

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Kadri Karlis

ÕPETAJATE PROFESSIONAALSE TEGEVUSVÕIMEKUSE AVALDUMINE ÜHE
TARTU LASTEAIA NÄITEL

Magistritöö

Juhendaja: õpetajahariduse professor Äli Leijen

Tartu 2020

Resümees

Õpetajate professionaalse tegevusvõimekuse avaldumine ühe Tartu lasteaia näitel

Õpetaja professionaalse tegevusvõimekuse mõiste on Eestis aktualiseerunud seoses muutustega hariduspoliitikas ja -strateegias. Tähtsustunud on õppija iseseisvuse ja vastutuse kasv oma õppimisvalikutes. Et tagada tulevikus vajalike teadmiste ja oskuste olemasolu ning elukestvaks õppeks vajalike hoiakute kujunemine õppijaga koostöös, vajame muutusi õppija ja õpetaja mõtteviisis ning käitumises. Õpetaja professionaalse tegevusvõimekuse uurimine võimaldab mõista õpetamisotsuste tagamaid ja eesmärke ning töökeskkonna mõju otsuste kujunemisele. Käesoleva magistritöö eesmärk oli kirjeldada juhtumiuuringu raames ühe Tartu lasteaia õpetajate näitel professionaalsete kompetentside ja professionaalsete eesmärkide avaldumist igapäevastes töösituatsioonides. Ankeedi, intervjuude ja dokumentide põhjal kogutud andmete analüüsi tulemusel selgus, et õpetajad toetuvad igapäevapraktikaid kujundades isiklikult ja professionaalselt olulistele väärtushinnangutele luues läbi heade pedagoogiliste teadmiste ja tegevuskultuuri spetsiifika usaldust ja heaolu loovat ning õppija arengut väärtustava nüüdisaegse õpikeskkonna.

Märksõnad: õpetajate tegevusvõimekus, õpetajate kompetentsid, õpetajate eesmärgid

Abstract

Teachers' professional agency viewed from a perspective of a kindergarten in Tartu

Due to the changes in educational strategies the teacher's professional agency has emerged as a relevant issue in education. Students are expected to show independence and responsibility in educational choices. To achieve quality knowledge and skills along with positive attitude for lifelong learning in active participation of students, the changes in teachers' and students' mind set need to take place. Exploring the teachers' professional agency allows to understand better teachers' choices regarding teaching activities and how the environment impacts teachers behaviour. The kindergarten teachers were involved in case study conducted in kindergarten in Tartu. The results showed that teaching practises are grounded in teachers' personal and professional values which along with good pedagogical knowledge creates trustworthy learning environment based on child's well-being.

Keywords: teacher's agency, teacher's competences, teacher's goals

Sisukord

SISSEJUHATUS.....	5
1. TEOREETILINE ÜLEVAADE	6
1.1. Tegevusvõimekuse teoreetilised lähtekohad	6
1.2. Õpetaja professionaalse tegevusvõimekuse ökoloogiline mudel.....	7
1.3. Magistritöö eesmärk ja uurimisküsimused	11
2. UURIMISMETOODIKA.....	12
2.1. Uuritava juhtumi kontekst	12
2.2. Valim.....	14
2.3. Andmekogumine.....	16
2.4. Andmeanalüüs	18
2.4.1. Kvantitatiivne andmeanalüüs.....	18
2.4.2. Kvalitatiivne andmeanalüüs.....	18
2.5. Autoripositsioon.....	19
3. TULEMUSED	21
3.1. Andmete kirjeldav statistika, üldkogumi usalduspiiride leidmine ja valimite keskmiste võrdlemine t-testiga	21
3.2. Lapse õppimise ja arengu toetamisel avalduv tegevusvõimekus.....	23
3.2.1. Kvantitatiivse andmeanalüüsi tulemused lapse õppimise ja arengu toetamise valdkonnas.....	23
3.2.2. Kvalitatiivse andmeanalüüsi tulemused lapse õppimise ja arengu toetamise valdkonnas.....	24
3.2.2.1. Lapse õppimise ja arengu toetamisel avaldunud professionaalsed kompetentsid.....	24
3.2.2.2. Lapse õppimise ja arengu toetamisel avaldunud professionaalsed eesmärgid	25
3.2.2.3. Õpetaja tegevust soodustavad ja piiravad tegurid lapse õppimise ja arengu toetamisel.....	26
3.3. Lapsest lähtuva õpi- ja kasvukeskkonna kujundamisel avalduv tegevusvõimekus.....	27
3.3.1. Kvantitatiivse andmeanalüüsi tulemused lapsest lähtuva õpi- ja kasvukeskkonna kujundamise valdkonnas	27

3.3.2. Kvalitatiivse andmeanalüüsi tulemused lapsest lähtuva õpi- ja kasvukeskkonna kujundamise valdkonnas	28
3.3.2.1. Õpi- ja kasvukeskkonna kujundamisel avaldunud professionaalsed kompetentsid.....	28
3.3.2.2. Õpi- ja kasvukeskkonna kujundamisel avaldunud professionaalsed eesmärgid	30
3.3.2.3. Õpetaja tegevust soodustavad ja piiravad tegurid õpi- ja kasvukeskkonna kujundamisel.....	31
3.4. Erineva võimekusega õppijate koosõpetamisel avalduv tegevusvõimekus	31
3.4.1. Kvantitatiivse andmeanalüüsi tulemused erineva võimekusega õppijate koosõppimise valdkonnas	31
3.4.2. Kvalitatiivse andmeanalüüsi tulemused erineva võimekusega õppijate koosõppimise valdkonnas	32
3.4.2.1. Erineva võimekusega õppijate koosõpetamisel avaldunud professionaalsed kompetentsid.....	32
3.4.2.2. Erineva võimekusega õppijate koosõpetamisel avaldunud professionaalsed eesmärgid.....	33
3.4.2.3. Õpetaja tegevust soodustavad ja piiravad tegurid erineva võimekusega õppijate koosõpetamisel	34
3.5. Tegevusvõimekuse vahelised sarnasused ja erinevused õpetaja töövaldkondade lõikes	35
4. ARUTELU	35
TÄNUSÕNAD	38
AUTORSUSE KINNITUS	38
KASUTATUD KIRJANDUS	39

LISAD

Lisa 1. Leijeni jt (2020) ankeet koos kaaskirjaga.

Lisa 2. Õpetajate ja assistentidega läbi viidud poolstruktureeritud intervjuu küsimused.

Lisa 3. Teemaatilise analüüsi käigus eristunud teemad õpetaja töövaldkondade lõikes.

Lisa 4. Õpetaja igapäevapraktikas tajutud tegevusvõimekust soodustavad ja piiravad tegurid.

Sissejuhatus

Õpetaja professionaalse tegevusvõimekuse uurimine on Eestis ja maailmas laiemalt teadlaste huviorbiiti tõusnud seoses muutustega riikide hariduspoliitikas, õppekavades ja õpikäsituses.

Täna Eestis haridusideid suunav raamdokument Eesti elukestva õppe strateegia 2020 on jõudnud oma ajalisse lõpufaasi ning perioodist 2014-2020 on tehtud kokkuvõtted. Tugevusena on välja toodud (Haridusstrateegia töörühmade..., 2019) hariduse ühiskondlik väärtustatus, selle kättesaadavus kõigile ning sotsiaalmajandusliku tausta vähene mõju hariduse kvaliteedile. Riiklikul tasandil rakendatakse erinevaid tugimeetmeid, mis suurendavad võrdseid haridusvõimalusi, haridusasutuste ning õpetajate detsentraliseerituse ja otsustusautonoomia tase on kõrge, õpetajate palgad on kasvanud suhteliselt kiiresti, juhtimine riigi tasandil on olnud tõendus põhine, arenenud on digitaristu ja kasutusel on erinevaid digitaalseid lahendusi, kolmanda sektori osakaal hariduselu arendamises järjest suureneb (Haridusstrateegia töörühmade..., 2019).

Kitsaskohana nähakse õppija individualiseeritud toetamise vähesust ja teadmispõhise lähenemise ebapiisavat kasutamist selles valdkonnas. Kõlama jäävad sidususe, vastutuse, koostöö ja ressurssidega seotud probleemid. Eeltoodud tugevuste ja kitsaskohtade võrdlemine viitab asjaolule, et materiaalsete ressursside puudus pole niivõrd tuntav kui vajadus muutusteks haridusega seotud inimeste mõtteviisides ja eesmärgikäsituses s.h. hariduse pikaajaliste eesmärkidega seotud küsimustes (Haridusstrateegia töörühmade..., 2019).

Hetkel kehtivas elukestva õppe strateegias öeldakse, et “Õpetaja roll on toetada õppija kujunemist ennast juhtivaks õppijaks, kes tuleb iseseisvalt toime muudatustega keskkonnas ning võtab vastutuse oma arengu ja õpivalikute eest” (Eesti elukestva õppe..., 2014, lk 7). Strateegilises plaanis aastateks 2021-2035 käsitatakse õpetaja rolli sarnaselt tuues välja, et „Jätkub elukestva õppe strateegias 2020 sihiks seatud õpikäsituse uuendamine. (...) Tähtsustub õpetaja oskus olla oma õpilase juhendaja, mentor, kes aitab nii õpiteed kujundada kui ka toetab selle läbimist.” (Tark ja tegus Eesti..., 2019, lk 11), kuid veelgi enam suureneb õpetaja vajadus mõista hariduse laiemaid eesmärke ning olla keskkonna aktiivne muutja ja mõjutaja.

Seatud sihtidest tuleneb, et lähiaastatel suurenevad ootused õpetajale oma töö mõtestamisel veelgi, sest hariduspoliitiliste eesmärkide ning uuenduste elluviimine saab toimuda õpetaja tegevuse kaudu. Õpetaja valmisolek uuenenud rolliks ning muutused mõtteviisis ja tegevuses vajavad toetamist. Selleks on vaja mõista, kuidas õpetajad saaksid oma töös aktiivsemat rolli võtta. Õpetaja tegevuse mõistmiseks on väärtuslik agentsuse ehk tegevusvõimekuse (*agency*) mõiste. Kui õpetaja identiteet viitab sellele, kes õpetaja on, siis

tegevusvõimekus viitab sellele, mida õpetaja teeb. Tähtis on siinkohal õpetaja aktiivne osalus tegevuse mõtestamisel ja otsuste langetamisel (Leijen, Pedaste, & Lepp, 2019) ning oluline on uurida, mis õpetajate otsustusprotsessi täpsemalt mõjutavad.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1. Tegevusvõimekuse teoreetilised lähtekohad

Tegevusvõimekuse mõiste on kasutusel erinevates teadusdistsipliinides: nt psühholoogias, filosoofias, majandusteaduses. Tegevusvõimekuse mõiste on kesksel kohal nüüdisaegses sotsiaalteoorias, kus eriti sotsioloogias ning majandus- ja poliititeadustes otsitakse vastuseid küsimustele kuidas ja millistes tingimustes saab tegevusvõimekus avalduda ning kuidas mõistet formuleerida ja sellele teoreetilist raamistikku luua (Biesta & Tedder, 2006). Ühendavaks jooneks tegevusvõimekuse mõistmisel on teadmine, et inimesel ehk agendil on võime tunnetada, et ta on oma tegutsemise või mõtete algataja, kes suudab oma tegevust jälgida ning hinnata. Kui mitmed teadusharud, psühholoogia ja neuroteadused, tegelevad tegevusvõimekuse uurimisega subjekti tasandil (Biesta & Tedder, 2006), siis sotsiaalteoorias on huviorbiidis subjekti ning struktuuri omavaheline toimimine ning vastastikused mõjutused (Lagerspetz, 2017).

Väga pika perioodi jooksul, Valgustusajast alates, on teadusfilosoofias tegevusvõimekuse olemuse üle arutletud ka hariduse kontekstis. Hariduse kaudu arendab inimene oma oskusi, et olla võimeline iseseisvaks otsustamiseks, mis on aluseks (otstarbekale) autonoomsele tegutsemisele. Haridusel peaks olema positiivne mõju indiviidi võimele saavutada/omada kontrolli oma elu üle ning tulemuseks on iseseisvus ja autonoomia. Kalduvus ja kutsumus vabalt mõelda saab tekkida vaid läbi hariduse (Kant 1982[1803] viidatud Biesta & Tedder, 2006 j).

Tegevusvõimekust on sageli selgitatud läbi vaba tahte vastandina ettemääratusele (Emirbayer & Mische, 1998), kuid tegevusvõimekuse määratlemine iseseisva mõistena ei ole paljudel juhtudel õnnestunud. Emirbayer ja Mische (1998) olid rahulolematud tegevusvõimekuse senise vähese või ühekülgse analüütilise käsitusega sotsiaalteadustes, kus erinevad filosoofilised koolkonnad keskendusid rõhutatult ühele kolmest tegevusvõimekust iseloomustavale aspektile pidades oluliseks kas eesmärgipärasust, rutiine kujundavaid praktikaid või kaalutletust ja otsustamist. Nii töid Emirbayer ja Mische (1998) välja kaasaegset Ameerika sotsioloogiat mõjutanud teadlaste Bordieu ja Giddensi vaatenurga, mille järgi kujundavad tegevusvõimekust harjumuspärased, korduvad ja iseenesest mõistetavad tegevused. Alternatiivsed lähenemised on samuti olnud keskendunud ühele kindlale

tegevusvõimekuse aspektile: näiteks on ratsionaalse valiku teooria ja fenomenoloogilise koolkonna esindajad rõhutanud eesmärgi otsimise ja otstarbekuse olulisust, samas kui kommunikatsiooniteooriate ja feministlike teooriate esindajad on esile tõstnud ettekatsetust ja otsustamist inimese tegevusvõimekuse kujundajana (Emirbayer & Mische, 1998). Nõustudes, et nii rutiinsetel praktikatel, eesmärgi poole püüdlisel kui ka olukorra hindamisel ja otsustamisel on tegevusvõimekuse kujunemisel oluline roll, ei suuda ükski neist aspektidest eraldiseisvalt Emirbayeri ja Mische (1998) sõnul haarata tegevusvõimekuse kompleksust. See ei võimalda Emirbayeri ja Mische (1998) arvates tunnetada nende dimensioonide dünaamilist vastasmõju ja mõista, kuidas see vastasmõju erinevates tegevuskontekstides varieerub. Pakkudes uut perspektiivi vanale lähenemisele - vaba tahe *versus* ettemääratus – võtsid nad tegevusvõimekuse vaatluse alla kui tegutseja kompleksse sisemise ajalise dünaamika. Tõstes artiklis „*What is Agency?*“ esile agentsuse kompleksse olemuse rõhutasid Emirbayer ja Mische (1998) vajadust pöörata tähelepanu kõigile kolmele tegevusvõimekuse dimensioonile – rutiinile, eesmärgile ja otsustamisele – üheaegselt asetades nad ajaliselt samasse hetke. Emirbayer ja Mische (1998) mõistsid oma teoreetilises lähenemises tegevusvõimekust kui ajalisse raami asetatud sotsiaalset seotust iseloomustav protsessi, mille harjumuslik, rutiinidel põhinev aspekt pärineb minevikust, tulevikuga seotuse loob võime kujutleda alternatiivseid võimalusi ning võime paigutada neid olemasolevasse konteksti seob tegevusvõimekust olevikuga. Vastavalt tegevuskontekstile ja selle konteksti tingimustes kujunevale tegutsemisele toimub sotsiaalsetes struktuurides pidev ümberlülitumine ajaliste orientatsioonide vahel ja tänu sellele on võimalik ka nende sotsiaalsete struktuuride muutumine (Emirbayer & Mische, 1998).

