mõlema osapoole jaoks kulgema kui avatud vestlus, mitte küsitlus. Et intervjuu oleks võimalikult sarnane vestlusele, alustas uurija enne intervjuu läbiviimist sissejuhatusena – lühidalt enda ja töö tutvustamisega ning intervjuu kava lühikirjeldusega. Uurija palus luba vestluse salvestamiseks nutitelefoniga ning kinnitas, et kõik äratundmist võimaldavad andmed jäetakse uurimusest välja või asendatakse pseudonüümidega ning et tulemusi kasutatakse vaid antud magistritöös.

Intervjuud viidi läbi 2022. aasta novembrist 2023. aasta veebruarini. Intervjuude läbiviimise koha leidmisel küsiti kõigepealt intervjuueeritava eelistusi. Intervjuudest 6 viidi läbi intervjuueeritavate klassiruumides ning 3 intervjuud viidi läbi kohvikus. Kõige pikem intervjuu kestis 47 minutit ning kõige lühem intervjuu kestis 22 minutit. Kogutud andmeid säilitatakse parooliga kaitstud arvutis ja telefonis. Uuringu usaldusväärsuse tõstmiseks (Laherand, 2008) võeti kasutusele uurijapäevik, kuhu lisati uurija vahetud emotsioonid ja märkmed, mis võiksid hiljem andmeanalüüsi ja tulemuste tõlgendamisel abiks olla. Uurijapäeviku väljavõtte on leitav lisas 2.

4.3. Andmeanalüüs

Andmeid analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodil QCMap keskkonnas (Mayring, 2000). Andmeanalüüsi esimeses etapis salvestati kõik helifailid *mp3* failina arvutisse ning transkribeerimiseks kasutati esialgu veebipõhist kõnetuvastust, mille on välja töötanud TTÜ Küberneetika Instituudi foneetika- ja kõnetehnoloogia labor (Olev & Alumäe, 2022). Transkribeeritud fail saabus töö autori meilile ning seejärel vaadati sõna-sõnaliselt transkriptsioon üle ja tehti Microsoft Wordi dokumendis vastavalt vajadusele kohandused. Transkribeerimisel ei järgitud rangelt grammatikareegleid, vaid oluliseks peeti mõtte edasiandmist. Küsimused koos vastusega eraldati tühjade ridadega. Helifailide ülekuulamiseks kasutati rakendust *Voice Memos*, mis võimaldas helifaili aeglasemalt ette mängida. Kui intervjuus kasutati nimesid või õppeasutuste nimesid, siis transkribeerimise käigus asendati need pseudonüümidega, et tagada uuritavate konfidentsiaalsus. Ühe intervjuu transkribeerimiseks kulus keskmiselt 3-4 tundi ja üks intervjuu moodustas keskmiselt 9 lehekülge (kirjastiilis Times New Roman, kirjasuurusega 12 ning reavahega 1,0).

Andmeanalüüsi teises etapis lisati QCMap (Mayring, 2000) keskkonda uurimisküsimused ning sinna laeti kõik transkribeeritud intervjuud, kus märgiti tekstis uurimisküsimuste kaupa tähenduslikke üksusi, mis annavad uurimisküsimuse mõistes

terviki mõtet edasi ning nendest sõnastati koodid. Tabelis 2 on toodud näide transkriptsioonist tähenduslike üksuste markeerimisest ja nendest koodide moodustumisest. Lisas 3 on väljavõte QCAmapi keskkonnas kodeerimisest.

Tabel 2. Transkriptsioonist tähenduslike üksuste markeerimine ja neist koodide moodustumine (uurimisküsimusele “Milliseks hindavad 3-5 aastase staažiga õpetajad enda tulevikku haridusmaastikul?”).

Transkriptsioon	Kood
(...)Ma ei tea, mul ei ole see viies aasta veel nagu lõpuni jõudnud, et kas ma hakkan ka saama või arvama, et pausi teha. Aga praegu ma näen, et ma olen õpetaja edasi. Kas ma olen selle hetkel siis veel eriklassiõpetaja või läinud tavaklassi, ei tea. Aga ma tahaks öelda ja unistada, et ma olen õpetaja siin koolis edasi. Kuna selle kooli tulevik on, saan aru, selline segane, siis ma tahaks loota, et ma olen siin.	õpetaja
(...) Ja mulle väga meeldiks, kui selle viie aasta jooksul ma oleks ka doktorantuuri läinud ja natukene ennast ikkagi seal maal ka täiustanud, (...)	doktorantuur

Andmeanalüüsi kvaliteedi suurendamiseks kasutati kaaskodeerija abi. Kaaskodeerijaks oli kursuseõde, kellega kodeeriti magistritöid vastastikku. Kaaskodeerijal oli kodeerimisel võimalik kasutada uurija loodud koodiraamatut ja soovi korral koodi juurde lisada. Koosõla kodeerijaga oli hea: peamiselt esinesid erinevused tähenduslike üksuste pikkuste märkimisel. Kõikide ebakõladega jõuti arutelu käigus konsensuseni. Kaaskodeerija kodeeris igal uurimisküsimusel 3 intervjuud. Väljavõte QCAmapi keskkonnas kaaskodeerimisest on välja toodud lisas 4.

Kolmandas etapis kategoriseeriti koodid ehk sarnase tähendusega koodid grupeeriti ühise kategooria alla. Kategoriseerimisel konsulteeriti magistritöö juhendajaga ja kaaskodeerijaga, tagamaks usaldusväarsust. Tabelis 3 on toodud näide koodide moodustumisest kategooriateks. Väljavõte QCAmapi keskkonnas kategoriseerimisest on välja toodud lisas 5.

Tabel 3. Koodidest kategooria moodustamine (uurimisküsimusele “Milliseks hindavad 3-5 aastase staažiga õpetajad enda tulevikku haridusmaastikul?”).

Koodid	Kategooriad
õpetaja osakoormusega õpetaja direktor algklassiõpetaja	Üldharidus
doktorantuur lektor edasiõppimine	Ülikool

Esimese uurimisküsimuse kategooriate loomisel kasutati suunavate mõistete (*sensitizing concepts*) põhimõtet, mis loob tööle raamistiku, mille baasil andmeid analüüsida - selline lähenemine aitab analüüsil millestki lähtuda ja võimaldab luua temaatilised kategooriad, mis pärinevad nt. loetud kirjandusest (Bowen, 2006). Seega moodustus loetud kirjanduse abil (Leijen *et al.*, 2020) uurimisküsimuse “Millised on õpetajatöö positiivsed küljed?” alla 4 kategooriat : kultuurilised tegurid, materiaalsed tegurid, õpetaja pagas ja töökorraldus. Teise uurimisküsimuse “Millised tegurid seostuvad õpetaja ametisse jäämisega?” alla moodustus 3 kategooriat: materiaalsed tegurid, sisemine motivatsioon ning töökeskkond ja -iseloom. Kolmanda uurimisküsimuse “Millised on õpetajatöö väljakutsed?” alla moodustus 5 kategooriat: hariduspoliitilised ja ühiskondlikud tegurid, materiaalsed tegurid, sotsiaalne-emotsionaalne keskkond, töökorraldus ja muu. Neljanda uurimisküsimuse “Milliseks hindavad 3-5 aastase staažiga õpetajad enda tulevikku haridusmaastikul?” alla moodustus 4 kategooriat: haridusvaldkond täpsustamata, üldharidus, ülikool ja muu.

Autor juhendus uurimuse läbiviimisel Hea teadustava (Eessalu *et al.*, 2017) põhimõtetest, tagades nii magistr töö koostöö eetika nõuetega. Kõigile uuritavatele selgitati, et tagatakse nende konfidentsiaalsus (pseudonüümide kasutamine, kohanimede muutmine üldistavaks - nt. *ühes Lääne-Virumaa koolis*) ja andmeid kasutatakse vaid antud magistr töö.

5. Tulemused ja arutelu

Käesoleva magistr töö eesmärgiks oli välja selgitada millised on alustavate õpetajate endi sõnul õpetajatöö positiivsed küljed ja väljakutsed, millised tegurid seostuvad õpetaja ametisse jäämisega ning milliseks hindavad õpetajad enda tulevikku haridusmaastikul. Järgnevas peatükis on välja toodud tulemused uurimisküsimuste kaupa, mida ilmestavad intervjuude

transkriptsioonidest pärinevad tsitaadid, mida on selguse huvides minimaalselt korrigeeritud. Välja on võetud üleliigsed sõnad ja kordused. Ebaolulised tekstilõigud asendati sümboliga (...). Tsitaatide lõpus on sulgudesse märgitud uuritava pseudonüüm. Tulemuste juures on arutletud olulisemate uurimistulemuste üle, seostades neid varasemate teoreetiliste lähtekohtadega. Lisaks pakutakse soovitusi edasisteks uurimissuundadeks ning on esitatud uurimuse kitsaskohad ja töö praktiline väärtus.

5.1. Õpetajatöö positiivsed küljed

Esimese uurimisküsimusega selgitati välja, millised on alustavate õpetajate endi arvamusele tuginedes õpetajatöö positiivsed küljed. Suunavate mõistete (*sensitizing concepts*) alusel moodustati 4 kategooriat (Leijen *et al.*, 2020), mis on esitatud tabelis 4.

Tabel 4. Õpetaja töö positiivsed küljed.

Õpetajatöö positiivsed küljed			
Kultuurilised tegurid	Materiaalsed tegurid	Õpetaja pagas	Töökorraldus

Kultuurilised tegurid

Kooli sotsiaalse konteksti moodustavad kõik sinna kuuluvad inimesed - õpetajad, juhtkond, õpilased jne (Emirbayer and Mische, 1998, viidatud Leijen *et al.*, 2020). Nii on ka uuritavad õpetajad enda ameti positiivsete külgedena välja toonud toe juhtkonnalt, kolleegidelt ja “Noored kooli” programmi mentorite poolt, koostöö lapsevanemate ja kolleegidega, positiivsed emotsioonid, mis kerkivad esile õpilasi õpetades, kui ka nende eduelamusi märgates. Kuna suure osa õpetajatööst moodustab töö laste ja noortega, on üheks õpetajatöö positiivseks küljeks just **õpilased** - just nemad on olnud põhjuseks, miks õpetajad on oma ametis soovinud jätkata, kui on tekkinud lahkumise soove ning vastu saadavad **emotsioonid** on nii ehedad ja ausad ning õpetajad väga väärtustavad seda.