1.2. Õpetaja professionaalse tegevusvõimekuse ökoloogiline mudel

Üks võimalik mõtteviis on vaadata õpetaja professionaalset tegevusvõimekust ökoloogilisest perspektiivist (Biesta & Tedder 2007; Leijen *et al.*, 2019; Priestley *et al.*, 2015), mille kohaselt õpetaja tegevusvõimekus saavutatakse tegevuskonteksti tingimuste ja õpetaja interaktsiooni tulemusena. Priestley jt (2015) võttes metodoloogiliseks lähtekohaks tegevusvõimekuse kui millegi saavutamise, kui seisundi või valmisoleku (Biesta & Tedder, 2006) ning tuginedes Emirbayeri ja Mische (1998) järeldustele, et tegevusvõimekus on väljund kolme erineva ajalise dimensiooni vastasmõjust, lisasid uurimisse õpetaja professionaalse tegevuskonteksti mõiste ning arendasid käsitust õpetaja tegevusvõimekusest edasi kui metodoloogilist ja teoreetilist raamistikku empiirilise uurimise jaoks. Eesmärgiks oli välja selgitada viisid, kuidas õpetajad saavutavad professionaalse tegevusvõimekuse oma

professionaalsetes kontekstides. Priestley jt (2015) kohaselt on selline raamistik abiks andmekogumisel ja -analüüsil, samuti toetab analüütiliste kategooriate väljatoomist ajaliste dimensioonide lõikes, kuid Priestley koos kolleegidega tõid välja, et alati pole analüütiliste kategooriate üksikasjalik eristamine empiirilistes uuringutes võimalik ning otsitakse just tegevusvõimekust kujundavate erinevate komponentide vastastikust mõjuulatust. Emirbayer ja Mische (1998) on erinevate ajaliste dimensioonide samaaegse vastasmõju kirjeldamiseks võrrelnud seda kolmkõlaga (*chordal triad*), kus kõik dimensioonid on küll kõlamas, kuid tulemuseks pole alati harmoonia.

Priestley jt (2015) toovad igas ajalises dimensioonis välja olulisemad analüütilised kategooriad:

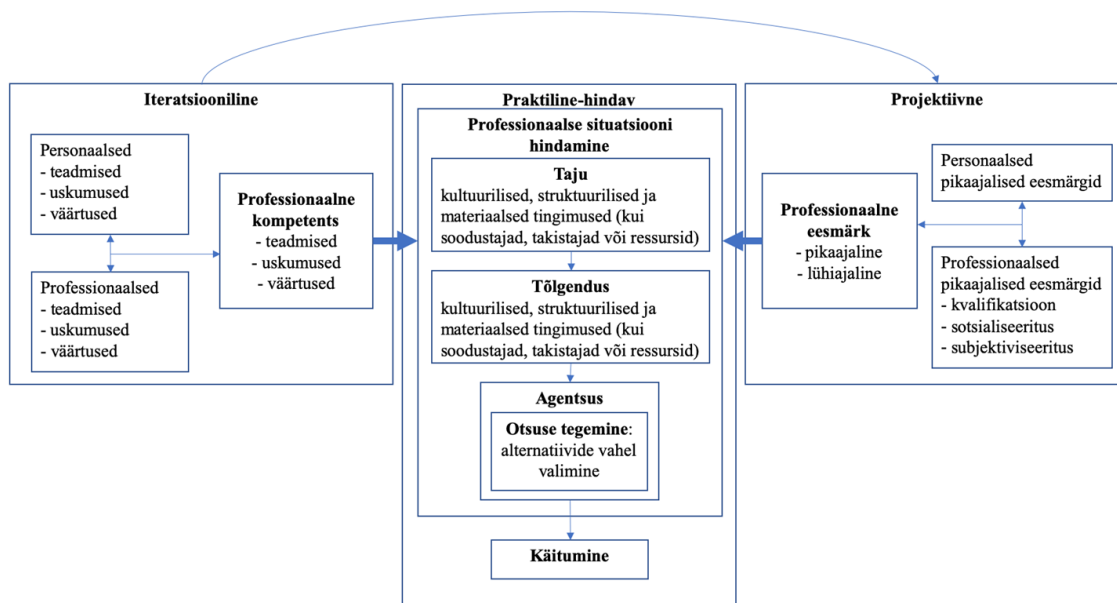
- 1) minevikku vaatavas ehk professionaalset pagasit kujundavas dimensioonis eristatakse õpetajate üldisemat ja professionaalset elukäiku, millest viimases kajastuvad nii õpetajate hariduskäik kui ka töötamisel saadud kogemused;
- 2) tulevikku suunatud dimensioonis eristatakse lühi- ja pikaajalisi tulevikusuunitlusi;
- 3) olevikku määratlevas dimensioonis, kus esiplaanil on praktilised ja hindavad kaalutlused, eristatakse kultuurilisi, materiaalseid ja struktuurilisi aspekte, milles kultuurilised aspektid iseloomustavad viise kuidas ja millest räägitakse ning mõeldakse, milliseid väärtusi peetakse oluliseks, millised on valitsevad uskumused ja püüdlused. Materiaalne aspekt on seotud olemasolevate või puuduvate ressursside ning üldise füüsilise keskkonnaga, milles ja mille abil agentsus saavutatakse ning struktuurilised aspektid on seotud suhete ning sotsiaalsete struktuuridega.

Priestley jt (2015) rõhutavad sarnaselt Emirbayeri ja Mische (1998) poolt välja tooduga, et tegevusvõimekuse saavutamiseks toetutakse varasemale kogemusele, õpetajate puhul nii isiklikule kui ka professionaalsele kogemusele. Teisalt on tegevusvõimekuse saavutamiseks alati vajalik orientatsioon tulevikku mingis kombinatsioonis lühi- ja pikaajalistest eesmärkidest, püüdlustest ja väärtushinnangutest. Kolmandaks, õpetaja tegevusvõimekus saab avalduda konkreetses situatsioonis, millel on alati soodustavaid ja piiravaid tegureid õpetajale keskkonnast kättesaadavate diskursuste ning materiaalsete ja suhete alaste ressursside näol (Priestley *et al.*, 2015). Eteläpelto, Vähäsantanen ja Hökka (2015) viitavad sarnaselt eelnevale töökeskkonnas tajutavatele sotsio-kultuurilistele tingimustele kui olulistele tegevusvõimekust soodustavatele või piiravatele teguritele. Nii pole tegevusvõimekus mitte otseselt isiklikku potentsiaali ja võimeid ega ka ainult tegevuskonteksti kirjeldav mõiste, vaid isikliku võimekuse ja keskkonna tingimuste vahelise interaktsiooni (dialoogi) toimimist ja suutlikkust kirjeldav ja seletav mõiste.

Toetudes Priestley jt. (2015) käsitusele tegevusvõimekusest jätkasid mudeli edasi arendamist Tartu Ülikooli teadlased Äli Leijen, Margus Pedaste ja Liina Lepp (2019), kes töid välja kaks peamist muudatust. Esiteks, vajaduse mudeli tulevikuorientatsioonis hariduse pikaajaliste eesmärkide kõrval esile tuua isiklikud pikaajalised eesmärgid ning teiseks, professionaalse situatsiooni hindamisprotsessis eristada kolme tasandit: tajumist, interpreteerimist ja otsuste langetamist.

Priestley jt (2015) uuringust selgus, et õpetajad keskenduvad enamasti lühiajalistele, näiteks igapäevase õppetöö korraldamise, turvalise õpikeskkonna ja korra tagamisega seotud eesmärkidele tõhususe vaatenurgast. Leijen jt (2019) on välja toonud, et vähem suunab õpetajate tegevust mõtlemine hariduse tähenduse ja pikaajaliste eesmärkide üle. Hariduse pikaajaliste eesmärkide kõrval kujundavad Leijeni jt (2019) sõnul õpetaja tegevust ka isiklikud pikaajalised eesmärgid, mis professionaalsete eesmärkide kaudu osalevad õpetajate poolt oma tegutsemisele tähenduse loomisel.

Teiseks teevad Leijen jt (2019) ettepaneku mudeli olevikku määratlevas dimensioonis kasutada kultuuriliste, struktuuriliste ja materiaalsete tingimuste mõju hindamiseks Blömeke, Gustafssoni ja Shavelsoni (2015) poolt *PID*-mudelit (*perception, interpretation, decision making*), mis kirjeldab, kuidas kompetentsi kui kontiinumi kujunemiseks on esmalt vaja situatsiooni tajuda (*perception*), seejärel interpreteerida (*interpretation*) ja siis langetada otsus (*decision making*). Leijen jt (2019) toovad välja, et professionaalsetes situatsioonides on õpetajal vaja esmalt tajuda, millised on situatsioonist tulenevad ressursid, piirangud või tegevust soodustavad tegurid ning seejärel on võimalik professionaalsetele kompetentsidele tuginedes ning eesmärkidest lähtudes situatsiooni tõlgendada. Situatsiooni tajumisele ja tõlgendamisele järgneb valiku tegemine erinevate tegevusalternatiivide seast. Kokkuvõtvalt saab öelda, et õpetaja professionaalne tegevusvõimekus ökoloogilise käsituse järgi (Leijen *et al.*, 2019; Priestley *et al.*, 2015) on ajas dünaamiliselt kujunev nähtus, kus tegevuskonteksti piirangud või soodustavad faktorid määravad selle, mil viisil viib õpetaja, toetudes mineviku sündmuste poolt kujundatud professionaalsetele kompetentsidele, ellu oma professionaalsed eesmärgid. Tegevusvõimekuse täiendatud ökoloogiline mudel on ära toodud joonisel 1.



Joonis 1. Tegevusvõimekuse ökoloogiline mudel (Leijen, Pedaste, Lepp, 2019, lk 3).

Tegevusvõimekuse ökoloogilises mudelis (Leijen *et al.*, 2019; Priestley *et al.*, 2015) vaadeldakse tegevusvõimekuse kujunemist professionaalses kontekstis. Leijen jt (2019) lisasid mudelisse mitmeid personaalsete tunnustega seotud elemente, kuid ei vaatle otseselt individuaalse tegevusvõimekuse kujunemist isiku tasandil. Tegevusvõimekuse ökoloogilisele olemusele viidates (Emirbayer & Mische, 1998; Leijen *et al.*, 2019; Priestley *et al.*, 2015) saab öelda, et õpetaja kujundab oma igapäevase tegevuse lähtuvalt sellest, kuid võrd valitsevad suhted, tegevuskultuur ja ressursid võimaldavad õpetaja igapäevapraktikasse jõuda sellel, mis on talle kasulik, vajalik ja tähenduslik. Tegutsemine sõltub aga ka õpetaja isiklikust võimekusest oma tegevust motivatsiooni, tahte ja ettekatsetuse kaudu reguleerida ning selle üle reflekteerida (Bandura, 2001).

Idee õpetajast kui aktiivsest tegevuskultuuri loojast ja mõjutajast on pärvinud tähelepanu haridusuuringutes, hariduspraktikas ja -strateegiates (Toom, Pyhältö, & Rust, 2015). Toomi jt (2015) kohaselt nähakse õpetaja tegevusvõimekust kui õpetaja jõupingutusi teha valikuid ja teadlikult tegutseda viisil, mis toob muutuse õpetamise praktikasse. Siia kuulub järjepidev õppimine, kohanemine töökeskkonna poolt esitatavate nõudmistega, erinevate hariduspoliitiliste juhiste interpreteerimine ja nende üle arutlemine nii kolleegide kui lapsevanematega, isiklike valikute tegemine ja tasakaalu leidmine isiklike eelistuste ning kollegiaalselt jagatud arusaamade vahel. Läbi selliste jõupingutuste loovad õpetajad tähenduslikku, inspireerivat ja konstruktiivset keskkonda õppijatele, iseendale ja kolleegidele muutuvates professionaalsetes kontekstides (Toom *et al.*, 2015).

Vastupidise näitena toovad Toom jt (2015) välja olukorra, kus õpetajate tegevusvõimekus pedagoogiliste ülesannete täitmisel, õppijate arengu toetamisel, kollegiaalsete suhete loomisel, innovaatiliste lahenduste kasutamisel ning enese professionaalsel arendamisel on vähene. See tähendab, et õpetajate aktiivset osalemist hariduselu kujundamises soovitud määral alati ei toimu.

Võimalused tegevusvõimekuse avaldamiseks on igas haridusasutuses tugevalt mõjutatud nii tegevuskultuurist kui ka sellest, milline formaalsete ja informaalsete suhete võrgustik on selles haridusasutuses välja kujunenud. Priestley jt (2015) tõid oma uuringus kahe sarnase professionaalse kontekstiga kooli võrdluses välja õpetajate tegevusvõimekuse avaldumise erinevused selle põhjal, milline oli õpetajate poolt tajutud suhete kvaliteet ja ulatus. Ühe kooli puhul tõid Priestley jt (2015) välja orienteerituse hierarhilistele suhetele, teises koolis toetasid tugevad horisontaalsed suhted kollegiaalset ja koostööle suunatud kultuuri võimaldades tekkida vastastikusel dialoogil. Priestley jt (2015) järeldasid oma uuringu põhjal, et õpetaja individuaalne rikkalike kogemuste pagas ja selged eesmärgid, mis viitavad võimalikule kõrgele tegevusvõimekusele, võivad saada pärsitud olukorras, kus koostöisust ei ole kerge saavutada ning õpetajatel ei ole võimalik kasutada ressursse, mida pakub suhtevõrgustik töökeskkonnas.