(...) ikkagi köidab võib-olla see, see rõõmus silm, kui sa tuled hommikul ikkagi kooli, sellepärast, et keegi nagu ootab sind (...) ja nende nii-öelda selline siiras emotsioon mis ikkagi tuleb nagu vastu rõõmu ja tänuna ja vahel ka karmide kommentaaridena, et ikka väga nõme oli täna eks (naerdes). (Emma)

Samasugune tulemus tuli välja ka EHL (2022) poolt läbiviidud tulemustes, kus vastanud õpetajad soovivad tööd jätkata innustavate õpilaste/laste pärast. Siit võib järeldada,

et kui õpetajatel on õpilasi, kes neid innustavad ja kellega on koosõppimine meelepärane, soovivad õpetajad oma ametis jätkata. Seetõttu võiks õpetajal olla õpilaste mitmekesisus, kus lisaks õppekavas õpetatavale on võimalus õpetada ka ainekavavälisi ja teha ettevalmistusi olümpiaadideks jms.

Teise suure osa õpetaja tööst moodustab töö täiskasvanud inimestega - uuritud õpetajad peavad oluliseks, kui nad on nii **juhtkonna, kui ka kolleegide poolt hoitud ja neid toetatakse ka enesearengu aspektidest**. Uuritavatele meeldib, kui nad saavad oma ülemuse poole pöörduda, ilma, et peaksid teda või tema reaktsiooni kartma. Sarnase argumendi on välja toonud Burton jt (2020), kes on öeldud, et uuema põlvkonna generatsioonid ei hinda autoritaarset juhtimist. Kuna järjest enam satub tööturule erineva generatsiooni põlvkondi, peab koolijuht väga oskuslikult kõigile töötajatele lähenema ning arvestama nende eripärade ja soovidega. Uuritavad selgitasid, et saavad igal ajal juhtkonna poole pöörduda ja saavad sealt alati abi - olgu selleks siis mõni lahendamata küsimus või soov tundi vaatlema kutsuda. Intervjueeritavatele meeldib juht, kes suudab olenemata olukorrast siiski inimeseks jääda ja märgata, kui õpetajatel on raske. Samas meeldib õpetajatele, kui juht on konkreetne ja toetub kooli kui organisatsiooni juhtimisel siiski seadustele. Nii ütlevad ka Burton ja Obel (2018), et organisatsioon peab olema struktureeritud ja juhitud, et saavutada ühiseid eesmärke. Siit võib järeldada, et kui koolijuht ei ole piisavalt pädev ja tugev kooli juhtima, ei pruugi kool tervikuna eesmärke saavutada ja seejärel võivad tekkida olukorrad, kus kõige rohkem kannatavad õpilased ja pakutava hariduse kvaliteet.

Et ma mäletan nii hästi seda ühte olukorda, kui oligi esimesel aastal, kus ma tulin nagu klassist, kõik nagu kuhjus nii meeletult ja ühesõnaga klassis oli mingi situatsioon ja ma läksin alla, puhkesin nutma, et noh, ma ei tea, et ma lihtsalt ei suuda nagu. Ja siis muidugi ma tundsin küll toetust, et direktor ütles ka, et jää istuma alla, nagu ära mine tundi, et sa ei pea minema. Et lihtsalt võta endale see hetk nagu või võta kaks hetke, kus sul on vaja. (Nora)

Uuritavad õpetajad on oma probleemidega pöördunud **kolleegide** poole ja sealt vajalikku **abi** saanud. Kolleegid on aidanud materjalide jagamisega, keeruliste õpilastega toimetulekul, uue õpikeskkonna tutvustamisel või ka meeldetuletajana trimestri lõpus, kontrollides kas kõik hinded on õigel ajal väljas. Õpetajad selgitasid, et neil on hea meel, kui neil satub mõne kolleegiga samal ajal vaba tund olema, sest see kasutatakse kohe otstarbekalt ära - olgu selleks siis uue materjali väljatöötamine, probleemide läbiarutamine või lihtsalt “ventileerimine”. Kui vabu tunde samal ajal ei ole, kasutatakse selleks vahetunde.

Sest ma oleme näinud seda, et kui näiteks minul on vaba tund ja mul kõrval kolleegil on vaba tund, me kohe läheme, istume kokku, räägime oma asjadest, arutleme, anname nõu, teeme võib-olla koos mingeid ülesandeid, mida vaja teha. Järgmine vaba tund on võib-olla mõne teisega samal ajal, siis ma lähen räägin temaga. (Liina)

Siit võib järeldada, et uuringus osalenud õpetajad soovivad ja on valmis koostööks, kuid selleks ei pruugi aga alati piisavalt võimalust olla. See omakorda tõstatab küsimuse, kas juhtkond on andnud endast parima võimaliku, et koostöist õhkkonda luua, mis ei lähe kokku TALISE (2018) uuringu tulemustega, mis ütleb, et koolijuhid on positiivsete hoiakutega enesetäiendamise suhtes. Siinkohal võib põhjuseks olla õpetajate puudus - kuna kõik ametikohad ei ole täidetud või kuna suur osa õpetajatest töötavad ülekoormusega (Õpetajate järelkasvu ..., 2021), ongi ühist vaba aega väga keeruline leida - ühest küljest füüsiliselt ja teisest küljest vaimselt - kui õpetajal on pikk tööpäev selja taga on raske vaimset tööd peale tundide andmise teha.

Täiskasvanute alla kuuluvad ka **lapsevanemad** ning uuritavad õpetajad on õnnelikud, kui neile satuvad lapsevanemad kellega on võimalik teha koostööd. Intervjueeritavad töid välja, et juhtkonnalt on saadud toetav otsus, et õpetaja võib enda "ülikooli päevadel" kutsuda asendama lapsevanemad, kes said õpilastele tutvustada oma ameteid. Samuti on lapsevanemad aidanud erinevate materjalide ja tehnikate kooli toimetamisega.

Kui meil arvutiõpetus oli, siis koostöös lapsevanemaga kogusime kokku kõik vanad läpakad, hiired, arvutiosad ja siis nad said koolis päriselt need lahti teha ja vaadata, millest need siis koosnevad. Et selline koostöö oli tore. (Maria)

Lisaks meeldib õpetajatele, kui juhtkond toetab neid **enesearengu** aspektist, mis tähendab, et õpetajatel on võimalus ennast täiendada ja kool toetab seda nii struktuurilises mõttes (võimaldatakse asendusõpetajad, vaba päev vms) kui ka rahaliselt. Kuna tänapäeval väärtustatakse lisaks ainealastele teadmistele ka laiemaid oskusi (Aud *et al.*, 2013) ja õpetajatelt oodatakse, et nad katsetavad ka erinevate rollidega (Poom-Valickis & Löffström, 2014), siis võiks arvata, et õpetajate professionaalne areng on koolide prioriteet, kuid tihti peavad õpetajad enesearenguks leidma aega väljaspool tööaega.

Materiaalsed tegurid

Õpetajatöö positiivsete külgede all toodi välja järgmised materiaalsed tegurid: tugi internetist, hea füüsiline keskkond, töövahendite olemasolu, looduslikult hea asukoht, lähtetoetus ja lisahüved.

Uuringus osalenud õpetajatel on hea meel, et **internetist** on võimalik saada nii palju materjale, eriti peale COVID-19, kuid samas on materjali otsimine siiski ajamahukas tegevus ning tihti tuleb leitud materjal ka veel enda õpilaste jaoks ümber kohandada. Lisaks internetile, mis on samuti üks õpetaja töövahenditest, hindavad õpetajad seda, kui neil on olemas isiklikud töövahendid, mida nad ei pea teiste kolleegidega jagama (luup loodusõpetuse tunnis, kalkulaatorid matemaatikatunnis jne). Samuti hindavad intervjuueeritavad ka erinevaid **digivahendeid**, mis hõlbustavad õpetamist klassiruumis.

(...) mulle tohutult meeldib see digitahvel, sest ma saan slaidide pealt näidata oma asju ja siis kirjutada kohe peale, ma ei pea kulutama aega sellele, et ülesannet tahvlile välja kirjutaks. (Marta)

Kuid uuritavad õpetajad tõid välja, et õpetamine toimub ka klassiruumist väljaspool ning on oluline, et oleks olemas **erinevad viisid õpet rikastada** - olgu selleks siis head sportimisvõimalused, võimalus teha õuesõpet või minna loodusesse nii tunde andma, kui ka ise jalutama peale tööd.

(...) et see on kindlasti üks selline koht küll, mis annab õpetajale hea just ka vaimse tervise mõttes, et sa saad teha neid õuetunde, minna loodusesse, et võib-olla Tallinna kuskil "mammutkoolis" ei oleks nii mõnus töötada, minul endal. (Maria)

Uuritud õpetajad peavad **klassi ja kooli füüsilist väljanägemist** küll oluliseks, kuid ei tähtsusta seda liiga palju ning üldiselt on uuringus osalenud õpetajad enda kooli füüsilise keskkonnaga rahul. Lisaks toodi materiaalsete teguritena välja riigi poolt võimaldatav **õpetaja ja tugispetsialisti lähtetoetus** ning erinevad lisahüved. Õpetajad näevad selget kasu lähtetoetusest (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010) ning noorele õpetajale on see kindlasti heaks stardikapitaliks, kuid ei kiirusta seda taotlema, kuna lähtetoetust taotledes tuleb õpetajana töötada vähemalt 5 aastat. Siit võib järeldada, et õpetajad ei ole ametis ja selle perspektiivikuses nii kindlad, et seda kindlasti taotleda. Erinevate **lisahüvede** all toodi välja kooli poolt võimaldatavad kasud: kultuurisündmuste (osaline) kompenseerimine, tervise päevad, "Stebby" [rakendus, mis võimaldab kasutada tööandjapoolset tervise- ja spordikompensatsiooni] kasutamise võimalus jne.

Eelmine aasta oli see, et sai käia ujumas nagu tasuta põhimõtteliselt, et õpetajale tasuta sellised asjad on ikka toredad, kui sul mingi trenniraha näiteks kompenseeritakse. (Mia)

Eelnevale toetudes võib väita, et materiaalsed võimalused on küll olulised, kuid uuritavad õpetajad ei tähtsustata neid liiga palju ning töörahulolus mängivad pigem väiksemat

rolli. Uuringus osalenud õpetajate töörahulolu küll tõuseb õpetamist toetavate vahendite olemasolul, kuid üldiselt neid ei morjenda, kui neil teatud vahendeid olemas ei ole.

(...) mina arvan, et pädev õpetaja saab ka väga algeliste asjadega hakkama. (Liina)

Õpetaja pagas

Lisaks materiaalsele teguritele toodi positiivsete külgedena välja ka õpetaja pagasiga seotud: vajalike kogemuste või teadmiste olemasolu võrreldes esimeste aastatega, rõõm teadmiste edasiandmisest kui ka töö tähendusrikkus õpetajale endale.

Kuna kolmandik õpetajakoolituse tudengitest töötab juba õpetajana õpingute ajal (Selliov & Vaher, 2018), on esimesed aastad kindlasti raskemad, kuna puudub vajalik kogemus orienteerumaks nii organisatsioonis kui ka bürokraatias (õppe- ja ainekavad, riiklikult sätestatud seadused jne). Õpetajad selgitasid, et nüüdseks on neil selge, mida nad peavad tegema ning tundide ettevalmistamine käib juba pea kinnisilmi. Tajutakse paremini õppeprotsessi, on tekkinud “oma käekiri” ning nad ei pabista ja ei plaaneeri nii palju üle. See ühtib ka Berliner (1988) mudeli kompetentse ja vilunud õpetaja tasemega, mis toob välja, et õpetajad omandavad teadmised, kuidas oma käitumist õpikontekstile kohandada ning teevad teadlikke valikuid oma õpitegevuste planeerimisel.

(...) et ma ise tunnen, et ma õpetajana nagu teen teadlikumaid valikuid. (...) Et võib-olla need esimesed aastad olid sellised natukene peataolekud, et nüüd ma nagu tegutsen juba teadlikumalt nii-öelda. (Emma)

Samuti kirjeldati, et nauditakse õpetamist ja enda aine edasiandmist ning olukordi, kus saab õpetada ka õppekavaväliselt, või midagi, mida õpilased peaksid alles järgmises kooliastmes õppima.

See tunne, kui sa saad klassi ees rääkida mingist teemast, mis sa tead, et on nii lahe teema, need õpilased kuulevad seda esimest korda ja nad on lihtsalt nagu et wow.

(Marta)

Õpetajad peavad enda tööd tähendusrikkaks ning väärtustavad saadud positiivseid emotsioone. Need ei pruugi alati tulla koheselt, kuid oma “töoviljade” nägemine on üks aspekte, mis paneb õpetajaid oma tööd väärtustama. Samuti meeldib väga õpetajatele, et neil on nii suur roll noore inimese elus.

(...) või nad lähevad õppima õpetajaks, siis on küll üliäge nagu, et muidugi ma olen edasi õpetaja (...). (Nora)

(...) ma võingi sealt koolist küll vahepeal tulla koju ja nutta, olla õnnetu, aga ma ei ole teinud nii head tööd, kui on õpetaja töö, nii tähendusrikast, kui on olnud õpetajatöö.

(Maria)

Siit võib järeldada, et õpetaja kogemus on väga oluline aspekt, et õpetaja saaks enda tööd nauditavalt teha. Kurb on aga tõdeda, et paljud (29%) õpetajad ei jõuagi endale kogemusi ja teadmisi koguda, vaid lahkuvad juba peale esimest tööaastat ametist (Selliov & Vaher, 2018).

Töökorraldus

Töökorralduse all toodi positiivsena välja, et töö on **stabiilne, kuid samas vaheldusrikas**. Väärtustatakse seda, kui on olemas **tugipersonal** või **paus päeva jooksul** ning **juhtkond arvestab töötajate eripäradega** (õppimine töö kõrvalt, paindlik tööaeg).

Pidevalt uuenev ühiskond ja tööturg sunnivad muutustega kaasas käima ja oma oskusi ümber kujundama ja täiendama (Haridusvaldkonna arengukava 2021-2035, 2021) ka peale tööle asumist. Nii on õpetajad välja toonud, kuidas juhtkond on ühel või teisel moel olnud toeks nende enesearengul - on lubatud kaasata lapsevanemad, et õpetaja saaks nädalas ühe päeva vabaks või on tunniplaan planeeritud just õppiva õpetaja järgi. Samuti muretsetakse, et kõik töökohad (nii õpetajad, kui tugispetsialistid) oleks täidetud, et õpetajatele ei tekiks liiga suurt töökoormust, mis on üks õpetajate ametist lahkumise põhjustest (Salu, 2018; Räsänen *et al*, 2020).

(...) selles mõttes juhtkond on küll alati olnud äärmiselt toetav, et õpingute ajal on väga palju vastu tulnud minu soovidele. (Nora)

Siit võib järeldada, et selleks, et õpetaja saaks enesearenduse ja -täiendusega tegeleda, on juhtkonnapoolne tugi kriitilise tähtsusega, mis omakorda on väga oluline õpilaste tulemuste saavutamisel. Cunningham (2019) on välja toonud, et just õpetaja pädevus on koolipoolsetest teguritest kõige olulisem tegur, mis mõjutab õpilaste tulemusi.

5.2. Õpetaja ametisse jäämisega seotud tegurid

Teise uurimisküsimusega selgitati välja, millised tegurid seostuvad alustavate õpetajate endi arvamusele tuginedes õpetajaametisse jäämisega. Andmeanalüüsi tulemusena moodustus 3 kategooriat, mis on esitatud tabelis 5.

Tabel 5. Õpetajaametisse jäämisega seotud tegurid.

Õpetajaametisse jäämisega seotud tegurid		
Materiaalsed tegurid	Sisemine motivatsioon	Töökeskkond ja -iseloom

Materiaalsed tegurid

Materiaalsete teguritena tõid õpetajad välja kaks aspekti: **palk ning isiklik (klassi)ruum**. Palk ja töötingimused on kaks peamisest kolmest põhjusest, miks õpetajad enda soovil ametist lahkuvad (Saks *et al.*, 2020), samuti on palga teema kooskõlas Bormani ja Dowlingu (2008) uuringu tulemustega. Seoses viimase palgatõusuga on õpetajad küll rahulolevad, kuid tõid välja, et see peab samas tempos ka jätkuma. Et õpetajad läheks teise töö peale, peaks palgapakkumine kuskilt mujalt olema võrdlemisi suurem, kuna õpetajad ei näe ennast töötamas kaheksast viieni.

(...) mitte nii, et seal pannakse sada eurot miinus maksud ja noh, siis ei mõjuta tegelikult väga palju midagi. (Sofia).

Isikliku (klassi)ruumi omamine tõstaks õpetajate sõnul nende töörahulolu.

Õpetajatele on oluline, et neil oleks kas enda klassiruum või mõni koht, kus segamatult tööd teha. Samuti toodi ka välja, et nad naudivad väga päeval jooksul “vabu tunde”, kus lapsed kasvõi üheks tunniks on klassist ära.

No selles mõttes, et mis on hästi tähtis, nagu mulle, ongi see oma ruum koolis, kus ma saan olla, ma panen selle ukse kinni, kus ma teengi oma tööd rahus ja vaikuses.

(Lenna)

Kui aga arvestada, et 42% kõikidest õpetajatest töötab osakoormusega (Esmatähtsate avalike teenuste ..., 2020), võib järeldada, et osakoormusega töötavale õpetajale ongi võib-olla raske isiklikku klassiruumi võimaldada, kuna tihti pannakse osakoormusega õpetajad ühte klassiruumi jagama. Pigem antakse kindel klassiruum õpetajale, kes töötab täiskoormusega ja kasutab ruumi täituvust otstarbekamalt ära. Siinkohal võiks võimalusel klassi jagama panna kaks või rohkem ühe aine(rühma) õpetajat.

Sisemine motivatsioon

Lisaks materiaalsetele teguritele tõid uuritavad õpetajad välja, et õpetajaametisse jäämine on nende jaoks seotud ka sisemise motivatsiooniga. Uuritavad on valinud enda ametiks õpetajatöö, kuna see on neile endale tähendusrikas. Uuritavad tajuvad, kui olulist rolli nad mängivad noorte inimeste eludes ja kui palju on võimalik ise haridusmaastikul ära teha -

lisaks teadmistele annab õpetaja edasi ka väärtusi ja kujundab õppijas hoiakuid (Tark ja tegus Eesti 2035, 2019).

Uuritud õpetajad tunnevad, et välimine motivatsioon neid õpetajaametis kinni ei hoiaks, kuna nad teevad seda tööd selge sisemise motivatsiooni pealt. Lisaks **missioonitundele** toodi välja ka **eneseteostuse** aspekt ning arenguvõimalused - töö ise sunnib ümbritsevaga kursis olema ja on väga palju erinevaid võimalusi ja viise end edasi arendada.

Ma pean tunnistama, et see on puhtalt missioonitunne, tegelikult lõpuks. (Marta)

Ma arvan, et see ei saa olla mitte mingisugune väline motivatsioon, et mind ei hoiaks kinni see, kui palka tõstetakse kuhugi lakke. Mind ei hoiaks kinni see, kui mulle

tuuakse siia mingi viimase peal mööbel või antakse kolm korda suurem klass. (Liina)

Töökeskkond ja -iseloorm

Õpetajatele valmistab probleeme ajapuudus õppetöö läbiviimisel ja kavandamisel, **toimetulek nii HEV, kui ka käitumisraskustega õpilastega** (Fantilli & McDougall, 2009), lisaks peab õpetaja tegelema ka administratiivse tööga, mis on väga ajamahukas ja stressirohke (OECD, 2020).

Ja kindlasti see ka, et õpetajaamet ei ole see, et sa annad tunde. Sa istud peale tunde, teed tunde ette, et kontrollid töid ja noh, näiteks trimestri lõpud... kõik asjad on vaja korda ajada ja ajad õpilasi taga. See on jube. (Eva)

Ligi viiendik õpilastest on haridusliku erivajadusega (Räis *et al.*, 2016) ning uuritud õpetajate sõnul võib nendega toimetulek olla paras katsumus. Samuti töid uuritavad õpetajad välja, et kui neil oleks ainult eriklassid või kui neil oleks palju väljakutseid pakkuvaid õpilasi, siis mõtleks nad ametist lahkumise peale. Toodi välja, et kui pidevalt tekib tunne, et tööga ei saa hakkama, tekib mentaalne vastuseis ja ühel hetkel õpetaja ei leia endas enam seda energiat, et klassi ette minna.

Mind motiveerib see, kui mul on nagu mõned, ma ei ütle kõik, aga ikkagist, et mul on ka niisuguseid klasse õpetada, kus on huvilisi ja selliseid ka võimekaid õpilasi. ma ei ütle, et kõik peavad olema sellised, aga neid võiks ikkagist olla, et kui kõik need ära võetakse, siis ma ei tunneks ennast väga motiveerituna, ilmselt. (Mia)

Siit saab järeldada, et väiksema kogemusega õpetajad (1-2 aastase tööstaažiga) ei ole ainukesed, kes näevad vaeva HEV-õpilastega. Kuna õpetajad kohtuvad pidevalt uute õpilastega, tuleb ette ka uusi olukordi ja väljakutseid, mida seljatada. Õpilased on erinevad ja neile tuleb läheneda individuaalselt - see, mis sobis ühele õpilasele, ei pruugi teisele sobida ja seetõttu õpivad õpetajad kogu elu, kuidas olla õpilasele parimal viisil toeks.