1.3. Magistritöö eesmärk ja uurimisküsimused

Oleme olukorras, kus ühiskondlikust ja tehnoloogilisest arengust ning kultuurilisest mitmekesisusest tulenev mõju hariduselule esitab pidevaid väljakutseid õpetaja tegevusele koolis või lasteaias ning vajatakse iga õpetaja aktiivset osalemist konsensusliku vaate kujundamisel hariduse tulevikule. Toom jt (2015) toovad välja, et õpetaja kui aktiivse tegevuskultuuri muutja jõupingutused on vajalikud õpetamispraktikate muutmiseks.

Õpetaja professionaalne tegevusvõimekus ökoloogilise mudeli järgi (Leijen *et al.*, 2019; Priestley *et al.*, 2015) avaldub aga läbi tegutsemisalternatiivide, võimaluste ja olukordade, kus õpetaja, langetades tegutsemiseks vajalikke otsuseid konkreetses tegevuskontekstis, lähtub olukorra isiklikust ja professionaalsest tõlgendusest ning tähendusest. Keskkonnast tulenevalt leidub hulgaliselt õpetaja igapäevapraktikaid kujundavaid tegureid, millel võib olla nii tegevusvõimekust soodustav kui ka piirav iseloom. Nende aspektide täpsem uurimine võimaldab mõista, kuidas ja mil määral õpetaja tegevusvõimekus saab konkreetses tegevuskontekstis avalduda ning mis võivad olla seda soodustavad ja piiravad tegurid. See omakorda võimaldab potentsiaalselt parandada õpetaja töö kvaliteeti ning mõjutada positiivselt õppija arengut.

Uurimuse eesmärk on kirjeldada konkreetse haridusasutuse kontekstis Tartu ühe lasteaia näitel õpetajate tegevusvõimekust kolme dimensiooni kaudu: õpetajate professionaalsed kompetentsid, õpetajate professionaalsed eesmärgid ja töökeskkond. Selleks püstitati kolm uurimisküsimust:

- 1) Millised õpetajate professionaalsed kompetentsid avalduvad õpetajatöö erinevates valdkondades ning kuidas need mõjutavad otsuste langetamist igapäevastes töösituatsioonides õpetajate hinnangul?
- 2) Millised õpetajate professionaalsed eesmärgid avalduvad õpetajatöö erinevates valdkondades ning kuidas need mõjutavad otsuste langetamist igapäevastes töösituatsioonides õpetajate hinnangul?
- 3) Milliseid soodustavaid või piiravaid keskkonnategureid õpetajad igapäevapraktikas tajuvad ning kuidas need mõjutavad otsuste langetamist igapäevastes töösituatsioonides õpetajate hinnangul?

2. Uurimismetoodika

2.1. Uuritava juhtumi kontekst

Tegevusvõimekuse ökoloogilise mudeli (Leijen et al., 2019; Priestley et al., 2015) teoreetilisest raamistikust teame, et õpetaja on pidevas vastasmõjus oma professionaalse tegevuskonteksti kultuuriliste, struktuuriliste ning materiaalsete tingimustega, mille muutmine või muutumine avaldab mõju õpetaja professionaalsele tegevusvõimekusele. Seetõttu on väärtuslik koguda informatsiooni nii selle kohta, millisena õpetajad oma töökeskkonda tajuvad ning kuidas oma tegevusest selles keskkonnas mõtleavad, kui ka professionaalse tegevuskonteksti kujunemise kohta. Nii oleks õpetaja professionaalse tegevusvõimekuse kujunemist otstarbekas vaadelda üksikjuhtumi raames. Sellest tulenevalt valiti uurimismeetodikaks juhtumiuuring, mida peetakse tõhusaks komplekssete nähtuste uurimisel ja mõistmiseks päriselulistest keskkondades, kuna analüüsiühikuks on üksikjuhtum ning saab keskenduda konkreetse juhtumi kontekstile (Lagerspetz, 2017; Harrison, Birks, Franklin, & Mills, 2017).

Nähtuse intensiivset uurimist juhtumiuuringu raamistikus õigustab vajadus õpetaja professionaalse tegevusvõimekuse analüüsimisel lähtuda täpsemast, rikkalikumast ja mitmekesisemast andmestikust. Käesolevas uuringus on kasutatud kombineeritud uurimisviisi: nii kvantitatiivset kui ka kvalitatiivset lähenemist andmekogumisele ja -analüüsile. Erinevate meetodite kasutamine andmekogumiseks ja -analüüsiks on juhtumiuuringu korral eelistatud põhjusel, et erinevatel meetoditel kogutud ning analüüsitud

andmed täiendavad teineteist ja võimaldavad saad terviklikuma ülevaate nähtusest saadud tulemusi koos kasutades (Harrison *et al.*, 2017). Ajalises järjestuses koguti esmalt andmed kvantitatiivse andmeanalüüsi jaoks. Seejärel moodustati valim kvalitatiivse andmekogumise jaoks. Selle käigus koguti andmeid intervjuudega ning õpetajate tööanalüüsides, mida seejärel analüüsiti. Viimases etapis vaadeldi kahe erineva uurimismeetodiga kogutud ja analüüsitud andmeid tervikuna.

Tegevusvõimekuse avaldumist on võimalik vaadelda õpetaja töövaldkondade või -ülesannete põhisel. Käesolevas uuringus vaadeldakse tegevusvõimekuse kujunemist kolmes õpetaja töövaldkonnas: lapse õppimise ja arengu toetamine, lapsest lähtuva õpikeskkonna loomine ja erineva võimekusega õppijate koosõpetamine. Nendest kahe esimese puhul on tegemist töövaldkondadega, mis katavad suure osa õpetaja igapäevatööst ning pakuvad huvi põhjusel, et võimaldavad kirjeldada suurt osa õpetaja tegevusvõimekusest.

Tegevusvõimekuse avaldumine erineva võimekusega õppijate koosõpetamisel pakub huvi seetõttu, et tegemist on töövaldkonnaga, mis kõikide õpetajate jaoks ei pruugi olla igapäevane, kuid haridusmaastiku mitmekesisustumise tõttu kujuneb järjest olulisemaks osaks õpetajate igapäevatööst.

Lasteaias, milles uuring läbi viidi, on üheksa rühma kokku 175 lapsega. Lasteaias töötab 19 õpetajat, 11 assistenti, lasteaia juht, õppejuht, logopeed ning kaks abistavat töötajat. Lasteaed töötab kahes eraldi hoones. Töögraafikud koostatakse rühmameeskonna poolt lähtudes põhimõttest, et tekiks võimalikult palju ühist tööaega: kolmel päeval nädalas töötab rühmas ennelõunasel ajal koos kolm täiskasvanut. Lasteaia füüsilist keskkonda käsitatakse avatud õpiruumina: laste ja täiskasvanute liikumine erinevate ruumide vahel on soodustatud, koridorid on kasutusel mängualadena, on olemas võimalused väikese lastegrupiga töötamiseks. Õppetöö korraldust iseloomustab projektõpe, pedagoogilise dokumenteerimise kasutamine õppetöö planeerimiseks ja õppimise nähtavaks muutmiseks. Standardiseeritus õppe sisu osas puudub, kuid kehtib lähima ümbruse ja seostatud õppe printsiip ning põhimõte, et lähtutakse laste huvidest jättes õpetajatele ja assistentidele otsustusvabaduse õppe sisu loomiseks lastest lähtuvalt. Õpetamiseks vajalik planeerimisprotsess algab lapse arengu uurimise ja tema arenguvajaduste väljaselgitamisega, mis on lähtekohaks lapse õppimise ja arengu toetamisel.

Lasteaias lähtutakse õppe- ja kasvatustegevustes pedagoogilisest lähenemisest, mida tuntakse Reggio Emilia pedagoogika või tegevuskultuurina. Reggio Emilia tegevuskultuur, mis on tuntud ka saja keele pedagoogikana, on oma olemuselt iga inimese võimetesse, potentsiaali ja edusse uskuv pedagoogiline kultuur (Pukk & Alunurm, 2014). Reggio Emilia

tegevuskultuurile on iseloomulik keskendumine lapsele läbi lapse õiguste, heaolu kontseptsiooni, lapse tervikliku arengu ja tegevusvõimekuse arendamise ning lapse huvidest lähtumise tema õppimise korraldamisel. Reggio Emilia pedagoogikast tuleneb ka keskkonna olulisus lapse õppimisvõimaluste loomisel ning õpetaja olulise töövaldkonnana tõuseb esile lapsest lähtuva õpi- ja kasvukeskkonna kujundamine selle pedagoogika põhimõtetest lähtuvalt: ateljeekultuur, taaskasutus, avatud lõpuga tegevused.

Lapsest lähtuva mõtteviisi kujundamist on lasteaia kümne tegutsemisaasta jooksul iseloomustanud suunatus sellistele uuendustele, mis looks muutusi õpetajate senistes hoiakutes. Lasteaia juht (intervjuu, 11. märts 2020) on seisukohal, et muutuse peab looma iga õpetaja enda sees ise:

„Muutumine on olnud väljakutse ehk arengukoht kogu lasteaiale ja mulle endale. Kujunemine õppivaks organisatsiooniks, kus iga inimene saab aru, et muutus ja areng on vältimatu, on olnud minu eesmärgiks. Õppimine ei ole sooritus, vaid käitumise muutus. Kumb on olulisem, kas lapsest lähtuv töötaja, kas räägib teoreetiliselt ja saab aru või tegutseme päriselt ka lapsest lähtuvalt? Kas õpetaja analüüsib oma tegevust, reflekteerib ja sellest lähtuvalt suunab oma tegevust? Praegune suurim väljakutse – uuriv õpetaja. Nii oluline mõiste Reggio Emilia filosoofias. Õpetajat peaks ennekõike huvitama, kuidas lapsed arenevad ja õpivad. Oluline on kursis olek, mis maailmas on toimunud ja mis toimub – pedagoogikas, kasvatusteadustes, psühholoogias. Ja mõistlikkus selle elluviimises.“

Lapsest lähtuva mõtteviisi kujunemist ja õpetajate ning assistentide professionaalset arengut on toetanud koostöö Reggio Emilia pedagoogikast inspireeritud Soome ja Rootsi õpetajate ja lasteaiajuhtidega, kelle kaasabil ja Euroopa struktuurifondide toel on lasteaia õpetajad ja assistendid saanud õpirännete käigus külastada lasteaedu Soomes ja Rootsis, osaleda koolitusel Itaalias, korraldada ja osaleda õppepäevadel Eestis.

2.2. Valim

Kombineeritud uurimisviisi kasutamisest tulenevalt moodustati mitu valimit. Ankeediga kogutavate andmete jaoks moodustati mittetõenäosuslik, otstarbekuse alusel moodustatud valim (Lagerspetz, 2017), mis kaasas kõiki selle lasteaia õpetajaid ja assistente, kokku 30 inimest, võimaldades ühelt poolt kõigi lastega töötavate inimeste osalemist uuringus ning teisalt, juhtumiuuringust lähtuvalt, koguda andmeid üksikjuhtumi kohta võimalikult terviklikult. Assistentid kaasati uuringusse, kuna selles lasteaias osalevad assistendid otseselt õppetegevuses lastega. Uuringus osalemine oli vabatahtlik. Uuritavad kaasati valimisse e-kirja teel, mis saadeti osalejatele 2019.a. novembris ja milles selgitati käesoleva uuringu läbiviimise põhjuseid ja eesmärki. Küsimustikule vastas 26 inimest, kellest 17 olid õpetajad ja 9 assistendid. Vanuseliselt koosseisult jagunesid küsimustikule vastanud suhteliselt ühtlaselt

nelja vanusegrupi vahel: 5 vastanut on vanuses 20-30 eluaastat, 6 vastanut vanuses 31-40 eluaastat, 8 vastanut vanuses 41-50 eluaastat ja 7 vastanut vanuses 51-65 eluaastat. Õpetajate ja assistentide jaotumine staaži alusel on ära toodud tabelis 1. Tabelist lähtub, et pooled vastanutest on lasteaias töötanud kuni viis aastat. Vastanud assistentidest omakorda kuulub sellesse staažirühma 2/3 vastanud assistentidest.

Tabel 1. Küsimustikule vastanud õpetajate ja assistentide jaotus tööstaaži alusel.

Tööstaaž	1-5 aastat	6-10 aastat	11-20 aastat	üle 20 aasta	Kokku
Vastanuid kokku	13 (50%)	6 (23%)	4 (15%)	3 (12%)	26 (100%)
<i>sh õpetajad</i>	7 (41%)	4 (24%)	3 (18%)	3 (18%)	17 (100%)
<i>sh assistendid</i>	6 (67%)	2 (22%)	1 (11%)	- (0%)	9 (100%)

Teine valim moodustati intervjuudega täiendavate andmete kogumiseks: valimisse kuulus 6 õpetajat ja 1 assistent. Intervjueeritavate valimi moodustamisel lähtuti põhimõttest, et valimisse oleks haaratud erineva töökogemusega õpetajaid ning assistente. Intervjueeritavate hulka kuulus 3 kuni 5-aastase staažiga, 1 6-10-aastase staažiga, 2 üle 10 aastase staažiga ja 1 üle 20 aastase staažiga õpetajat ja assistent.

Täiendavate andmete kogumiseks juhtumi konteksti kohta intervjueeriti lasteaia juhti, kes on erinevates lasteaedades töötanud 25 aastat: 14 aastat õpetajana ning viimased 11 aastat kõnealuse lasteaia juhina.

Dokumendianalüüsi jaoks moodustatud valimisse koondati õpetajate tööanalüüsi kahest erinevast perioodist: 2015.a. tööanalüüsi 12 õpetajalt ning 2018.a. tööanalüüsi 8 õpetajalt. Selles lasteaias analüüsivad õpetajad oma tööd iga-aastaselt, kuid tööanalüüsi fookus on aastati erinev. Aastatel 2015 ja 2018 on õpetajad oma tööd analüüsinud sarnaselt käesolevas magistritöös kasutatud õpetaja töövaldkondade põhiselt, mis võimaldab kasutada võrreldavaid andmeid.

Tulemuste peatükis on kasutatud nii intervjuudest kui ka dokumendianalüüsist pärinevaid tsitaate, mille autorid on tähistatud pseudonüümidega ning neid iseloomustavad andmed on esitatud tabelis 2.

Tabel 2. Intervjuudest ja tööanalüüsides pärinevate tsitaatide autoreid iseloomustavad andmed.

Pseudonüüm	Amet	Staaž	Tsitaadi allikas
Anni	assistent	1-5 aastat	intervjuu
Miia	õpetaja	1-5 aastat	intervjuu
Piret	õpetaja	1-5 aastat	tööanalüüs
Grete	õpetaja	1-5 aastat	tööanalüüs
Luise	õpetaja	6-10 aastat	intervjuu
Siiri	õpetaja	6-10 aastat	intervjuu

2.3. Andmekogumine

Uurimuse läbiviimiseks vajalike andmete kogumisel on lähtunud juhtumiuuringu põhimõttest, et erineval viisil ning erinevatest allikatest kogutud andmed võimaldavad hilisemalt saadud andmeid ka mitmekesisemalt analüüsida (Harrison, 2017; Lagerspetz 2017).

Andmete kogumiseks kasutati järgmisi instrumente:

- 1) Leijeni, Pedaste, Baucali (2020) poolt väljatöötatud küsimustikul põhinevat elektroonilist ankeeti,
- 2) poolstruktureeritud intervjuusid lasteaia õpetajate ja assistentidega, mille küsimused tuginesid Leijeni jt (2020) küsimustikule,
- 3) struktureerimata intervjuu lasteaia juhiga,
- 4) dokumendianalüüsi (õpetaja tööanalüüsi aruanded aastatest 2015 ja 2018).

Dokumendianalüüsi käigus koguti andmeid lapse õppimise ja arengu toetamise ja lapsest lähtuva õpi- ja kasvukeskkonna kujundamise valdkonnas.

Esmalt koguti andmeid Leijeni jt (2020) poolt väljatöötatud ankeediga, mis paluti täita internetikeskkonnas võimaldades ankeedile ligipääsu e-kirjaga saadetud lingi kaudu.

Küsimustik vormistati tarkvara *Google Forms* abil. Ankeedi päises selgitati uurimuse eesmärki ning anti juhised selle täitmiseks. Ankeet koosnes viieteistkümnest väitest, millest neli väidet esitati professionaalsete kompetentside, neli professionaalsete eesmärkide, neli õpetaja tegevust soodustavate või piiravate keskkonnategurite ning kolm tegevusvõimekuse kohta. Ankeedis esitatud väidetele sai anda hinnangu 7-pallisel skaalal, kus 1 tähistas hinnangut „ei nõustu üldse“ ning 7 „nõustun täielikult“. Õpetajate ja assistentide tegevusvõimekust uuriti kõigis kolmes õpetaja töövaldkonnas, mis tähendab, et hinnanguid anti kokku 45 väitele. Ankeet saadeti kõigile valimi liikmetele. Ankeedi täitis 26 osalejat. Leijeni jt (2020) ankeet koos kaaskirjaga on ära toodud lisa 1.

Poolstruktureeritud intervjuud õpetajate ja assistentidega viidi läbi 7 osalejaga. Üheks valikukriteeriumiks oli intervjuueeritava staaž, eesmärgiga koguda andmeid erineva töökogemusega õpetajatelt ning assistentidelt. Teiseks kriteeriumiks oli intervjuueeritava vaba tahe uuringus osaleda. Eelnev küsimustiku täitmine ei olnud intervjuul osalemisega seotud. Poolstruktureeritud intervjuu küsimused esitati kolmes juba eelnimetatud õpetaja töövaldkonnas ja lähtuti ankeediga sarnasest struktuurist. Poolstruktureeritud intervjuu valiti põhjusel, et intervjuul säiliks tegevusvõimekuse ökoloogilisest mudelist ja õpetaja töövaldkondadest lähtuv struktuur, aga oleks võimaldatud ka täiendavate ja täpsustavate küsimuste esitamine. Kõigis kolmes õpetaja töövaldkonnas uuriti, millised on õpetajate ja assistentide professionaalsed kompetentsid, professionaalsed eesmärgid ning töökeskkonnast tulenevad tegevust piiravad või soodustavad tegurid. Intervjuudele eelnes valiidsuse suurendamiseks prooviintervjuu, et välja selgitada, kas küsimused on sobilikud uurimisküsimustele vastamiseks, kui arusaadavad on küsimused intervjuueeritavale ning vajadusel neid täpsustada. Samuti mõõta ligilähedaselt intervjuu läbiviimiseks kuluvat aega.

Prooviintervjuu viidi läbi ühe õpetajaga 2020.a. jaanuaris. Kuna prooviintervjuu õnnestus, on selle intervjuuga kogutud andmed lülitatud analüüsitava andmete hulka. Pärast prooviintervjuu läbiviimist toimusid 2020.a. jaanuaris ja veebruaris intervjuud veel 6 osalejaga. Intervjuu pikkuseks kujunes keskmiselt 1 tund ja transkribeeritud intervjuu pikkuseks keskmiselt 8 lehekülge vormistatuna A4 formaadis kasutades fonti *Times New Roman*, kirja suurusega 12 ja reavahega 1,5. Intervjuud salvestati küsides selleks eelnevalt intervjuueeritavalt luba ja hiljem transkribeeriti. Transkribeerimisel kasutati rakendust *QuickTime Player* ja programmi *Microsoft Word*. Transkribeeriti uurimisküsimustele vastamiseks vajalik sisuline tekstiosa. Poolstruktureerimata intervjuu kava on esitatud lisa 2.

Struktureerimata intervjuu läbiviimise eesmärgiks lasteaia juhiga oli koguda infot juhi vaatenurgast õpetajates ja assistentides muutusi esile kutsuvate juhtimistegevuste kohta, samuti juhi enda eesmärkide kohta organisatsioonikultuuri kujundamisel. Struktureerimata intervjuu kasuks otsustati põhjusel, et see võimaldab vestluse käiku temaatiliselt suunata, kuid eesmärgiks pole kindlate küsimuste esitamine, vaid pigem vestluse käigus teemade arendamine ja keskendumine vastajapoolsele teema arendamisele. Intervjuu läbiviimiseks koostati esialgne lühike temaatiline kava.

Iga intervjuu alguses tutvustati lühidalt uuringu eesmärki ning paluti luba intervjuuga kogutud andmete kasutamiseks käesoleva magistritöö raames. Samuti selgitati uuringus osalejatele, et kogutud andmeid töödeldakse ja kasutatakse magistritöös viisil, mis tagab uuritavate konfidentsiaalsuse.

Neljandaks andmeallikaks oli lasteaiaõpetajate tööanalüüsi aruanded aastast 2015 ja 2018, vastavalt 12 ja 8 õpetajalt. 2015.a. koostatud tööanalüüsi pikkuseks oli keskmiselt 3 lehekülge ja 2018.a. tööanalüüsil 5 lehekülge vormistatuna A4 formaadis kasutades fonti *Times New Roman*, kirja suurusega 12, reavahega 1,5. Dokumendianalüüsi läbiviimiseks ning saadud tulemuste üldistatud kasutamiseks saadi luba lasteaia juhilt. Lisaks pöördui eraldiseisvalt õpetajate poole, kelle tööanalüüsist pärinevat tsitaati sooviti tulemuste illustreerimiseks kasutada, ning paluti luba selle kasutamiseks. Luba tsitaatide kasutamiseks paluti ja saadi kahelt õpetajalt.

2.4. Andmeanalüüs

2.4.1. Kvantitatiivne andmeanalüüs

Kvantitatiivselt analüüsiti ankeediga kogutud andmeid. Andmeanalüüsil loobuti igas valdkonnas kolme viimase väite kasutamisest, mis esitati tegevusvõimekuse kohta, kuna ühele väitele, mis esitati nõ „tagurpidi“ küsimusena, antud hinnangutest võis aru saada, et paljud vastajad polnud mõistnud selle väite olemust.

Andmeanalüüsiks kasutati tabelarvutusprogrammi *Excel*, kus *Google Forms* keskkonnast ülekantud andmed esmalt kodeeriti andes tunnustele „vanus“ ja „staaž“ arvulised väärtused ning koostati andmeid koondav risttabel. Esmalt kirjeldati andmeid järgmiste statistiliste näitajate kaudu: aritmeetiline keskmine ja standardhälve. Näitajad esitati õpetajate töövaldkondade lõikes ning valdkonnasiseselt tegevusvõimekuse dimensioonide lõikes eristades ka õpetajate ja assistentide näitajad.

Valimi tõenäosuslike usalduspiiride leidmiseks ja valimi keskmiste hinnangute analüüsimiseks kasutati sõltumatute valimite Studenti jaotust, mis on sobilik kasutamiseks väikeste valimite korral (Lagerspetz, 2017). Õpetajate ja assistentide valimi kirjeldamiseks staaži alusel koostati sagedus- ja jaotustabel.

Õpetajate ja assistentide antud hinnanguid analüüsiti õpetaja töövaldkonniti võrdlevalt iga väite osas ka eraldi ning saadud tulemused esitati joonistel.

2.4.2. Kvalitatiivne andmeanalüüs

Õpetajate ning assistentidega läbiviidud intervjuude ja dokumentidega kogutud andmeid analüüsiti induktiivselt temaatilise analüüsi meetodil otsides õpetaja tegevusvõimekust kirjeldavaid teemasid. Selle meetodi valiku kasuks rääkis temaatilise analüüsi sobivus andmete uurimiseks eesmärgil, kus soovitakse leida unikaalseid teemasid või mustreid, mis koondavad uurimisküsimuse seisukohalt olulisi tähendusi (Braun & Clarke, 2006).

Temaatilisel analüüsil lähtuti Brauni ja Clarke'i (2006) poolt eristatud ja kirjeldatud kuuest analüüsi etapist. Brauni ja Clarke'i sõnul (2006) on sellele analüüsimeetodile iseloomulik uurija pidev liikumine algandmete, teemade kodeerimise ja juba kirjapandud analüüsi vahel, mis oli praktilise analüüsi käigus ka selgelt tajutav. Andmeanalüüsi esimesel etapil süveneti kogutud andmetesse: salvestatud materjali transkribeerimisel ning korduval lugemisel tehti esialgsed märkmed korduvate mustrite kohta intervjuudes ja õpetaja eneseanalüüsi aruannetes. Järgmises etapis alustati esialgse märksõnalise kodeerimisega. Siin oli eesmärgiks leida tekstidest uurijas huvi äratavaid fraase ja lauseid, mille kaudu on õpetajad kirjeldanud oma tegevust või väljendanud seisukohti ja hoiakuid, mis on uurimise seisukohalt tähenduslikud. Edasi koondati esialgsed koodid analüüsi kolmandas etapis potentsiaalsetesse teemadesse ning koostati esialgne teemakaart. Edasi vaadeldi, kuidas esialgsed teemad koonduvad või eristuvad uuteks allteemadeks tegevusvõimekuse erinevate dimensioonide ja õpetaja töövaldkondade lõikes. Edasi korrastati teemade nimetused ja otsustati lõplikult, millist tegevusvõimekuse dimensiooni ja õpetaja töövaldkonda teema kirjeldab. Eelneva põhjal moodustusi lõplikud teemad. Temaatilise analüüsi käigus eristunud teemad on esitatud lisas 3. Temaatilise analüüsi lõpp-punktina määratlevad Braun ja Clark (2006) teemade sisu ja tähenduste avamise organiseeritud viisil, mille käigus leitakse tulemusi selgelt ja ilmekalt iseloomustavad näited ning esitatakse lõplik analüüs. Andmeid analüüsiti uurimisküsimuste kaupa.

Lasteaia juhiga läbiviidud intervjuu andmete analüüsimiseks kasutati samuti induktiivset temaatilise analüüsi meetodit. Neid andmeid kasutati analüüsi hilisemas etapis täiendava allikana leidmaks teemasid, mis aitaksid paremini mõista uuritava juhtumi konteksti.

Andmeanalüüsil saadud tulemused on töö järgnevas osas esitatud õpetaja töövaldkondade kaupa eristades igas valdkonnas tulemused ka tegevusvõimekuse dimensioonide lõikes. Intervjuude ja dokumentide analüüsimisel saadud tulemusi on illustreeritud tekstinäidetega intervjuudest ja õpetaja tööanalüüsi aruannetest. Intervjueeritava konfidentsiaalsuse tagamiseks on intervjueeritavate pärisnimede asemel kasutatud numbreid. Illustreerivaid tekstinäiteid on vähesel määral toimetatud jättes tekstist välja ebaolulised kinnitussõnad ja sõnakordused.

2.5. Autoripositsioon

Magistritöö autor peab oluliseks välja tuua oma isikliku seotuse uuritava juhtumi ning uuritavatega. Magistritöö autor on kõnealuses lasteaias töötanud 11 aastat, neist 10 aastat

õpetajana ning 1 aasta õppejuhina. Analüüsidest sellise seotuse tugevusi või võimalikke piiranguid uurimistöole, saab autor tugevusena välja tuua väga hea konteksti ning uuritavate tundmise. Organisatsioonis toimunud muutustes isiklikult osalemine võimaldab magistritöö autori hinnangul sügavamalt mõista uuritavate mõttekäike ning seotust kontekstiga.

Magistritöö autori arvates on sellises olukorras oluline mõista uurija eetilise käitumisega seotud küsimusi. Käesolevas magistritöös on eetiliste küsimuste lahendamisel lähtunud Tartu Ülikooli eetikakeskuse ja Eesti Teadusagentuuri poolt välja töötatud heast teadustavast ning järgitud teaduse alusväärtusi: vabadus, vastutus, ausus ja objektiivsus, austus ja hoolivus, õiglus, avatus ja koostöö (Hea teadustava, 2017). Magistritöö kavandamisel, läbiviimisel ja tulemuste esitamisel on kaalutud võimalikke esilekerkivaid eetilisi probleeme ja hinnatud uurimistulemuste avaldamisega seonduvaid võimalikke riske. Tähelepanu on pööratud uuringusse kaasatud inimeste lugupidavale kohtlemisele ja nende õigustele osaleda uuringus vabatahtlikult ja muuta oma nõusolekut andmete avaldamiseks. Oluliseks on peetud uuringus osalejate privaatsuse ja heaolu tagamist uurimisprotsessi kõikides etappides.