Samas tuuakse välja, et kui on olnud lahkumise plaane, on just õpilased olnud need, kes on õpetaja ametisse hoidma jäänud. Ka EHL poolt läbi viidud uuringust (2022) selgub, et õpetajad soovivad ametisse jääda just õpilaste pärast. Kuigi õpetajatöö on raske, siis enam kui kaks kolmandikku õpetajatest valivad õpetajaameti, kuna see on stabiilne ning paindlik töö (Taimalu *et al.*, 2019). Uuritavad töid välja, et neile meeldib, et tegemist on **stabiilse tööga** ning sellega kaasneb ka kindlus, kuid see ei tähenda, et töö oleks **rutiinne** - õpetajad naudivad õpetajatöö **vaheldusrikkust ja paindlikkust**, sest tänu sellele saavad nad hästi enda **töö- ja eraelu ühildada**.

(...) ükski päev ei kordu, et igav ei ole. Et see on nagu see, mis on selle töö nagu positiivsel poolel. (Sofia)

(...) number kaks vaheajad, kindlasti vaheajad! See pikk suvepuhkus, ma ei suudaks käia tööl, kus ma saan suvel kaks nädalat puhata, seda enam, et mul on kolm väikest last, et mul ei ole isegi mõeldav, see tundub minu jaoks piinav. (Maria)

5.3. Õpetajatöö väljakutsed

Kolmanda uurimisküsimusega selgitati välja, millised on alustavate õpetajate endi arvamusele tuginedes õpetajatöö väljakutsed. Andmeanalüüsi tulemusena moodustus 5 kategooriat, mis on esitatud tabelis 6.

Tabel 6. Õpetajatöö väljakutsed.

Õpetajatöö väljakutsed				
Hariduspoliitilised ja ühiskondlikud tegurid	Materiaalsed tegurid	Sotsiaalne- emotsionaalne keskkond	Töökorraldus	Muu

Hariduspoliitilised ja ühiskondlikud tegurid

Uuritud õpetajad tajuvad väga selgelt ka ise **õpetajate ja tugispetsialistide puuduse** probleemi. Neil on hea meel, et selle probleemiga tegeletakse ja see on toodud rohkem avalikkusse ette, kuid selget lahendust nad pakkuda ei oska ja hetkel ka ei näe. Õpetajad arvavad, et see probleem on üha süvenev ning sellega kaasneb ka kvaliteetse hariduse langus. Selle argumendiga ühtib ka EHL (2022) poolt läbiviidud uuring, kus selgus, et 63% vastanutest leiavad, et lähiaastatel võib langeda PISA-testi tulemus, kuna puuduvad kvalifitseeritud õpetajad. Lisaks tajuvad õpetajad, et kuna puudus on ka tugispetsialistidest,

siis nende tööülesanded jaotatakse olemasolevate õpetajate vahel, mis omakorda **suurendab nende töökoormust** - samas nad tajuvad, et nad ei ole selleks väljakutseks ise valmis ja need lapsed, kelle ette nad pannakse, ei saa sellist tuge, nagu nad vajavad. Ka Salu (2018) kirjutatud magistr tööst selgus, et tugispetsialistide puudus ja suur töökoormus on põhjusteks, miks õpetajad enda ametist lahkuvad.

(...) koolidel on kohustus hakata pakkuma vene keele asemel veel ühte võõrkeelt, see on kohustus nagu aga meil ei ole mitte kuskilt õpetajat võtta. (...) mitte kedagi ei ole, et see juba näitab, et sul ei ole õpetajaid, et pakkuda enam kvaliteetset haridust.

(Nora)

Siit võib järeldada, et isegi kui kooli poolt on pakutav toetusmeede olemas, ei pruugi see alati olla kvaliteetne, kuna inimene, kes antud tööülesandega tegeleb, ei ole selle ala spetsialist. Siinkohal kannatavad kõige rohkem õpilased.

Intervjuudest selgus, et **suur töökoormus** aga tähendab hiliseid töötunde ning enda vajaduste tahaplaanile jätmist. Õpetajad tõdesid, et nende töökoormus tõepoolest on väga suur ning nad ei saa tegeleda selliste asjadega, millega võib-olla tundide andmise kõrvalt rohkem tahaks (loovtööde juhendamine, olümpiaadide ettevalmistamine jms), kui kogu aeg ja energia läheb esmaste ülesannete peale - eKooli/Stuudiumi täitmisele, tundide ettevalmistamisele ja tagasisidestamisele, lisaks tuleb jõuda töökoosolekutele ja tegeleda ka arendustööga.

Tulemused on heas kooskõlas Fantilli ja McDougalli (2009) poolt läbiviidud uuringuga, kus selgub, et õppetöö läbiviimine ja kavandamine on keeruline, kuna õpetajatele valmistab probleeme ajapuudus. Samuti on tulemused kooskõlas OECD (2020) tulemustega, kus on välja toodud, et administratiivsed tööd on ühed kõige ajamahukamad ja stressirikkamad ülesanded õpetajatöös. Samas ei taha õpetajad, et **õppekvaliteet langeks** ning seetõttu proovivad leida aega enda pere ja tegemiste arvelt, et tunnid oleks siiski aktiivsed ja läbimõeldud. Sealjuures uuritavad tajuvad, et nad on alles välja tulnud koroonakriisist, kui juba on uus väljakutse - Ukraina õpilased. See on paratamatus ja sellega peab leppima, kuid õpetajad tunnevad, et vajavad hingetõmbe pausi.

Ja kui sul on ikkagi kakskümmend viis tundi siis paratamatult mu tööpäevad lõppevad õhtul kell seitse. Ei saagi teistmoodi. (Sofia)

Niimoodi järjest, et kuus tundi anda on päris karm. Et ei ole aega ei süüa, ei juua, ei vetsus käia. (Eva)

Autor leiab, et siinkohal saab välja tuua kriitika õpetajakoolitusele - see peaks olema oluliselt praktilisem ja valmistama õpetajat ette mitte ainult tunde andma, vaid ka iseenda eest hoolitsema, andma praktika käigus kogemusi, mida tulevasel õpetajal võiks vaja olla (seoses

klassijuhatamisega, piiride seadmisega jne). Siinkohal saab koostööd teha rohkem (üli)koolipoolsete praktikajuhendajatega, et suunata õpetajakoolituse tudengeid teatud olukordadesse, mis võiks ette tulla ning hiljem koos analüüsida.

Intervjueeritavad loodavad, et **õpetajate ja nende ameti väärtustamisega** tegeletakse ka edaspidi. Nad tajuvad, et haridusvaldkonnast eemal olevad inimesed ei saa täpselt aru, mida endast õpetajatöö kujutab - ilma väärtustamata ning toetamata ei pruugi õpetajad kaua vastu pidada ning sealt tekib probleem - olemasolevad õpetajad lahkuvad ametikohtadelt ning uusi õpetajaid peale ei tule. Neid argumente kinnitab ka TALISE (2018) uuring, kus vaid 26% vastanud õpetajatest tunnevad, et neid väärtustatakse ning õpetaja kuvandi ja maine rahuloluküsitlusest (2021), kus “õpetaja maine” sai 2,72 palli viiest. Samas rahulolu küsitlusest selgub ka, et õpetajad arvavad enda töö mainest kõige kehvemini, muu elanikkond on oluliselt positiivsemalt meelestatud.

Sest mul on tutvusringkonnas ikkagi võrdlemisi palju õpetajaid, kes ongi läinud ära, sest nad ütlevad, et aga miks, mulle erasektor pakub palju paremat tööd. (Maria)

Siinkohal on lihtsa lahendusena pakkuda välja võimalus panna end õpetaja asemele - mõelda, mida see endast kujutab, kuidas peab üks õpetaja klassis hakkama saama, kui seal on mitu eri keelt kõnelevat last, mõned haridusliku erivajadusega lapsed (nii nõrgemad, kui ka andekad) ja suur osa ülejäänud õpilasi. Uurija leiab, et kui väheneks kasvõi negatiivsete kommentaaride hulk ja inimesed mõtleks, enne kui ütleks ja ei vestleks emotsioonide pealt, oleks olukord juba tunduvalt parem.

Uuritavad töid välja, et **tugi riigilt ja koolilt** võiks olla suurem - pakkuda ka õpetajatele psühholoogide abi, teha supervisioone jmt, mida pakutakse ka õpilastele. Rõhutatakse palju, et õpilased peavad enda vaimse tervise esikohale seadma ja seda hoidma, kuid õpetajatele seda võimalust tihti ei pakuta. Kuigi riigi poolt on loodud erinevaid toetusmeetmeid nagu näiteks õpetajate tugiliin (Lindam, 2021) ja kovisiooni võimalus Haridus- ja Noorteameti (s.a.) kaudu, siis tundub, et uuritavad õpetajad sellega siiski kursis ei ole ning seetõttu peaks selliseid võimalusi rohkem reklaamima, et ligipääsetavus parem oleks.

Uuritavate hulgas on neid, kes tunnevad, et **ülikoolipoolne ettevalmistus** oli pigem kasin ning tänapäeva ühiskonnas on sellise ettevalmistusega raske hakkama saada. Kõik vajalikud kogemused, kuidas midagi õpetada, kuidas õpilasteni jõuda, on kõik tulnud kogemustega. Õpetajad tajusid, et neilt oodati, et nad õpetaks kasutades aktiivõppe meetodeid ja õpilasi väga kaasa haarates, kuid neile endale õpetati seda kõike traditsiooniliselt - istudes loengus ja kuulates. Suurt rolli mängis siin ka õppejõud - oli neid, kes tegid loengud väga põnevaks ja olid inspireerivad, kuid oli ka õppejõude, kes tutvustasid vaid enda materjale ja

päris kogemustest koolis ei rääkinud. Sellise aspekti on välja toonud ka Laats (2022), kus selgitab seost rahuloluga õppeainetega ja õppejõuga. Siit saab järeldada, et tudengid soovivad väga, et õpetajakoolitus oleks praktilisem ja rohkem seotud “päris eluga”.

Tegelikult ma saan öelda küll, et see kogemus ei tulnud sealt ülikoolist kaasa, see nii-öelda kõik erivajadusega õppijad ja nende toetamine ja märkamine, toimetamine, et see tegelikult on ikkagi küll kõik see, mis tuleb ikkagi nagu päris elust kaasa.

(Emma)

(...) et niisugust metoodilist tööriistakasti oleks tahtnud kaasa saada. (Mia)

Lisaks tunnevad õpetajad, et vajavad riigipoolset tuge **kaasava haridusega**. Kaasava hariduse põhimõtte on põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses sätestatud alates aastast 2010 (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Kuna puudus on tugispetsialistidest ja iga viies õpilane on HEV õpilane (Räis *et al.*, 2016), peaks riik rohkem panustama - õpetajad tõid välja, et riiklikult peaks olema tagatud järelkontroll: kui laps on saanud Rajaleidjast (koolivälislet nõustamisemeeskonnalt) otsuse, siis sellega kaasneb ka perenõustamine vms, et kuidas diagnoosiga last kodus toetada, mitte jätta seda vaid õpetajate õlule. Samas tõid õpetajad välja, et oodatakse õppijakeskset õpet, kuid moodustatakse mammutkoole ja väikseid maakooles pannakse kinni.

(...) et kui riigi poolt ei tule nii-öelda ka nagu pereteraapiat ja kuidas toetada kodus või mismoodi aidata või milliseid piire ja asju kehtestada, et lapsevanem sellest päriselt aru saaks. Mitte niimoodi, et paber olemas, meie töö on tehtud. Palun kasvatage inimene. (Emma)

Eelnevale toetudes võib väita, et riigi poolt on antud suunitlused, kuhu poole peaks pürgima ja idee iseenesest on väga üllas, kuid töövahendeid selle jaoks kaasa ei ole antud ja õpetajad peavad hakkama saama olemasolevaga. Lisaks võib eelnevale toetudes arvata, et kogu probleemilahendus on jäetud õpetajate või kooli õlule ning lapsevanemad mängivad seal rolli minimaalselt. Tegelikuses peaks olema rollid vastupidi - peamine vastutaja on siiski lapsevanem ning kool ja (tugi)spetsialistid on toeks olemasolevate teadmistega (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010).

Kuigi Eesti õpetajad on TALISE (2018) uuringu põhjal autonoomsed, tajuvad nad siiski, et ei saa õppetööd korraldada päris nii, nagu nad seda sooviks. Õpetajad tõid välja erinevad **piirangud õppetöö läbiviimisel** - traditsioonilised koolitunnid on 45 minutit, kuigi töökuulutuses reklaamitakse, et õpetaja planeerib ise oma aega; on kohustus teha koostõiseid tunde, kuigi õpetajad ei pruugi olla oma teemadega nii kaugel, et see koostöö hästi sujuks;

peab panema hindeid, sest õppekava näeb ette, et teatud aja tagant (veerand, trimester) tuleb õpilasi hinnata.

Et meil oli üks hästi tore õpetaja, kes tuli, oli hästi tark oma alas aga ta ei suutnudki sinna 45 minuti sisse mahtuda ja see oli ka põhjus, miks ta ära läks, et noh, see ongi see mida mina näen, mis on valesti. (Lenna)

Siit võib järeldada, et õpetajad on valmis õpilastele ja õppele lähenema palju loomingulisemalt ja individuaalsemalt, kui seda hetkel tehakse, kuid on teatud piirangud ja reeglid, mida tuleb siiski jälgida. Ühest küljest on see hea, sest annab võimaluse mingil määral ühtlustada õpet ja seda hiljem võrrelda, kuid teisest küljest jääb õpilasel võib-olla saamata see loominguliselt läbi viidav tund või projekt.

Õpetajad tunnevad puudust **karjäärimudel**ist ning leiavad, et ka selle puuduse tõttu võib õpetajaamet olla vähem perspektiivikas ameti valik. Kuigi õpetaja ameti maine on tunduvalt tõusnud (Õpetajaameti kuvand ja ..., 2021), on endiselt tõsiseks probleemiks õpetajate järelkasv nii Eestis, kui mujal maailmas (Saks *et al.*, 2021).

Ma arvan juba esimese kolme-nelja aasta jooksul tekib see efekt, et ma tahan kuhugi edasi areneda, ma tahan midagi muuta, midagi nagu oma ambitsioonide täitmiseks. (Marta)

Samuti tunnevad uuringus osalenud õpetajad, et neid ja nende ametit **ei väärtustata** piisavalt. Sarnased tulemused tulid esile ka TALISE (2018) ja õpetaja kuvandi ja maine rahuloluküsitlusest (2021). Õpetajad tunnevad, et nad on justkui klienditeenindajad, kelle peal võib ennast välja elada olenemata kellaajast või asukohast. Lisaks tunnevad õpetajad, et neil on ära võetud igasugused õigused ning igal reageeringul on tagajärg ning tekkinud on justkui topeltstandardid - teistega peab arvestama, sest just on olnud koroonakriis ja maailmas on sõda, kuid õpetajate puhul see ei kehti.

Ma tahaks kuidagi, et inimesed, kes ei tööta koolis, on nad siis lapsevanemad või lihtsalt kõrvalvaatajad, kelle lapsed ei käi enam koolis või meedia, et nad natukene püüaksid olla rohkem empaatilisemad. Et nad paneks ennast kasvõi nagu korraks sellesse rolli, et olla õpetaja praegusel ajal, et mida see täpselt tähendab. Me kõik üritame ka muidugi mõista, et koroonaaeg on olnud kaks aastat, inimesed on stressis, sõda käib. Vanemad on ka stressis, ja kus nad ennast siis välja elavad? Elavadki kirjutades õpetajale. Aga minul on ka olnud Covid kaks aastat. Mul on ka Ukrainas sõda. Aga mina ei käitu nii, eks ju, et natuke seda mõistmist võiks nagu rohkem olla. (Liina)

Eelnevale toetudes võib öelda, et õpetajatöös on palju elemente, mis teevad õpetajaameti nauditavaks ja meeldivaks - sinna kuuluvad nii vaimsed, kui ka füüsilised elemendid, kuid vaimne rahulolu on uuritud õpetajatele olulisem. Kui õpetajat ümbritsevad meeldivad kolleegid, toetav juhtkond ja toredad õpilased, kelle põhjal on näha positiivseid emotsioone ja eduelamusi, on vähetõenäoline, et õpetaja sooviks enda ametist lahkuda.

Võib arvata, et kogemus ja teadmised, mille õpetajad on aastate jooksul omandanud, teeb nende tööd lihtsamaks, kuid kuna õpilased vahetuvad ja igale õpilasele ja klassile tuleb läheneda individuaalselt, tekivad õpetajatel uued väljakutsed, millega silmitsi seista.

Kokkuvõtteks võib välja tuua, et peamised väljakutsed on spetsialistide ja karjäärimudeli puudus, õpetajate sisemine konflikt, kus soovitakse pakkuda kvaliteetset haridust, kuid seda tuleb teha enda isikliku aja arvelt, soovitakse rohkem tuge riigilt ja kuigi Eesti õpetajad on pigem autonoomsed (Taimalu, 2020), siis uuritud õpetajad tajuvad siiski mingil määral õpetamisel piiranguid.

Materiaalsed tegurid

Väljakutseks kujunevad ka materiaalsed tegurid - kuna õpetajate puudus on tõsine probleem, tuleb mõnikord spetsialiste otsida kaugemalt, mis omakord tähendab õpetajale **ajalise ja rahalise ressursi kulutamist**. Lisaks kasutavad uuritud õpetajad tihtipeale oma palka töövahendite ettevalmistamiseks, paljundamiseks jms. Teatud piirini on nad nõus seda tegema, kuid mingist hetkest peavad ka nemad mõtlema hakkama, kas ja kui palju on vaja. See omakorda tõstatab õppekvaliteedi küsimuse ning tekitab küsimuse: kes peab õpilaste õppevahendite eest vastutama, et õpe oleks võimalikult kvaliteetne ning millist õpet pakkuda soovitakse? Kuigi põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses (2010) on välja toodud, et kool peab võimaldama tasuta vähemalt kooli õppekava läbimiseks vajaliku õppekirjanduse, siis uuritavad õpetajad leiavad, et sellest ei piisa ning õppematerjale tuleb pidevalt uusi luua ning kohandada vastavalt õpilastele.

Kui need summad ei ole väga suured, siis ma nagu neelan alla selle, aga mingist hetkest ma lihtsalt mõtlen, et kas seda on vaja. (Mia)

Kui töömaht ja **palk** on tasakaalus, on õpetajad palgaga üldiselt rahul, kuid tihti tuleneb see olukorrast, kus õpetaja on võtnud endale suurema koormuse, et soovitud tasu kätte saada. Siit saab omakorda väita, et õpetaja keskmise palgaga on loodud illusioon - arvatakse, et õpetajate keskmine palk on kõrge, kuid see tuleb kõik ülekoormuse arvelt. See omakorda tekitab ebaõigluse tunnet ühiskonnas ning õpetajate väärtustamine ja austamine on küsitav. Õpetajad tõid välja, et erinevad lisatasud, mis neile makstakse on väga väikesed (*uuritav*:

“*absurdsed*”), kuid samas peavad olema õnnelikud, et neid üldse makstakse, sest see on valla poolt võimaldatud ja ei tulene riigilt. Samuti on haridusvaldkonnas arengukavas (2021) välja toodud, et õpetajate palgakasv peab jääma riiklikuks prioriteediks, et oleks tagatud pädevate ja motiveeritud õpetajate järelkasv.

No eks me kõik ajame oma koormust taga selleks, et saaks normaalse inimese kombel palka. (Liina)

Kui õpetajad hakkavad tundma, et nad kaotavad palgas oluliselt seetõttu, et töötavad koolis, kaaluks nad karjäärivahetust, nii nagu seda on teinud mitmed nende tuttavad. Õpetajad tajuvad, et töökoormus ja palk ei käi üldse kooskõlas.

Sest et kui ma näen, et ma kaotan palgas oluliselt sellest, et ma töötan koolis, siis kindlasti see suunab või vähemalt mõjutab mind pigem valimas seda teist valdkonda, kus ma saan rohkem teenida. (Marta)

Siit võib järeldada, et õpetaja palk on üsna rahuldav, kuid tehtav töö selle palga eest ei ole. Samuti tuleb siia arvestada asjaolu, et õpetaja tööpäevad ei lõppe ka kella viiega. Töö alla võib arvestada ka selle, kui õpetaja ei suuda tööst vaimselt välja tulla ning endiselt mõtleb sellele ka kodus olles, kuna õpetajaamet on emotsionaalne.

Sotsiaalne-emotsionaalne keskkond

Õpetajad tõdevad, et väljakutset pakub ka **vaimselt ja emotsionaalselt väga kurnav** olla. Lisaks tunni läbiviimisele ja teadmiste edastamisele, tuleb tegeleda ka kasvatustööga. Tihtipeale on klassis ka **käitumisraskustega või haridusliku erivajadusega õpilased** (iga viies õpilane on HEV (Räis *et al.*, 2016)), kes võivad vajada teistmoodi lähenemist ja õpetamist. Teisest küljest aga tajuvad õpetajad väljakutsena **õpilastest loobumist** ja seda just algklassiõpetajad, kui on aeg saata õpilased aineõpetajate juurde.