Võimaliku piirangu küsimus tõstatub andmete kogumise ja avaldamise pinnalt ning on seotud magistritöö autori ning uuritavate omavahelise ametipositsioonist tuleneva võimusuhtega. Siinkohal oli magistritöö autori jaoks oluline hoida lahus uuringu ning igapäevase tööga seotud aspektid, et luua olukord, kus uuringus osalejad sooviksid ja julgeksid väljendada oma tegelikke seisukohti. Selleks järgiti uuringu läbiviimisel hoolikalt vabatahtlikkuse ja konfidentsiaalsuse põhimõtet: uuringus osalemine oli vabatahtlik ja uuringu käigus kogutud andmeid on kasutatud ja kasutatakse edaspidi ainult üldistatud kujul. Neid põhimõtteid selgitati uuringus osalejatele. Et uurijal ei oleks võimalik küsimustikuga kogutud andmete põhjal identifitseerida kedagi konkreetselt, koguti võimalikult vähe uuritavate kohta käivaid isiklike andmeid. Andmed vanuse ja staaži kohta koguti vahemikena, et vältida uuritava äratundmist. Intervjuudega kogutud andmete usaldusväärsuse tagab uurija jaoks usalduslik tööalane suhe uuritavatega. Intervjuude läbiviimisel jälgis uurija põhimõtet, et intervjueeritavale esitatavad küsimused ei suunaks uuritava mõttekäiku ja ei väljuks uurimisteema raamistikust. Siin oli abiks poolstruktureeritud intervjuu kava, mis ühelt poolt võimaldas uurijale paindlikkust liikuda ettevalmistatud küsimustes sügavamale, kuid aitas jääda teema piiridesse. Kõikidele uuritavatele pakuti võimalust intervjuu transkriptsiooni üle lugemiseks koos võimalusega keelduda intervjuuga kogutud andmete täielikust või osalisest kasutamisest käesolevas magistritöös. Intervjueeritavad seda võimalust ei kasutanud.

3. Tulemused

Käesolevas magistritöös on uurija eesmärgiks selgitada ühe Tartu lasteaia näitel, kuidas avaldub õpetajate ja assistentide tegevusvõimekus nende igapäevastes töösituatsioonides.

Tulemused esitatakse kolmes õpetaja töövaldkonnas: lapse õppimise ja arengu toetamine, lapsest lähtuva õpi- ja kasvukeskkonna loomine ja erineva võimekusega õppijate koosõpetamine. Igas õpetaja töövaldkonnas vaadeldakse kvantitatiivselt ja kvalitatiivselt analüüsitud andmete kooskõllalisust ning esitatakse temaatilise analüüsi käigus eristunud teemad õpetaja tegevusvõimekuse kolme dimensiooni lõikes: professionaalsed kompetentsid, professionaalsed eesmärgid ja keskkonnas tajutavad tegevust piiravad või soodustavad tegurid vastates uurimisküsimustele õpetaja töövaldkondade põhisel. Viimasena tuuakse välja tegevusvõimekuse erinevused ja sarnasused õpetaja kolme töövaldkonna lõikes.

3.1. Andmete kirjeldav statistika, üldkogumi usalduspiiride leidmine ja valimite keskmiste võrdlemine t-testiga

Ankeediga kogutud andmete analüüsi tulemustest lähtub, et oma tegevusvõimekust hindavad nii õpetajad kui assistendid kõige kõrgemalt lapse õppimise ja arengu toetamise valdkonnas ($M=6,30$; $SD=0,54$). Õpi- ja kasvukeskkonna kujundamisel avalduv tegevusvõimekus on hinnatud veidi madalamaks ($M=6,13$; $SD=0,45$) ning madalaima hinnangu on tegevusvõimekus saanud erineva võimekusega õppijate koosõpetamisel ($M=5,39$; $SD=0,96$). Kõigis kolmes valdkonnas on tegevusvõimekuse dimensioonidest antud kõige kõrgem hinnang õpetaja poolt tajutud keskkonnatingimustele. Madalaimaks näitajaks nii valdkondade kui ka dimensioonide lõikes on õpetajate ja assistentide hinnang oma professionaalsetele kompetentsidele erineva võimekusega õppijate koosõpetamisel ($M=4,56$, $SD=1,29$).

Üldkogumi keskväärtuse jaoks usaldusvahemikku kirjeldavad usalduspiirid arvutati tõenäosusega 95% ($p=0,95$) Studenti jaotust kasutades. Assistentide ja õpetajate hinnangute keskmiste võrdlemisel sõltumatute valimite t-testiga valiti olulisuse nivooks 0,05 ($\alpha=0,05$). Statistiliselt oluline erinevus ilmnes õpetajate ja assistentide antud hinnangute keskmiste võrdlemisel professionaalsete eesmärkide osas kahes valdkonnas: lapse õppimise ja arengu toetamine ning õpikeskkonna kujundamine. Teiste näitajate osas statistiliselt olulist erinevust ei ilmnunud. Tulemused on esitatud tabelis 3.

Tabel 3. Kvantitatiivselt analüüsitud andmete kirjeldus, valimi usalduspiirid ja valimite keskmiste võrdlemine õpetaja töövaldkondade ja tegevusvõimekuse dimensioonide lõikes.

Valdkond	N	M	SD	Student SD	SE	t-test; P(T<=t)
Lapse õppimise ja arengu toetamine	26	6,30	0,54	0,22	0,11	
Professionaalsed kompetentsid	26	6,31	0,59	0,24	0,12	
<i>Õpetaja</i>	17	6,47	0,46	0,24	0,11	0,10
<i>Assistent</i>	9	6,00	0,72	0,55	0,24	
Professionaalsed eesmärgid	26	6,23	0,68	0,27	0,13	
<i>Õpetaja</i>	17	6,50	0,41	0,21	0,10	0,02*
<i>Assistent</i>	9	5,72	0,81	0,63	0,27	
Keskkonnatingimused	26	6,38	0,62	0,25	0,12	
<i>Õpetaja</i>	17	6,40	0,62	0,32	0,15	0,81
<i>Assistent</i>	9	6,33	0,65	0,50	0,22	
Õpi- ja kasvukeskkonna kujundamine	26	6,13	0,45	0,18	0,09	
Professionaalsed kompetentsid	26	6,06	0,48	0,19	0,09	
<i>Õpetaja</i>	17	6,12	0,51	0,26	0,12	0,37
<i>Assistent</i>	9	5,94	0,43	0,33	0,14	
Professionaalsed eesmärgid	26	6,00	0,66	0,26	0,13	
<i>Õpetaja</i>	17	6,22	0,47	0,24	0,11	0,04*
<i>Assistent</i>	9	5,58	0,78	0,60	0,26	
Keskkonnatingimused	26	6,34	0,61	0,25	0,12	
<i>Õpetaja</i>	17	6,31	0,67	0,34	0,16	0,73
<i>Assistent</i>	9	6,39	0,50	0,39	0,17	
Erineva võimekusega õppijate koosõpetamine	26	5,39	0,96	0,39	0,19	
Professionaalsed kompetentsid	26	5,11	1,01	0,41	0,2	
<i>Õpetaja</i>	17	5,40	0,71	0,37	0,17	0,10
<i>Assistent</i>	9	4,56	1,29	0,99	0,43	
Professionaalsed eesmärgid	26	5,23	1,27	0,51	0,25	
<i>Õpetaja</i>	17	5,56	0,96	0,49	0,23	0,13
<i>Assistent</i>	9	4,61	1,60	1,23	0,53	
Keskkonnatingimused	26	5,84	0,93	0,37	0,18	
<i>Õpetaja</i>	17	5,84	0,96	0,50	0,23	0,99
<i>Assistent</i>	9	5,83	0,91	0,70	0,3	

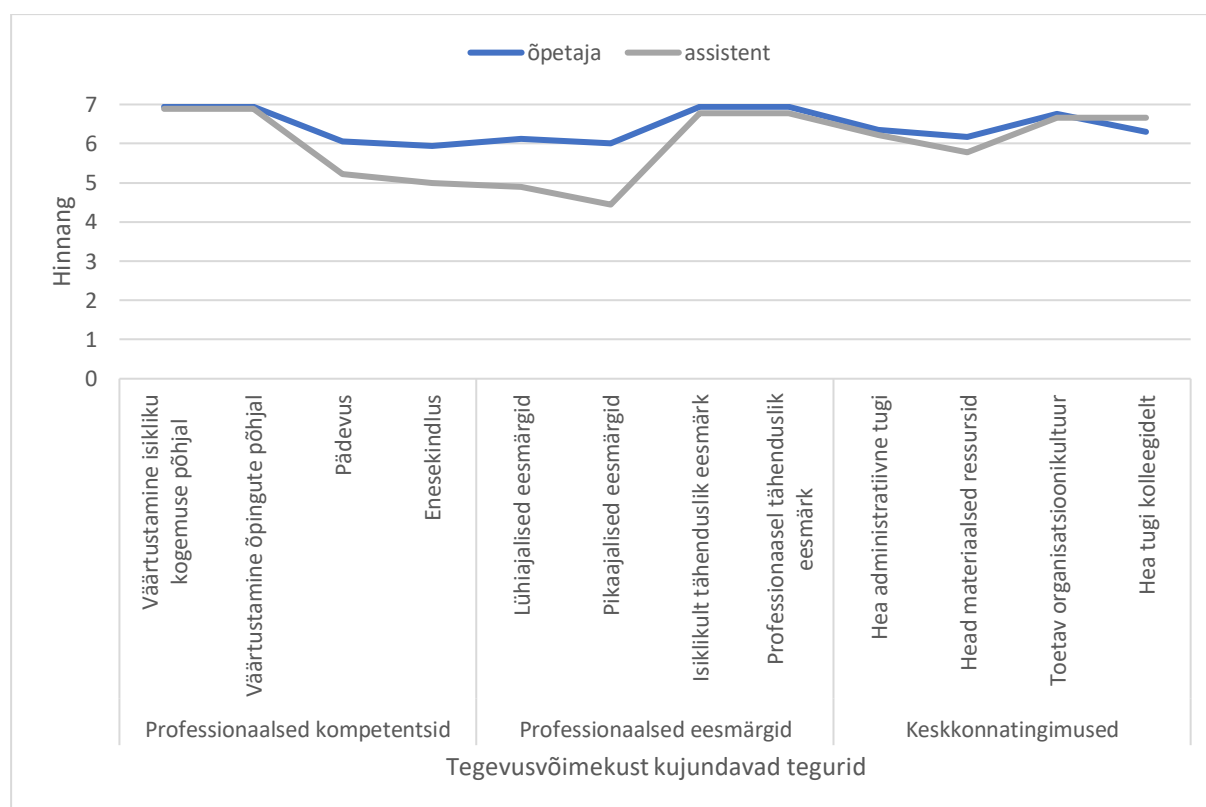
(M-aritmeetiline keskmine, SD-standardhälve, N-valimi suurus, SE-standardviga, t-testiga leitud tärniga märgitud väärtused märgivad statistiliselt olulist erinevust õpetajate ja assistentide poolt antud hinnagute keskmistes)

Järgnevalt tutvustatakse õpetajate tegevusvõimekuse kujunemist valdkondade lõikes.

3.2. Lapse õppimise ja arengu toetamisel avalduv tegevusvõimekus

3.2.1. Kvantitatiivse andmeanalüüsi tulemused lapse õppimise ja arengu toetamise valdkonnas

Ankeediga kogutud andmete analüüsi tulemused lapse õppimise ja arengu toetamise valdkonnas on ära toodud joonisel 1. Sellelt näeme, et nii õpetajad kui assistendid on kõige kõrgemalt hinnanud lapse õppimise ja arengu toetamise väärtustamist nii isikliku kogemuse kui ka varasemate õpingute põhjal. Veidi madalam on hinnang oma pädevusele ning enesekindlusele. Hinnang on madalam ka lühi- ja pikaajaliste eesmärkide osas nii õpetajate kui assistentide hulgas. Kõige madalamalt hinnatakse selgete pikaajaliste eesmärkide olemasolu assistentide hulgas. Eesmärgi tähenduslikkusele antud hinnangud on maksimumi lähedased mõlemas vastajate grupis. Keskkonnatingimustest on vastajad kõige kõrgemalt hinnanud toetavat organisatsioonikultuuri ning assistentide poolt hinnatud hea tugi kolleegidelt on saanud mõnevõrra kõrgema hinnangu õpetajate poolt tajutud kolleegide toetusest.



Joonis 1. Õpetajate ja assistentide hinnangud ankeediga kogutud andmete põhjal tegevusvõimekuse kolme dimensiooni lõikes lapse õppimise ja arengu toetamisel.

Järgevalt tutvustatakse lähemalt intervjuude ja dokumentide analüüsil selgunud tulemusi lapse õppimise ja arengu toetamise valdkonnas kolme tegevusvõimekuse dimensiooni, professionaalsed kompetentsid, professionaalsed eesmärgid ja töökeskkond, lõikes.

3.2.2. Kvalitatiivse andmeanalüüsi tulemused lapse õppimise ja arengu toetamise valdkonnas

3.2.2.1. Lapse õppimise ja arengu toetamisel avaldunud professionaalsed kompetentsid

Intervjuude ja dokumentide temaatilisel analüüsil eristus professionaalsete kompetentside osas kolm peamist teemat: õpetajate head pedagoogilised teadmised, väärtuspõhine õpetamine ja professionaalse arengu väärtustamine. Järgnevalt tutvustatakse teemasid lähemalt.

Õpetajate head pedagoogilised teadmised

Selle teemaga seoses toodi välja otseselt õpetamisega seotud teadmised: didaktilised teadmised, teadmised erinevatest meetoditest, ka hariduskonteksti tundmine, aga ka üldpedagoogilised teadmised, mis väljenduvad paljuski igapäevases õpetamispraktikas.

Analüüsides õpetajate kirjeldusi oma õpetamispõhimõtetest ja õpetamisviisidest, saab öelda, et õpetajatel on mitmekesised ja nüüdisaegsed teadmised lapse õppimise ja arengu toetamisest. Õpetajate arvates peaks laste õpetamine põhinema laste huvidel, olema mänguline, palju kasutatakse projektõpet, digitaalset võimalusi, peetakse oluliseks õppija kaasamist. Dokumendianalüüsis ja intervjuudes toovad õpetajad välja, et lapse õppimise ja arengu toetamisel kujundavad nad oma praktikat ka läbi isikliku tugevuse, huvi, hobi või varasemate õpingute.

Väärtuspõhine õpetamine

Käesolevas uuringus ankeediga kogutud andmete analüüsi tulemuste juures on huvipakkuv väärtushinnangutele tuginemise suur osatähtsus õpetaja praktikat kujundavas pagasis.

Intervjuudega kogutud andmed näitavad sarnaselt, et õpetajad rakendavad oma igapäevategevustes väärtuspõhist lähenemist ning peamise väärtusena on eristatav lapse terviklik areng. Iseloomulik on see, et last nähakse võimalikult iseseisva ja võimeka õppijana, kelle osalemist iseenda õppimise korraldamises saab usaldada ning last saab kaasata kujundama isiklikke õpikogemusi.

Eneseareng

Intervjuude ja dokumendianalüüsi põhjal saab käesoleva uuringu põhjal välja tuua, et teadmised ja eneseareng on tugevalt väärtustatud. Õpetajad, kes on viimase viie aasta jooksul lõpetanud ülikoolis koolieelse lasteasutuse õpetaja eriala bakalaureuse õppes või oma õpinguid magistriõppes jätkanud, toovad välja, et toetuvad oma igapäevatoös

üliskooliõpingutele, samuti lisavad, et tegelemine teooria ja praktikaga üheaegselt on arendav.

Väljavõte õpetaja tööanalüüsi aruandest:

Olen sellel õppeaastal arenenud ilmselt oma õpetaja-aja jooksul kõige enam. Esiteks toetab arengut õpetajana see, et astusin magistrisse ning erinevad õppeained koolis on seda palju toetanud. Kindlasti on väga palju õpetanud mind meie ühisprojekt Roots ja Soome RE lasteaedadega. Väga tore kogemus oli lasteaias korraldatud õppepäev, kus sain natukene abiks olla raamatu koostamisel ning tehnilise poole osas konverentsi päeval. (Grete)

Mõnel juhul saab intervjuude põhjal õpetaja madalamat enesekindlust ja pädevust seostada lühiajalise professionaalse kogemusega:

Lapse arengu toetamise mõttes ma tunnen, et kogu aeg on mingeid arenemise kohti. Ja kuna on teine õpetaja-aasta, siis kahtlusi ja kõhklusi ikka on. Kas ma ikka aitan last täpselt häälikute tajumise suhtes, kas ma piisavalt panen sellele rõhku. Selliseid küsimusi ikka on. (Miia)

3.2.2.2. Lapse õppimise ja arengu toetamisel avaldunud professionaalsed eesmärgid

Lapse õppimise ja arengu toetamise valdkonnas eristus intervjuude ja dokumentide temaatilisel analüüsil professionaalsete eesmärkide osas neli teemat: laste kooliks ettevalmistamine, laste eneseteeninduse ja heade suhete arendamine, enesekohaste oskuste arendamine, lapse subjektiivne heaolu õpetaja eesmärkide seadmist mõjutava tegurina ning õpetaja rolli tähenduslikkus.

Kooliks ettevalmistamine

Õpetajad rääkisid intervjuudes lapse õppimise ja arengu toetamise valdkonnas eesmärkidele mõeldes esmalt koolivalmidusest, andes mõista, et tunnetavad selles osas vastutust:

Eks alati paneb mõtlema see tulevikuteema, koolivalmidus, et mis teemasid peab siin varasemas eas juba käsitlema kõnearengus ja kõik need... need on alati siin taga kuklas. Mõtled, et kui me teeme siin mingeid tegevusi, kuidas see või teine asi toetab lapse arengut, aga ikkagi siiski lähtudes Reggio Emilia tegevuskultuuri põhimõtetest, et seda kõike kokku panna. See on alati selline, mille peale ma nagu mõtlen. Et need kaks asja kuidagi saaks kokku. (Miia)

Mõnel juhul tõid õpetajad välja, et kogevad koolivalmiduse osas sotsiaalset survet. Lisaks püüavad õpetajad ühildada nüüdisaegseid õpetamispõhimõtteid, mis tähtsustavad laste huvi ja heaolu, ühiskondlike ootustega, tajudes oma eesmärkides teatud konflikte.

Eneseteeninduse ja heade suhete arendamine

Teise suurema eesmärkide grupi moodustasid intervjuude põhjal sotsialiseerumisega seotud eesmärgid, mille puhul ilmnes lühiajalisem ja pikaajalisem vaade. Pikemaajaline nendest oli seotud koolivalmiduse ja hilisema elus hakkama saamisega, lühiajalisem aga suunatud laste eneseteeninduse, käitumise ja laste omavaheliste heade suhete arendamisele.

Enesekohaste oskuste arendamine

Kolmas eesmärkide grupp oli suunatud lapse enesekohaste oskuste arendamisele vastates hariduse pikaajaliste eesmärkide hulgast subjektiks kujunemise eesmärgile. Siin ilmnis õpetajate kõige pikaajalisem vaade lapse tulevikku silmas pidades.

Lapse subjektiivne heaolu õpetaja eesmärkide seadmist mõjutava tegurina

Intervjuude põhjal võib öelda, et lapse subjektiivne heaolu mõjutab õpetaja eesmärgipüstitust. Õpetajad väljendasid intervjuudes lapse heaoluga arvestamist järgmiselt: eesmärke kohandatakse laste vajadustest ja huvist lähtudes; jälgitakse lapse tegelikku valmisolekut õppimiseks; peetakse silmas õppimishuvi säilimist; lapse võimekuse ja suutlikkusega arvestatakse; välditakse ebavajalikku sundi ning planeeritakse tegevusi arvestusega, et lastel oleks piisavalt mänguaega.

Õpetaja rolli tähenduslikkus

Väärtustatakse seda, et õpetaja saab olla lapsega toimuvate protsesside suunaja ja mõjutaja. Siit leitakse oma tööle isiklik tähenduslikkus ja tööga rahulolu allikas. Järgnevalt väljavõte intervjuust:

Ega see elukutse valik on ka päris teadlikult tehtud. Mulle meeldib lastega tegeleda ja ollagi see nende suunaja... ma ei oskagi seda sõnadesse panna. See ongi see, mis pakub rõõmu. See planeerimine, otsimine, see eeltöö ka kõigele sellele, kui sa tuled siia lasteaeda. See on nii huvitav. Kui sa kogu aeg ise uurid ja oled huvitatud asjast, siis see muudab ka oma töö kordades nauditavamaks. (Miia)

Intervjuudest lähtub, et õpetaja mõtleb lapse õppimise ja arengu toetamisest pikaajaliselt kui lapse jaoks tulevikus väärtust loovast tegevusest tunnetades oma rolli tähtsust ja oma isiklikku olulisust selles protsessis. Ka ankeediga kogutud andmete analüüsil eristusid lapse õppimise ja arengu toetamise valdkonnas nii õpetajate kui assistentide kõrged hinnagud isiklike ja professionaalsete eesmärkide tähenduslikkusele.

3.2.2.3. Õpetaja tegevust soodustavad ja piiravad tegurid lapse õppimise ja arengu toetamisel

Analüüsides, milliseid tegevusvõimekust soodustavaid või piiravaid faktoreid õpetajad igapäevapraktikas lapse õppimise ja arengu valdkonnas tajuvad, eristus intervjuude ja eneseanalüüsides temaatilisel analüüsil 4 teemat: professionaalse arengu toetamine, ühtsed pedagoogilised arusaamad, kolleege väärtustav suhtumine, õpetaja autonoomia. Õpetaja tegevust soodustavad ja piiravad tegurid on kokkuvõtvalt esitatud lisas 4.

Professionaalse arengu toetamine

Õpetajad ja assistendid tunnetavad organisatsioonikultuuri toetavat mõju ja viitavad intervjuudes õppimisvõimalustele ja väljakutsetele, mida pakuvad erinevad tööalased

olukorrad: osalemine õppepäevade või konverentside ettevalmistamisel, oma töö tutvustamine, osalemine õpirännetel. Intervjuude põhjal nimetati mitmel korral õppimisallikana kolleegide tegevust ja hinnati võimalust alati kolleegide poole pöörduda. Uuringu põhjal saab veel öelda, et õpetajad näevad ja kasutavad mitmeid arenguvõimalusi alates eneserefleksioonist ja iseseisvast materjalide uurimisest kuni kogemuste jagamiseni õpiringides.

Ühtsed pedagoogilised arusaamad

Õpetajad tajuvad ühtsete pedagoogiliste arusaamade teket ning toovad intervjuudes välja, et lasteaias kasutatakse innovaatilist lähenemist õppimisele, laste õpetamisele ja kasvatamisele rakendatakse nüüdisaegset mõtteviisi.

Õpetajate tegevust soodustavate ja piiravate tegurite loetelu on esitatud lisas 2.

Kolleege väärtustav suhtumine

Väärtuspõhisus avaldub ka õpetajate ja assistentide suhtumises oma töösse, iseendasse, kolleegidesse ning õpetaja elukutsesse laiemalt. Inimesi, kes tegelevad lapse õppimise ja arengu toetamisega, nähakse väärtusena. Järgnevalt väljavõtte intervjuust:

Esmalt need inimesed, kes lapsega tegelikult töötavad. See on tegelikult väga suur väärtus. Inimesed, kes teevad lastega tööd, et nad armastaksid seda mida nad teevad ja hooliks. (Miia)

Õpetaja autonoomia

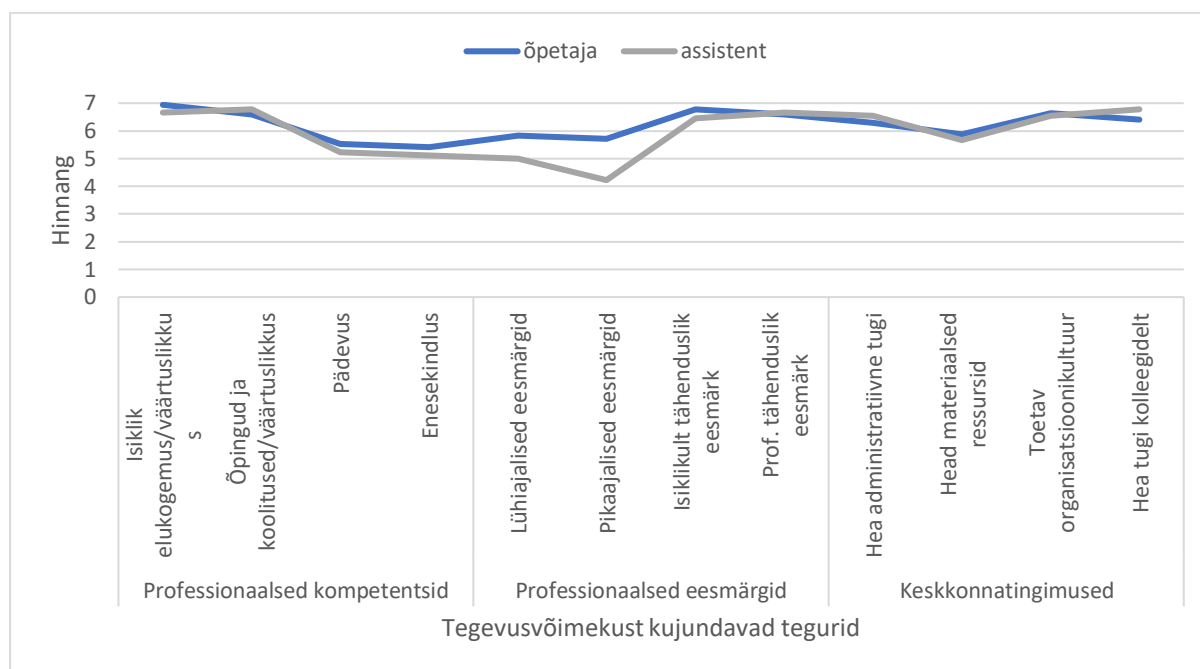
Õpetajate poolt toodi intervjuudes välja, et oma tööalase tegevuse korraldamisel on autonoomne otsustamine neile oluline ja mõjutab otsuseid, kuidas igapäevaselt lapse arengut toetada ja milliseid õppimisvõimalusi luua. Intervjuudes on õpetajad öelnud, et nende jaoks on oluline teadmine, et nad saavad ja on suutelised ise protsesse mõjutama.

3.3. Lapsest lähtuva õpi- ja kasvukeskkonna kujundamisel avalduv tegevusvõimekus

3.3.1. Kvantitatiivse andmeanalüüsi tulemused lapsest lähtuva õpi- ja kasvukeskkonna kujundamise valdkonnas

Ankeediga kogutud andmete analüüsi tulemused lapsest lähtuva õpi- ja kasvukeskkonna kujundamise valdkonnas on esitatud joonisel 2. Sarnaselt lapse õppimise ja arengu toetamise valdkonnaga on lapsest lähtuva õpi- ja kasvukeskkonna kujundamisel professionaalsete kompetentside siseselt kõrgemad hinnangud saanud õpikeskkonna kujundamise väärtustamine isikliku elukogemuse põhjal ning õpingute ja koolituste põhjal. Pädevusele ning enesekindlusele õpikeskkonna kujundamisel on antud madalam hinnang. Kõige madalam hinnang on antud assistentide puhul pikaajalistele eesmärkidele. Lapsest lähtuva

õpikeskkonna loomist tajutakse isiklikult ja professionaalselt väga tähenduslike eesmärkidena. Ka keskkonnatingimusi hinnatakse kõrgelt. Teistest natuke madalama hinnangu on saanud materiaalsed ressursid olemasolu.



Joonis 2. Õpetajate ja assistentide hinnangud ankeediga kogutud andmete põhjal tegevusvõimekuse kolme dimensiooni lõikes lapsest lähtuva õpi- ja kasvukeskkonna kujundamisel.

Järgevalt tutvustatakse intervjuude ja dokumendianalüüsil saadud tulemusi tegevusvõimekuse dimensioonide lõikes.