(...) võib-olla kaks tükki viskavad pikali, röögivad, et nad ei taha, onju, aga ülejäänud kaksteist ootavad nagu kukupaid ja tahaks nagu edasi õppida ja toimetada, et siis et kuidas nagu sellistes olukordades nii-öelda hakkama saada ja ellu jääda? (Emma)

Lisaks lastele tuleb tegeleda ka **lapsevanematega**, kes kipuvad ära unustama, millal ja kus on sobilik õpetajaga vestelda ning millist suhtlusstiili kasutama peaks. Toodi välja, et lapsevanemaid on ühest äärmusest teise: ühed lapsevanemad on ülihoolitsevad ja kohati lausa pealetükkivad ja kipuvad ise õpetama ning teised lapsevanemad on sellised, kellega koostöö on minimaalne või puudub täielikult.

Ja võib-olla nagu see, kui lapsevanemad väga agressiivseks või pealetükkiv muutuvad või nad ei saa kellaajast midagi sellisest aru, et see võib olla ka see, mis paneks mõtlema, et kas ma tahan seda teha. (Sofia)

Üheks võimalikuks põhjuseks on lastevanemate oskused ja teadmised on puudulikud ja vajalikke koolitusi võiks pakkuda ka neile. Samuti leiab uurija, et siinkohal on roll ka koolil enda töötajaid kaitsta ning nende kaitseks vajadusel välja astuda.

Vähene ja minimaalne võib **koostöö** olla ka töökaaslastega. Uuritavad õpetajad hindavad koostööd väga, kuid pidid tõdema, et pigem on see vähene või puuduv. Õpetajad tundsid puudust tundide vaatlemisest, koos projektide tegemisest, töökoormuse jaotamisest ja aineteülesest lõiminguist. Kui õpetaja läheb tööle suure innuga ning sealt midagi vastu ei saa, võib see entusiasm kiiresti kaduda.

Et ma läksin, hakkasin kohe oma mõtteid sinna laduma ja tahtsin teha, tahtsin muuta, aga no oli õpetajaid, kellele see ei meeldinud ja mul kooli peal oli reaalselt selline hetk, kus tuli üks õpetaja minu juurde ja ütles mulle, et mis korraldad siin, et sellist asja ma rohkem kuulda ei taha, sest enne lähed sina koolist minema, kui meie oleme nõus sellise asjaga. (Maria)

Üheks **vähese koostöö** põhjuseks võib olla kolleegide vaheline **halb sisekliima**. Uuritavad õpetajad peavad suhteid töökaaslastega oluliseks ning seetõttu võib neid ka halb sisekliima niivõrd häirida. Toodi välja, et pigem on suhted töökaaslastega keerulised ja kogu kollektiivi peale on mõned inimesed, kellega tihedamalt koostööd tehakse. Õpetajad on tajunud negatiivseid emotsioone töökaaslastelt ning kui selliseid kolleege on palju, võivad õpetajad valida hoopis teise tee. Lisaks üksteise vahel negatiivsete emotsioonide tekitamisele, tekitatakse ka negatiivseid eelarvamusi ka õpilaste suhtes.

Aga ma leian, et täiskasvanud inimene ikkagi aeg-ajalt võiks oma emotsioone osata kontrollida. Et see niisugune negatiivsus igas asjas, et ei saa, et tegelikult saab ju küll, aga et kuidas saab. (Sofia)

Ja kui ma läksin tööle, siis mulle anti see klassinimekiri ja üks õpetaja nimetas mulle täpselt, et a la see on rumal, tema ei oska, tema on aeglane, temal on see, see, see ja siis ma tundsin küll, et appi. (Nora)

Eelnevale toetudes saab väita, et kool töötab siiski kui organisatsioon ja vajab ka inimsuhete juhtimist. Kui kool ei ole struktureeritud ja juhitud, ei saavutata ka (ühiseid) eesmärke (Burton & Obel, 2018). Kuna tegemist on stressirikka tööga (Taimalu *et al.*, 2019), on konfliktid lihtsad tulema. Siinkohal on oluline, et kool, kui organisatsioon pakuks õpetajatele tuge enda “maha laadimisel”.

Töökorraldus

Töökorralduslikke väljakutsete poole pealt on õpetajad tajunud, et alustavate õpetajatena on nad saanud **rohkem väljakutseid pakkuvaid klasse**. On see sellest, et alustav õpetaja ei oska või ei tea, mida nt. eriklassi õpetamine endast kujutab või ei julge esialgu end kehtestada ja ei öelda, ei oska uurija välja tuua. Küll aga toodi välja, et kui esimesel aastal saadakse väga väljakutseid pakkuv klass või **väga keerulised kolleegid** kõrvale, võivadki alustavad õpetajad teise tee valida. Samuti on õpetajad tundnud pahameelt, kui neile, kui alustavale õpetajale määratakse rohkem väljakutseid pakkuv klass ning kogenud õpetaja saab vähem probleemsemalt käituvat klassi. Samuti tundsid õpetajad, et nad oleks vajanud sel ajal rohkem **tuge kas kolleegidelt** (nt. kaks õpetajat korraga klassis) **või juhtkonnalt (erialane mentor)**.

Õpetajatel on küll mentoreid olnud, kuid alati ei ole koostöö mentoriga sujunud.

Darling-Hammondi (2003) sõnul on mentori toe puudumine esimestel õpetamise aastatel üks ametist loobumise põhjustest. Uuritavad õpetajad tajusid, et nad said küll mentori käest tuge, kust midagi leida või kuidas erinevaid tehnilisi vahendeid kasutada, kuid puudu jäi erialasest toest, sest mentoril puudusid teatud aine teadmised. Samuti tundsid õpetajad, et nad vajaksid tuge ka hiljem uutes olukordades, mille on välja toonud enda magistritöös ka Haavisto-Visnapuu ja Uibopuu (2022).

(...) et mul ei olnud vaja mentorit selles osas, kuidas klassi ees seista, vaid selles osas, et mida ja kuidas ma edasi annan. (Nora)

Õpetajad leidsid ka, et väljakutse on **hoida lahus era- ja tööelu**. Tihti tuleb tööd koju kaasa võtta ning väiksemates kohtades on raske tõmmata piire, millal oled sa õpetaja ja millal on sinu poole pöördumine sobilik ning millal mitte. Ning kuna kogu ühiskond on suurel määral tegutsev internetis, on lapsevanemad agarad kirjutama ka sotsiaalmeediasse. Samas tõdevad õpetajad ise, et see on koht, kus nad saaksid ise piirid paika panna või on nendega seadmisega hiljaks jäänud. Siinkohal võiks arutleda, kas õpetajatöö kogemused tulevad siiski ajaga ning kas ja miks ülikoolis ei pöörata sellistele asjadele piisavalt tähelepanu. Uuritavad tõid ka välja, et kogemusega tuleb ka töö- ja eraelu lahushoidmine, et tööd mitte palju koju kaasa võtta. Olles juba mõnda aega õpetajad, tõdesid uuritavad, et aastatega on nad selles kindlamaks muutunud ning tööd teevad koolimajas ning koju viiakse kaasa võimalikult vähe.

(...) muidugi varem tõesti ma võtsin kõik asjad koju kaasa, mul oli veel täiesti tavaline taks pool üksteist seal vaatasin mingeid töövihikuid, mõtlesin, et okei, mis kunstiõpetuses vaja ja lõikasid šabloone välja, eks ole. (Emma)

Selle jaoks, et saaks koolis tööd teha, on vaja õpetajal **enda (klassi)ruumi**, kus oleks seda võimalik segamatult teha. Uuritavad on olnud olukordades, kus neil ei ole oma isiklikku klassiruumi ja seetõttu peavad arvestama teiste (aine)õpetajatega - nii klassi kujundamise poole pealt, kui ka õppetöö läbiviimisel - tehes rühmatööd ja klassiruumi ümber tõstes, tuleb arvestada, et järgmisele õpetajale ei pruugi selline paigutus sobida ning vahetunnis või tunni lõpus tuleb klass seada selliseks, nagu see oli tunni alguses.

(...) siis minu klass oli niimoodi, et need teise klassi omad, kes seal tagumises klassis olid, nad pidid minu klassist läbi käima ja ma imestan, et ma sellega hakkama sain.

(Lenna)

(...) selles mõttes, kui mul oleks enda klass, siis ma oleksin palju rõõmsam. (Nora)

Muu

Lisaks töid uuritavad väljakutseks õpetajaametisse sisenemise, mis on aastate jooksul muutunud mitmekülgsemaks - alates 2013. aastast muudeti õpetajate kvalifikatsiooni nõudeid (Sellio & Vaher, 2018) ning lisaks traditsioonilisele õpetajakoolituse läbimisele võib õpetajaks saada ka läbi erinevate programmide. Õpetajad, kes on **õpetajaametisse sisenenud mitte traditsiooniliselt** (2 uuritavat), näevad selles selget väljakutset. Nad tajuvad, et õpetamine ei ole vaid teadmiste edasiandmine ning see nõuab erinevaid meetodikaid ja meetodeid ning et nende pedagoogilised oskused ei ole piisavalt tugevad.

Ma arvan, et igati lihtsam oleks olnud, kui ma oleks lõpetanud integreeritud õppekaval klassiõpetaja eriala (...). (Maria)

Siit saab anda soovitusi ka erinevatele programmidele, mis on loodud õpetajaametisse sisenemise soodustamiseks, et väljaõpe ja koolitus tagaksid pädevad pedagoogid - lõppkokkuvõttes on õpilased need, kes vajavad professionaalset suunamist ja kes peaksid olema prioriteediks.

Teise väljakutsena toodi välja **kasvatustöö**, millega samuti tuleb õpetamistöö kõrvalt tegeleda. Lisaks distsipliini probleemidele võib klassis olla ka käitumis- ja õppimisraskustega lapsed ning hariduslike erivajadustega õpilasi, kellele kõigile tuleb individuaalselt läheneda. Fantilli ja McDougall (2009) on samuti välja toonud, et see on üks aspektidest, millega õpetajad vaeva näevad. Lisaks tajuvad õpetajad, et kasvatustööga peavad üha enam tegelema õpetajad, mitte lapsevanemad.

(...) näiteks mingi tunnis distsipliini hoidmine. Noh, see ongi täpselt see osa, mis võtab minult seda energiat ära, mida ma tahaksin panustada töö sellesse osasse, mida ma kõige rohkem armastan - õpetamist. (Marta)

Eelnevale toetudes võib väita, et lapsevanemad ja õpetajad peaksid tegema rohkem koostööd, kus õpetaja saab olla suunaja/toetaja ning lapsevanem vastutaja.