3.3.2. Kvalitatiivse andmeanalüüsi tulemused lapsest lähtuva õpi- ja kasvukeskkonna kujundamise valdkonnas

3.3.2.1. Õpi- ja kasvukeskkonna kujundamisel avaldunud professionaalsed kompetentsid

Dokumentide ja intervjuude analüüsil eristus lapsest lähtuva õpi- ja kasvukeskkonna kujundamise valdkonnas kompetentside osas kolm peamist teemat: usaldust loov õpetamine, heaolu loov õpetamine, Reggio Emilia tegevuskultuuri põhine õpetamine.

Usaldust loov õpetamine

Analüüsil selgus, et väga oluliselt mõjutab õpetaja kompetentside avaldumist lapsest lähtuva õpi- ja kasvukeskkonna kujundamisel asjaolu, et õppijate vanus eeldab õpetaja sajabrotsendilist kohalolu kõikide oma õppijate jaoks ja emotsionaalse sideme loomist lapsega. Õpetajad tõid intervjuudes välja, et peavad oluliseks õpetajate ja laste vahelisi häid suhteid. Üldjuhul mõistsid õpetajad heade suhete loomise all emotsionaalse ja usaldusliku sideme loomist lapsega ja ütlesid, et usaldus on kahepoolselt oluline. Üks õpetaja väljendas seda järgmiselt:

Mind toetab see suhtlus lastega.. et mul ei ole küll võrdlust kooli kontekstiga, aga lasteaia kontekstis mulle tundub, et selle professionaalsuse juurde jääb ikkagi see, et see pisike laps sind usaldaks. Kuna sinna juurde on tema jaoks ikkagi see situatsioon kus ta on nagu oma kodust... mingis keskkonnas, kus ta võib-olla tunneb veel kõige hapramalt ennast, siis mulle tundub, et see usaldus on kohe mõlemas aspektis väga oluline. (Siiri)

Heaolu loov õpetamine

Õpetajad tõid intervjuudes ja dokumentides välja, et lapse subjektiivse heaolu tagamine on vajalik, et õppimine ja arenemine lasteaia keskkonnas rahulikult või üldse saaks toimuda. Õpetajad peavad lapse subjektiivse heaolu tagamisel oluliseks järgmisi aspekte: kõikide laste kaasamine tegevustesse, hirmuvaba keskkonna loomine, laste kuulamine, nende vajaduste märkamine ja neile reageerimine, mitte tekitada õppimises vastumeelsust, muuta õppimine laste jaoks põnevaks, järgida lapse õigust tunda neid tundeid, mida ta praegu tunneb, võimaldada õnnetunde kogemist. Järgnevalt näide õpetaja eneseanalüüsi aruandest:

Laste käitumise ja reaktsioonide läbi näen, mis sobib neile ja mis on vastuoluline. Nad õpetavad mind pidevalt ja õpin ennast ka läbi nende silmade nägema. Püüan mõelda, kuidas minu käitumine mõjutab neid ja missugune eeskuju olen neile. (Piret)

Reggio Emilia tegevuskultuuri põhine õpetamine

Lapsest lähtuva õpi- ja kasvukeskkonna kujundamine on selles lasteaias tugevalt seotud Reggio Emilia pedagoogika põhimõtetega, kus lapsi inspireeritakse katsetama, uurima, uusi kogemusi saama ümbritseva keskkonna abil ning ümbritsevast keskkonnast. Siin on õpetajad kõige rohkem seotud füüsilise õpikeskkonna kujundamisega lähtudes tegevuskultuurist ja see on õpetajate sõnul andnud palju avastamis- ja katsetamisrõõmu ning võimaldanud õpetajatel rakendada oma loovust.

Kindlasti on väga toetav just RE tegevuskultuurist tulenevad põhimõtted ja materjalid ja elemendid, mis seal kasutatakse – valgusega mängud, kõik need asjad on väga toetavad. Sest sealt sa võtad mingid asjad ja proovid siia keskkonda tuua ja hea on otsida inspiratsiooni internetist ja raamatutest, teiste inimeste kogemustest. See on üprisriki oluline toetuspunkt, kuhu mina küll isiklikult toetun. (Miia)

Kahes intervjuus toodi välja ka see, et ebapiisava isikliku loovuse tunnetus on õpetaja meelest teda kõige rohkem piirav tegur.

Mitmetes intervjuudes öeldi, et taaskasutuse ja lihtsuse idee, mida Reggio Emilia pedagoogika tunnustab kui üht lapse loovuse allikat, on õpetaja isiklike väärtustega kooskõlas ja tunnetatakse, et sellisel viisil tegutsedes antakse lastele edasi midagi hoopis rohkemat kui lihtsalt oskusi. Intervjuus peegeldus see mõte järgnevalt:

Et lastes ka natuke arendada loomingulisust, et ta oskaks näha ka, et peale selle näiteks, et poes on neid igasuguseid mänguasju kohe võtta, et võib-olla saab ka mingi muu asjaga mängida, et mänguasi saab olla ka puupulk või, või tõesti käbi. Nii et need lapsed, kes siin nagu suuremaks saavad, et nad võtaksid tõesti endaga kaasa mingi sellise väikese pagasi, et alati ei ole kõige olulisem see valmistoodang. (Anni)

3.3.2.2. Õpi- ja kasvukeskkonna kujundamisel avaldunud professionaalsed eesmärgid

Dokumentide ja intervjuude analüüsil eristus lapsest lähtuva õpi- ja kasvukeskkonna kujundamise valdkonnas eesmärkide osas kaks peamist teemat: lapse subjektiivset heaolu ja õppija arengut toetava õpi- ja kasvukeskkonna kujundamine.

Lapse subjektiivset heaolu toetava õpi- ja kasvukeskkonna kujundamine

Õpetajad on intervjuudes öelnud, et sarnaselt lapse õppimise ja arengu toetamisega mõtlevad nad lapsest lähtuvat õpi- ja kasvukeskkonda kujundades eelkõige lapse arengule ning sellele, et keskkond peab toetama lapse subjektiivset heaolu. Õpetaja seisukohalt, kes lapse subjektiivset heaolu väärtustab, mõistab ja sellega arvestab, on see oluline õpiolukorda kujundav näitaja. Sellisel juhul mõjutab õpetaja eesmärgistamist lapsest lähtuv vajadus, mitte näiteks sooritus.

Õppija arengut toetava õpi- ja kasvukeskkonna kujundamine

Õppija arengule mõeldes väärtustavad õpetajad intervjuude põhjal enim õpi- ja mänguvõimalusi, mida mitmekesise õpikeskkonna kaudu lastele pakutakse. Hinnatakse laste võimalust koosmänguks ja suhtlemiseks, samuti loovaks tegevuseks. Seda töövaldkonda näevad õpetajad kui võimalust soodustada laste sotsialiseerumist, kui keskkonda, mis soodustab suhtlemist, toetab laste huvisid, on koostöös lastega loodud. Lapsest lähtuvas õpi- ja kasvukeskkonnas nähakse võimalusi soodsate tingimuste loomiseks, et toetada lapse subjektiks kujunemist. Näiteks toodi intervjuudes välja, et igapäevasisituatsioonides saavad lapsed ise algatada keskkonna muutusi, seda kujundada, saavad päris palju oma mõtteid väljendada, iseseisvalt tegutseda, et kujuneks oskus ja julgus iseseisvalt tegutseda, suhelda, oma seisukohti selgitada.

3.3.2.3. Õpetaja tegevust soodustavad ja piiravad tegurid õpi- ja kasvukeskkonna kujundamisel

Analüüsides, milliseid tegevusvõimekust soodustavaid või piiravaid faktoreid õpetajad igapäevapraktikas lapsest lähtuva õpi- ja kasvukeskkonna kujundamise valdkonnas tajuvad, eristus intervjuude ja eneseanalüüside temaatilisel analüüsil 2 teemat: tegevuskultuuri põhimõtted ja füüsilise õpikeskkonna jagamine.

Tegevuskultuuri põhimõtted

Õpetajatega tehtud intervjuudes ja analüüsitud dokumentides viidatakse läbivalt lasteaia tegevuskultuurile kui õpetajate ühtset mõtteviisi ja lapsest lähtuvat praktikat kujundavale tegurile. Näide intervjuust:

Minu jaoks on oluline see teadmine, et lasteaia tegevuskultuur ja organisatsioon toetab lapse loovat ja vaba arenemist ja mõtlemist. See julgustab mind laskma lastel ka sedaviisi tegutseda ja see on kooskõlas minu enda sisemise arusaamaga sellest, et kuidas laps võiks kasvada ja õppida lasteaia keskkonnas. See on normaalsus kogu maja jaoks, mitte ainult minu jaoks. (Miia)

Õpetajad tõid intervjuudes ja tööanalüüsides esile, et tegevuskultuurist tulenevad väärtused sobivad õpetajate isiklike väärtustega. Toodi välja taaskasutuse, isetegemise, loova lähenemise mõtteviisi olulisus.

Füüsilise õpikeskkonna jagamine

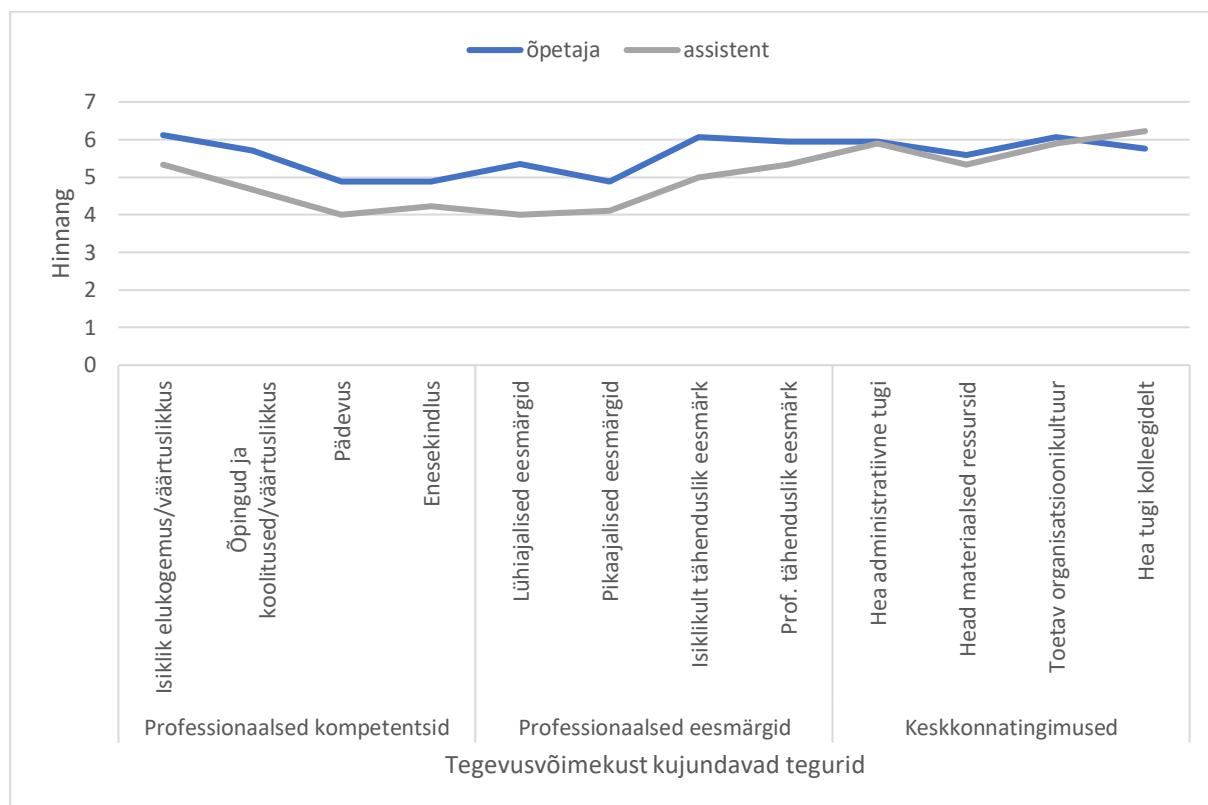
Intervjuude ja dokumendianalüüsi põhjal selgub, et lasteaia siseselt jagatakse õpikeskkondi. Seda on õpetajad tajunud nii tegevust soodustava kui ka piirava tegurina. Piiranguid loob ebapiisav suhtlemine, soovimatus koostööd teha või ebamugav ruumikasutus. Oma tegevust soodustavalt tajuvad õpetajad võimalust näha, milliseid õpikeskkondi kolleegid on loonud.

3.4. Erineva võimekusega õppijate koosõpetamisel avalduv tegevusvõimekus

3.4.1. Kvantitatiivse andmeanalüüsi tulemused erineva võimekusega õppijate koosõppimise valdkonnas

Ankeediga kogutud andmete analüüsi tulemused erineva võimekusega õppijate koosõpetamise valdkonnas on kujutatud joonisel 3. Joonisel välja toodud erineva võimekusega õppijate koosõpetamisele antud hinnangutest on näha, et isiklikult tähenduslik eesmärk on saanud kõrge hinnangu õpetajate poolt, samuti professionaalselt tähenduslik eesmärk ja ka selle valdkonna väärtustamine isikliku elukogemuse põhjal. Madalamad on tulemused pädevuse, enesekindluse ning lühi- ja pikaajaliste eesmärkide osas. Assistentide hinnangud on professionaalsete kompetentside ja professionaalsete eesmärkide osas

madalamad õpetajate antud hinnangutest. Keskkonnatingimusi tajutakse sarnaselt. Hea toe olemasolu kolleegidelt on assistentidelt saanud kõrgema hinnangu.



Joonis 3. Õpetajate ja assistentide hinnangud ankeediga kogutud andmete põhjal tegevusvõimekuse kolme dimensiooni lõikes erineva võimekusega õppijate koosõpetamisel.

Järgevalt tutvustame intervjuude ja dokumendianalüüsil selgunud tulemusi täpsemalt tegevusvõimekuse dimensioonide kaudu.

3.4.2. Kvalitatiivse andmeanalüüsi tulemused erineva võimekusega õppijate koosõppimise valdkonnas

3.4.2.1. Erineva võimekusega õppijate koosõpetamisel avaldunud professionaalsed kompetentsid

Dokumentide ja intervjuude analüüsil eristus lapsest erineva võimekusega õppijate koosõpetamise valdkonnas kompetentside osas kaks peamist teemat: individualiseerimisel põhinev õpetamine ja koos õppimisel põhinev õpetamine.