Ühe väljakutsena toodi välja ka **COVID-19 mõju**, mis mõnel õpetajal jäi ka esimestesse õpetamise aastatesse. See oli uus situatsioon kogu maailmale ning uurija usub, et lõplik mõjuavaldus esineb alles mõne aja pärast. Kuigi see ajaperiood oli raske, tuli sellest ka palju positiivset ja õppimist võimaldatavat. Nii õpilased, kui ka õpetajad pidid kiirelt selgeks õppima erinevate digikeskkondade kasutamise ja seal orienteerumise ning seetõttu peaks nüüd olema lihtsam korraldada distantsõppe/iseseisva õppe päevasid, mida õpetajad saaksid kasutada nt. koostöö tegemiseks või uue õppematerjali loomiseks.

5.4. Õpetajate tulevik haridusmaastikul

Viimase uurimisküsimusega selgitati välja, kus näevad uuritud õpetajad ennast 5 aasta pärast. Andmeanalüüsi tulemusena moodustus 4 kategooriat, mis on esitatud tabelis 7.

Tabel 7. Õpetajate tulevik haridusmaastikul.

Õpetajate tulevik haridusmaastikul			
Üldharidus (9 vastanut)	Ülikool (6 vastanut)	Haridusvaldkond täpsustamata (3 vastanut)	Muu (1 vastanu)

Kõik uuritud õpetajad soovivad mingil määral haridusmaastikul jätkata - oli õpetajaid, kes julgesid kindlalt öelda, et nad jätkavad õpetajaametis, kuid oli ka selliseid, kes nii kindlat vastust antud hetkel anda ei osanud.

Esiteks mulle nagu endale see õpetajatöö tõesti meeldib ja ma arvan, et õpetajaametist ma kindlasti ei loobu. (Eva)

Ma tahaks loota, et ma olen õpetaja edasi. Aga, aga ma ei tea, et ma olen pigem selline tüüp, kes võtab täpselt päev korraga, kuu korraga ja ma ei mõtlegi kaugemale üldjuhul. (Liina)

Õpetajad, kes soovisid jätkata **üldhariduses**, nägid end (algklassi)õpetajana, direktorina või osakoormusega õpetajana töötamas.

Võib-olla ka kooli direktor. Et ma näen, et see kool on asi, mis mind paelub. (Maria)
(...) aga pigem ma näen oma tulevikus alati seda, et ma õpetan väiksema koormusega. (Marta)

Õpetajad, kes soovisid jätkata **ülikooliga**, näevad end edasi õppimas nii magistri-, kui ka doktoriastmes, või lektorina, et olla rohkem seotud täiskasvanutega.

(...) aga ma tunnen, et ma ise nagu tahaks ikkagi minna seda nii-öelda seda eripedagoogika osa ikkagi nagu juurde õppima minna. (Emma)

Õpetajad, kes soovisid jätkata **täpsustamata haridusvaldkonnas**, näevad end seotud küll haridusvaldkonna ja lastega, kuid ei osanud sel hetkel rohkem täpsustada, kus nad 5 aasta pärast olla võiks.

Ma arvan, et mul on üks jalg ikkagi... Ma ei tea, kas on ikka tegelikult, et ühesõnaga, et ma arvan, et ma tegutsen ikkagi nagu haridusmaastikul edasi. (Nora)

Muu valdkonnana toodi välja, et õpetaja soovib lisaks õpetajatöö kõrvalt ka millegi laiemaga tegeleda.

Et ma tahaksin tegeleda millegi laiemaga, et ma tahaksin sealt kõrvalt võib-olla midagi muud natuke teha. Jah, et täiskohaga õpetaja, ma loodan, et ma ei pea oma sõnu sööma aga ei iial. (Nora)

Eelnevale toetudes saab järeldada, et uuritavate õpetajate jaoks kaaluvad õpetajatöö positiivsed küljed üle väljakutsed ning 5-aasta perspektiivis on osad neist endiselt valmis oma ametis jätkama - kas siis täis- või osakoormusega.

5.5 Töö piirangud ja praktiline väärtus

Töö piirangutena võib välja tuua uurija esmakordse kogemuse kvalitatiivse uurimuse läbiviimisel, mis võis mõjutada nii andmekogumist, kui ka -analüüsi. Autor tundis, et oleks saanud intervjuusid läbiviies küsida täpsemaid küsimusi ja rohkem täpsustada uuritavate seisukohtasid. Võimalik lahendus selle jaoks oleks olnud rohkemate prooviintervjuude läbiviimine ning protsessi väiksema mahulisem läbitegemine (intervjuu - transkriptsioon - andmeanalüüs). Üldistamiseks võiks tulevikus läbi viia sarnase kvantitatiivse uurimuse, kus vastuseid kogutakse ankeetküsimustiku põhjal.

Magistritöö praktilise väärtusena saab tulemuste põhjal kavandada toetavad tegevusi alustavatele õpetajatele, et nende ametis püsimist ja professionaalset arengut soodustada. Tulemuste põhjal saab anda soovitusi ka õpetajakoolituse esmaõppe arendamiseks, et tulevasi õpetajaid õpetajatööks veelgi paremini ette valmistada.

Tänuõnad

Töö autor tänab kõiki intervjuudes osalenud õpetajaid enda panuse eest käesolevasse magistriritöösse. Samuti tänab autor oma magistriritöö juhendajat Äli Leijenit, retsensent Liina Leppa ning andmeanalüüsil toeks olnud kaaskodeerijat.

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.

Mailen Rimmelg

/allkirjastatud digitaalselt/

23.05.2023

Kasutatud kirjandus

- Ain, M. (2020). *Algajate klassiõpetajate kogemused toimetulekul stressiolukordadega*. Magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Aud, S., Wilkinson-Flicker, S., Kristapovich, P., Rathbun, A., Wang, X., & Zhang, J. (2013). The Condition of Education 2013. NCES 2013-037. *National Center for Education Statistics*.
- Barmby, P. (2006). Improving teacher recruitment and retention: the importance of workload and pupil behaviour, *Educational Research*, 48(3), 247-265.
- Berliner, D. C. (1988). *The development of expertise in pedagogy*. AACTE Publications, One Dupont Circle, Suite 610, Washington, DC 20036-2412.
- Blackstone, A. (2018). *Principles of sociological inquiry: Qualitative and quantitative methods*. Saylor Academy Open Textbooks.
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher Attrition and Retention: A Meta-Analytic and Narrative Review of the Research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367–409. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.3102/0034654308321455>
- Bowen, G. A. (2006). Grounded theory and sensitizing concepts. *International journal of qualitative methods*, 5(3), 12-23.
- Buchanan, J. (2010). May I be excused? Why teachers leave the profession. *Asia Pacific Journal of Education*, 30(2), 199-211.
- Burton, R., Håkonsson, D. D., Larsen, E. R., & Obel, B. (2020). New trends in organization design. *Journal of Organization Design*, 9, 1-2.
- Burton, R. M., & Obel, B. (2018). The science of organizational design: fit between structure and coordination. *Journal of Organization Design*, 7(1), 1-13.
- Dall’Alba, G., & Sandberg, J. (2006). Unveiling Professional Development: A Critical Review of Stage Models. *Review of Educational Research*, 76(3), 383–412. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.3102/00346543076003383>
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. *Educational leadership*, 60(8), 6-13.
- DeAngelis, K. J., Wall, A. F., & Che, J. (2013). The impact of preservice preparation and early career support on novice teachers’ career intentions and decisions. *Journal of teacher education*, 64(4), 338-355.
- Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded (2013). *Riigi Teataja I 2013*, 8, 30. <https://www.riigiteataja.ee/akt/130082013005>

- 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., Uustalu, T., Velbaum, K., Veski, L. (2017). *Hea teadustava*.
https://www.eetika.ee/sites/default/files/www_ut/hea_teadustava_trukis.pdf
- Eesti Haridustöötajate Liit (2022). *EHLi liikmete 2022. aasta palgaküsitluse tulemused olid üllatavad*.
<https://ehl.org.ee/2022/06/21/ehli-liikmete-2022-aasta-palgakusitluse-tulemused-olid-ullatavad/>
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and teacher education*, 25(6), 814-825.
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2019). *Haridus- ja Teadusministeeriumi 2019. aasta tulemusaruanne*. https://www.hm.ee/sites/default/files/htm_tulemusaruanne_2019.pdf
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). *Õpetajate järelkasvu tegevuskava - tegevused 2022. aastal*.
https://www.hm.ee/sites/default/files/2022._opetajate_jarelkasvu_tegevuskava_toodokument.pdf
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). *Haridusvaldkonna arengukava 2021-2035*.
https://www.hm.ee/sites/default/files/haridusvaldkonna_arengukava_2035_kinnitatud_vv_0.pdf
- HaridusSilm. (2023). *Õpetajate detailaruanne*.
- Hollins, E. R. (2011). Teacher preparation for quality teaching. *Journal of Teacher education*, 62(4), 395-407.
- Kass, K. (2014). *Endiste õpetajate arvamused oma karjäärivahetuse põhjustest*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Kovisiooni koolitused koolimeeskondadele* (s.a.).
<https://harno.ee/kovisiooni-koolitused-koolimeeskondadele>
- Käesel, K. (2012). *Õpetaja stress ja läbipõlemine. Õpetaja sisemised toimetulekuressursid läbipõlemise ennetajatena*. Magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, 53(1), 27-35.
- Laats, E. (2020). *Algajate õpetajate rahulolu õpetajatöoks ettevalmistusega ja ettepanekud õpetajakoolituse arendamiseks*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. OÜ Sulesepp.

- Leijen, Ä., Pedaste, M., & Lepp, L. (2020). Teacher agency following the ecological model: How it is achieved and how it could be strengthened by different types of reflection. *British Journal of Educational Studies*, 68(3), 295-310.
- Lindam, L. (2021). *Täna avatakse õpetajate tugiliin, et pakkuda haridustöötajatele pingelisel koroonaajal psühholoogilist nõustamist*.
<https://vana.hm.ee/et/uudised/tana-avatakse-opetajate-tugiliin-et-pakkuda-haridustootajatele-pingelisel-koroonaajal>
- Lõo, S. (2018). *Erivajadusega õpilaste õpetajate arusaamad tööstressi ja läbipõlemise põhjustest ning toimetulekustrateegiad*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Madigan, D. J., Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job sati
- Mayring, P. (2004). Qualitative content analysis. *A companion to qualitative research*, 1(2), 159-176.
- Mets, U., Viia, A. (2018). *Tulevikuvaade tõõjõu- ja oskuste vajadusele: haridus ja teadus*.
<https://oska.kutsekoda.ee/wp-content/uploads/2018/11/OSKA-Hariduse-ja-teaduse-uuringuaruanne-2018.pdf>
- OECD. (2018). TALIS 2018 tulemused: II osa.
https://www.hm.ee/sites/default/files/talis_eesti_24.03.pdf
- OECD (2020), TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.
- Ots, A., Vaher, K., Sellio, R., & Laanoja, P. (2008). *Ülevaade Eesti õpetajaskonnast*. Allikas: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Poom-Valickis, K., & Löfström, E. (2014). Pikiuuring õpetajaks õppijate professionaalse identiteedi kujunemisest. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 2(1), 241-271. <https://doi.org/10.12697/eha.2014.2.1.10>
- Ratas, K. (2014). *Õpetajate arusaamad nende kutsekindlust mõjutavatest teguritest*. Tartu Ülikool. Magistritöö. Külastatud aadressil http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/42314/ratas_kai.pdf
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. *Handbook of research on teacher education*, 2(102-119), 273-290.
- Riigikontrolli aastaaruanne Riigikogule (2020). *Esmatähtsate avalike teenuste tulevik*.
https://www.riigiteataja.ee/aktiivisa/3131/1202/0003/RK_11112020_ettek.pdf.
- Rumma, K. (Toim). (2017). Projekt „Õpikäsituse profiil“ uurimistulemuste raport. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium, Tallinna Ülikool.

- Räis, M. L., Kallaste, E., Sandre, S.-L.. (2016) Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus.
- Rämmer, A. (2014). Valimi moodustamine. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, T. Vihalemm (Toim.). Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas .
- Saks, K., Hunt, P., Leijen, Ä., & Lepp, L. (2022). To stay or not to stay: An empirical model for predicting teacher persistence. *British Journal of Educational Studies*, 70(6), 693-717.
- Salu, E. (2018). Õpetajate arvamused õpetajate töölt lahkumise põhjuste kohta. Külastatud aadressil https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/61731/salu_evelin.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103305.
- Santoro, D. A. (2021). *Demoralized: Why teachers leave the profession they love and how they can stay*. Harvard Education Press.
- Selliöv, R., Vaher, K. (2018). *Õpetajakoolituse lõpetanud ja alustavad õpetajad EHISE andmetel*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Simons, P. R. J., & Ruijters, M. C. (2014). The real professional is a learning professional. *International handbook of research in professional and practice-based learning*, 955-985.
- Statistikaamet. (2022). *Kõrghariduse omandamine õppeliigi ja õppevaldkonna järgi*. https://andmed.stat.ee/et/stat/sotsiaalelu__haridus__kergharidus/HT294/table/tableViewLayout2
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career development international*, 14(3), 204-220.
- Taimalu, Merle; Uibu, Krista; Luik, Piret; Leijen, Äli; Pedaste, Margus (2020). *Õpetajad ja koolijuhid väärtustatud professionaalidena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 uuringu tulemused. 2.*, 1–114.
- Tark ja tegus Eesti 2035 (2019). https://www.hm.ee/sites/default/files/tark_ja_tegus_eesti2035_kokkuvottev_visioonid_okument.pdf
- Vaher, K., Selliöv, R. (2019). *Üldhariduskoolide õpetajaskonna tööalane liikuvus ja karjääriteed EHISE andmetel*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Väisänen, P. (2020). Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions. *Social Psychology of Education, 23*, 837-859.

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool.

Õpetajate koolituse raamnõuded (2011). *Riigi Teataja I 2011, 3, 22*.

Lisa 1. Intervjuu kava.

1. Taustainfo

- a. Mitu aastat olete õpetajana töötanud?
 - i. Millal asusite tööle (õpingute ajal, peale õpinguid)?

Õpetajakoolituse lõpetanute ja õpetajana töötajate hulgas on palju neid, kes on töötanud õpetajana õpingute ajal ja tõenäoliselt ka enne õpingute alustamist. Need õpetajad on suure tõenäosusega oma elukutsevalikus kindlamad ja töötavad kauem. (Selliov, vaher 2018). Soovime näha sessioonõppe laiemat rakendamist, et õppija saaks ühitada tööd ja õppimist (HTM, 2021, tegevuskava)
- b. Mis aineid te õpetate?
- c. Kus koolis saite õpetajakoolituse?
 - i. Kuidas hindate oma ettevalmistust õpetajatöök?

2. Rahulolu töötingimustega

- a. Kuidas oled professionaalselt arenenud?
- b. Kuidas kool toetas Teid õpetamise alguses vs edaspidi?
 - i. Mentorlus
 - ii. Kolleegide tugi
 - iii. Koostöö
- c. Töötingimused koolis
 - i. Vahendid ja võimalused
 - ii. Töökoormus
 - iii. Palk
 - iv. Koostöö kolleegidega
 - v. Kaasatus
 - vi. Muu?
- d. Mis köidab töö juures?
- e. Kõige halvem külg?

3. Tuleviku plaanid

- a. Millises rollis näed ennast 5 aasta pärast?
- b. Millised tegurid motiveerivad jääma/lahkuma? Miks? *Sõltub eelmise vastusest.*
 - i. Töötingimused
 - ii. Palk – kas 2000€ motiveeriks? (EHL nõue)
 - iii. Töökoormus
 - iv. Muu
 - v. *Kas ja millisel määral mõjutab lähtetoetus? – kas on üldse saanud?*

Lisa 2. Uurijapäeviku väljavõte.

Transkribeeringud on tehtud, ja appi kui õudne töö see on. Pidin ühe intervjuu välja jätma, sest helikvaliteet oli nii halb, et ei saanud seda kasutada. Õnneks sain tahvli heli aeglasemaks panna ja nii oli lihtsam teisi intervjuusid transkribeerida.

Alustan kodeerimisega, see on palju meeldivam tegevus, kui transkribeerimine. 1. UK oli üsna lihtne, sest selle jaoks oligi konkreetne vastus - mis õpetajatest edasi saab. Vaid 2-3 intervjuul oli ka intervjuu sees seda mainitud. Kuna alguses ei saanud vedama, siis alustasin kodeerimisega 3 korda uuesti. Vahepeal suhtlesin kval aine õppejõuga, kolleegiga ja kursakaaslasega, et nõu küsida.

Võtsin küll õppepuhkuse, kuid jäin koroonasse. Õnneks suutsin vaheajal üsna palju tööd ära teha ja sain lubada endal natuke ka haige olla. Tunnen end nüüd juba natuke paremini, kuid nii palju on vaja töö juures teha, et magistritöö kipub alati kuidagi tahaplaanile jääma. Üritan rohkem oma vabu reedeid edaspidi ära kasutada.

Tegime esimesed sammud kaaskodeerimisega - kursakas kodeeris minu 3 intervjuud, kui koodid olid ette antud. Arutasime need läbi. Üldiselt on need ikkagi üsna ühesugused, aga arutan homme selle kõik juhendajaga veel läbi. Tunnen, et vajan nüüd rohkem tema abi.

Lisa 3. Väljavõte QCAmap keskkonnas kodeerimisest.

Uurimisküsimus “Milliseks hindavad 3-5 aastase staažiga õpetajad enda tulevikku haridusmaastikul?”.

andis mulle selleks hetkeks meeletu hea pagasi juba, et kuidas seda asja lahendada hakata. Et ja ma olen palju arenenud, aga mul on väga palju arenguruumi. See on ka tuleviku mõte, ma kindlasti, mitte hetkel veel, aga lähiaastatel lähen ka kindlasti haridusteaduste doktorantuuri edasi.

RQ4-1

doktorantuur

Mil määral mõistavad sinu meele tähtsimeid tähelepanekuid sinu kull

... ja see on ka see, mis on oluline.

Esiteks mulle nagu endale see õpetajatöö tõesti meeldib ja ma arvan, et no et õpetajaametist ma kindlasti ei loobu aga see on hea stardipakett, ma arvan, et see, need asjad, mis jäid õpingute ajal tegemata, saavad kindlasti tehtud peale seda.

RQ4-9

õpetaja

Lisa 4. Väljavõte QCAmapi keskkonnas kaaskodeerimisest.

Urimisküsimus “Millised on õpetajatöö positiivsed küljed?”.

Kuidas sa tunned, kui palju sa tahaksid juhtkonna poolt näiteks kaasatud olla koolitöösse?



RQ1-9 Ma tunnen, et selleks võiks olla võimalus. Aga samas ma ei tahaks, et sellest tekiks väga suur kohustus. Sest et õpetajana ma tahaksin, et ma saaksin pühendada oma põhifookuse õpetamistööle, et mul oleks võimalikult vähe mingit sellist bürokraatiliselt muud osa sealjuures mingit ainekomisjonid sellised asjad. Ma arvan, et see on väga oluline ja ma arvan, et on oluline, et see võimalus oleks, et sa saad kaasa rääkida. Aga samas ei tohiks hakata varjutama õpetajatöö põhiülesannet, milleks on ikkagi õpetamine ja mis tegelikult võtab selle su tööaja ära ka. Kui mul on praegu nädalas viis tundi, tööleningus on märgitud tööaeg on umbes kaheksa tundi siis tegelikult ma



Räägi mulle, mis sind õpetaja töö juures kõige rohkem köidab?

RQ1-10 See tunne, kui sa saad klassi ees rääkida mingist teemast, mis sa tead, et on nii lahe, teema need õpilased kuulevad seda esimest korda ja nad on lihtsalt nagu et ta nagu wow, oota. mul oli täna täpselt selline hetk. Ma seletasin, ma küsisin neilt, rääkisime metallidest metallilisest sidemest, onju ja ma küsisin neilt, et me rääkisime sellest, et metallid on head elektrijuhid ja ma küsisin meelt, et mis on elekter. Keegi ei oska osanud vastata, sest tundubki väga raske küsimus. Nad jõudsid nagu selleni, et okei, et elekter on midagi seotud elektronidega. Kui ma seletasin neile ära, et elekter ei ole mitte midagi muud kui tegelikult vist ühes suunas liikuvad elektronid, siis ma nägin, kuidas päris mitmel inimesel käis ahhaa-efekt läbi, et aa, et kui see panebki selle laadija, telefonilaadija pistikusse, siis sul jooksevadki elektronid sealt pistikust telefoni akusse on ju see ei olegi mitte midagi muud kui elektronide liikumine see on see, et kas see, mis mind kõige rohkem köidab see just see õpetamise või teadmiste edasi see aspekt. See on lahe.

Lisa 5. Väljavõte QCAnap keskkonnas kategoriseerimisest.

Uurimisküsimus “Millised on õpetajatöö positiivsed küljed?”

Õpetaja pagas	+		
vajalikud kogemused/teadmised olemas			
teadmiste edasiandmine			
tähendusrikas töö			

Töökorraldus	+		
fookuses õpetamine			
stabiilne töö			
autonoomsus			
tugi juhtkonnalt (struktuuriline)			
tugipersonali olemasolu			
vaheldusrikas töö			
vaheajad			
paindlik tööaeg			
mentorlus			
päeva jooksul paus			

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Mailen Rimmelg,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Õpetajatöö positiivsed küljed, väljakutsed ja väljavaated haridusmaastikul“, mille juhendaja on Äli Leijen, 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.

Mailen Rimmelg

23.05.2023