Individualiseerimisel põhinev õpetamine

Intervjuudest selgub, et erineva võimekusega õppijatena tajutakse eelkõige erinevas vanuses ja erineva arengutempoga lapsi, mõnel juhul erivajadusega lapsi. Intervjuude andmetest on näha, et erineva võimekusega õppija mõistet ning tegevusalternatiivide olemasolu kujundab varasem kogemus. Intervjuudest lähtub, et õpiolukorras, kus erineva võimekusega õppijate all

mõistetakse erinevas vanuses lapsi, mõtlevad õpetajad ühe võimalusena tegevuste individualiseerimisele. Seda illustreerib õpetaja ütlus intervjuust:

Kõige keerulisem ongi see, kuidas igale õppijale individuaalselt piisavalt tähelepanu pöörata ja piisavalt märgata tema arenguvajadust. (Siiri)

Intervjuudest selgub ka, et rohkem mõeldakse tegevuste individualiseerimisele kui ilmnenud erineva võimekusega kaasneb probleemne käitumine.

Koos õppimisel põhinev õpetamine

Intervjuudest selgus, et kui õpetajad mõistavad laste erinevusi ressursina ja selles nähakse võimalust luua õppijatele mitmekesisemat kasvukeskkonda, siis soodustatakse võimalusi nende koosõppimiseks. Seda iseloomustab mõte õpetaja intervjuust:

Võib-olla seisnebki selles võimaluses üksteiselt õppida. Ja neil, kelle võimekus on eespool, nende võimalus keerata enda teadmine ja oskus järgmisele tasandile õpetamise faasis. Kui ma võtan konkreetset rühma situatsiooni, siis ma näen ka, et vanemad lapsed või osavamad lapsed naudivad ka seda, kui nad saavad seda oskust edasi õpetada. (Siiri)

Intervjuudega kogutud andmed näitavad sarnaselt ankeediga kogutud andmetele, et õpetajad hindavad selles valdkonnas oma pädevust madalamalt. Õpetaja on intervjuus välja toonud järgmist:

Erineva võimekusega õppijad... see on enim, kus ma tunnen, et on vajakajäämist. Aga see on kõik arengus. Võib-olla kogemustes on vajakajäämist ja natuke ka mingeid teadmisi. Aga selle kõigega ma vaikselt tegelen. Täpselt, et iga lapse peale oleks mõeldud ja et iga laps saaks seda, mida täpselt tema vajab oma arenguteel. (Siiri)

3.4.2.2. Erineva võimekusega õppijate koosõpetamisel avaldunud professionaalsed eesmärgid

Intervjuude analüüsi põhjal erineva võimekusega õppijate koosõpetamise valdkonnas ei eristunud professionaalsete eesmärkide osas selgeid teemasid. Intervjuudes tõid õpetajad välja, et tunnetavad selgete eesmärkide puudumist, kuna iga juhtum vajab individuaalset lähenemist. Samuti väljendasid õpetajad, et pikemaajaliste plaanide tegemine ei ole õigustatud, kuna lapse arengulist edasiminekut on raske prognoosida nii ajaliselt kui arenguliselt. Õpetajad viitasid ka sellele, et eesmärkide püstitamist ja nende poole liikumist segab teadmiste puudus. Õpetajate mõttekäiku illustreerib näide intervjuust:

Pigem on selgemad eesmärgid lapse õppimise ja arengu toetamises. Erinev võimekus on ikkagi keerulisem. Mul on selline tunne, et mul jääb endal seal teadmistest puudu. Kui tulevad mingid raskused, siis kaob eesmärk vahel ka ära. Siis tuleb jälle tagasi. See on suhteline. (Siiri)

Seoses eesmärkide püstitamisega tõid õpetajad intervjuudes välja vajaduse oma tööd sagedamini analüüsida, et suuta paremini jälgida eesmärkide täitmist.

Erineva võimekusega õppijate teema raames tõid intervjuueeritavad välja ka arusaama, et erineva võimekusega lapsed ja nende aktsepteerimine teistega võrdsel tasemel on normaalsus ja kui lapse erivajadus võimaldab igapäevastes tegevustes osalemist, siis on sellel positiivne mõju nii konkreetsele lapsele kui tema kaaslastele, kes õpivad märkama mitte erinevat võimekust põhjustavat asjaolu, vaid selle lapse häid omadusi. Järgnevalt näide intervjuust:

Et ka see minu arust ei ole päris vale, kui on ka vähem vaimselt võimeline laps grupis. Või lihtsalt kui on ka mõni laps ratastoolis, aga muidu on väga tubli, aga ta lihtsalt liikuda ei saa... et see nagu häiriks?... pigem mulle tundub, et see paneb nagu lapsi rohkem nägema seda, et on erinevaid inimesi, ka lapsi, ümberringi. (Anni)

3.4.2.3. Õpetaja tegevust soodustavad ja piiravad tegurid erineva võimekusega õppijate koosõpetamisel

Analüüsid, milliseid tegevusvõimekust soodustavaid või piiravaid tegureid õpetajad igapäevapraktikas erineva võimekusega õppijate koosõpetamise valdkonnas tajuvad, eristus intervjuude temaatilisel analüüsil 2 peamist teemat: koostöö kolleegidega ja õpetamispraktikate jagamine.

Koostöö kolleegidega

Intervjuudest lähtub, et erineva võimekusega laste koosõpetamisel toetutakse rohkem koostööle kolleegide, juhtkonna ja erialaspetsialistidega. Näide intervjuust:

vaat selles küsimuses ma tunnetan... Kas ma olen nii palju lugenud, kas mul on nii palju infot, kas ma alati peangi kõike ise teadma või saan siin hoopis eripedagoogile toetuda või saan logopeedile toetuda. Kuna nemad on spetsialistid. Pigem kui mul tekib küsimus mingis osas, siis ma alati pöördungi spetsialisti poole. Sest nemad igapäevaselt tegelevad rohkem nende lastega, neil on kujunenud mingisugune muster ja nad oskavad paremini aidata. (Luise)

Õpetamispraktikate jagamine

Õpetajad tõid intervjuudes välja, et erineva võimekusega õppijatega tegelemisel toetuvad nad teiste õpetajate õpetamispraktikale. Õpetajate sõnul aitab neid enim see, kui nad näevad, kuidas teised õpetajad sarnaseid olukordi lahendavad. Koostöisust näevad õpetajad intervjuude põhjal ressursina, mis aitab oma isiklikku õpetamispraktikat täiustada. Selle eelduseks on head omavahelised töised ja isiklikud suhted, mille olemasolu õpetajad intervjuudes on ka väljendanud.

3.5. Tegevusvõimekuse vahelised sarnasused ja erinevused õpetaja töövaldkondade lõikes

Tegevusvõimekuse võrdlemisel kolme õpetaja töövaldkonna lõikes saab tulemuste põhjal välja tuua järgmised sarnasused:

- 1) kompetentside osas anti kõrged hinnangud oma tegevuse väärtustamisele nii isiklikus kui professionaalses plaanis, aga madalamad olid hinnangud oma pädevusele ja enesekindlusele;
- 2) eesmärkide osas anti kõrgemad hinnangud eesmärgi isiklikule ja professionaalsele tähenduslikkusele, aga madalamad olid hinnangud lühi- ja pikaajaliste eesmärkide selgusele;
- 3) läbivalt kõrged hinnangud anti keskkonnatingimuste tajumisele kõikides valdkondades;
- 4) õpetajate ja assistentide tegevusvõimekus oli väga sarnane õpikeskkonna kujundamise valdkonnas;
- 5) ühes keskkonnatingimuses, hea tugi kolleegidelt, ületab assistentide antud hinnang õpetajate hinnanguid kõigis kolmes õpetaja töövaldkonnas.

Peamise erinevuse tegevusvõimekuses saab välja tuua erineva võimekusega õppijate koosõpetamise valdkonnas, kus õpetajate ja assistentide antud hinnangud oma professionaalsetele kompetentsidele ning professionaalsetele eesmärkidele on kahe eelneva valdkonnaga võrreldes madalamad. Õpetajate ja assistentide tegevusvõimekuse võrdluses saab välja tuua asjaolu, et assistendid hindasid lühi- ja pikaajaliste eesmärkide selgust madalamalt kui õpetajad. Kvantitatiivsel andmeanalüüsil ilmnis õpetajate ja assistentide eesmärkide osas statistiliselt oluline erinevus kahes õpetaja töövaldkonnas: lapse õppimise ja arengu toetamine ning lapsest lähtuva õpi- ja kasvukeskkonna kujundamine.

4. Arutelu

Käesolevas magistritöös oli uurija eesmärgiks kirjeldada õpetaja tegevusvõimekust konkreetse haridusasutuse kontekstis ühe Tartu lasteaia näitel toetudes tegevusvõimekuse ökoloogilise mudeli (Leijen *et al.*, 2019; Priestley *et al.*, 2015) kolmele dimensioonile. Õpetajate hinnanguid professionaalsetele kompetentsidele, professionaalsetele eesmärkidele ning töökeskkonnas valitsevatele tingimustele uuriti kolme õpetaja tegevusvaldkonna lõikes: lapse õppimise ja arengu toetamine, lapsest lähtuva õpi- ja kasvukeskkonna kujundamine ning erineva võimekusega õppijate koosõpetamine. Peatükis arutletakse läbiviidud uuringu olulisemate tulemuste üle ja analüüsitakse tulemusi võrdluses varasemate uuringutega.

Esimese uurimisküsimusega sooviti teada saada, millised õpetajate professionaalsed kompetentsid avalduvad erinevates õpetaja töövaldkondades ja kuidas need mõjutavad otsuste langetamist igapäevastes töösituatsioonides õpetajate hinnangul. Käesoleva magistr töö raames läbiviidud uuringu tulemuste põhjal saab õpetajate professionaalsete kompetentside kohta välja tuua järgmist: uuringus osalenud lasteaia õpetajad toetuvad igapäevapraktikaid kujundades tugevalt isiklikult ja professionaalselt olulistele väärtushinnangutele luues läbi heade pedagoogiliste teadmiste ning tegevuskultuuri spetsiifikast tulenevate teadmiste usaldust ja heaolu loovat ning õppija arengut väärtustavat nüüdisaegset õpikeskkonda. Selge õppijat väärtustav hoiak avaldus nii õpetajate kui assistentide hulgas. Hoiakutest madalamalt hinnatud pädevus ja enesekindlus, mis tulemuste poolest oli madalaim erineva võimekusega õppijate koosõpetamise valdkonnas, viitab asjaolule, et kuigi õpetajad toetuvad oma tegevuses kindlalt väärtushinnangutele, tunnetavad nad teatud juhtudel teadmiste puudust, et ise oma praktikat kujundada. Käesoleva uuringu raames selgus, et kõige madalam oli õpetajate tegevusvõimekus erineva võimekusega õppijate koosõpetamisel. See näitab, et õpetajatel on keeruline toime tulla õppijate mitmekesisusega ning selles valdkonnas vajavad õpetajate ja assistentide hoiakud ja teadmised igapäevapraktika kujundamisel toetamist. TALIS (2018) uuringus on välja toodud, et kümne aasta tagusest perspektiivist vaadates toimub õpetamine varasematest erinevates õpikeskkondades. Selle on tinginud muutused ühiskondlikul tasandil, mis on mõju avaldanud riikide hariduselule, seades õpetajatele ootusi kiireks kohanemiseks uudsete õpikeskkondadega, kus õpetada tuleb mitmekesisema kultuurilise, keelelise või sotsiaal-majandusliku taustaga õppijaid (TALIS, 2018). Õppijate mitmekesisust iseloomustab TALISE (2018) andmetel ka erivajadusega õppijate kaasamine tavapärasesse haridusellu, mille koolijuhid tõid seal välja kui suurima õppijate mitmekesisust mõjutava näitaja. Teisalt on muutused õpetamises seotud õppijate muutunud vajadustega teadmistes ja oskustes, mida hilisemas elus kasutatakse ning muutustega õpetamise viisides ja õppimise osapoolte suhetes, mida nähakse konstruktivistlikus teadmuskäsituses, koostöises õppimises ja nii kooli, õpetaja kui õppija autonoomias (Õpikäsitusest ja..., 2017). Neid olulisi õpetamist mõjutavaid muutusi ei ole võimalik ellu viia ilma õpetaja aktiivse osaluseta nende muutuste mõtestamisel.

Teise uurimisküsimusega otsiti vastust küsimusele, millised õpetajate professionaalsed eesmärgid avalduvad erinevates õpetaja töövaldkondades ning millist mõju avaldavad need õpetajate hinnangul igapäevastes töösituatsioonides. Käesoleva magistr töö raames läbiviidud uuringu tulemused näitasid, et assistendid hindasid oma lühi- ja pikaajaliste eesmärkide selgust madalamaks õpetajate omast. Seda võib põhjustada asjaolu, et õpetamise

eesmärgistamine ei kuulu assistentide otseste tööülesannete hulka ning õpetajad kaasavad assistente juba enda poolt eesmärgistatud tegevustesse. Samas on iga õppija arengut mõjutava inimese professionaalsus väga oluline ja kõigi kaasatus õppija arengut puudutavate otsuste tegemisse vajalik. Sellest lähtuvalt oleks oluline mõelda, kuidas assistentide professionaalseid eesmärke ja ka professionaalseid kompetentse toetada, et võimaldada neil olla tugevamalt seotud õpetamistegevuse ja organisatsiooni eesmärkidega.

Käesolevas uuringus selgus, et professionaalsete eesmärkide osas olid kõige madalamad tulemused erineva võimekusega õppijate koosõpetamise valdkonnas. Olemas oli positiivne hoiak erineva võimekusega õppijate koosõpetamiseks, ka erivajadusega õppijate kaasamiseks, kuid eesmärkide ebaselgust tekitas nii mõiste „erineva võimekusega õppija“ laialivalgumus kui ka vajadus läheneda erineva võimekusega õppijale juhtumipõhiselt. Priestley jt (2015) on välja toonud, et õpetajatel, kes suudavad tulevikku vaatavalt näha suuremat hulka alternatiivseid tegutsemisvõimalusi, saavutavad tõenäoliselt ka suurema tegevusvõimekuse.

Õpetajad on haridusasutustes oodatud aktiivselt osalema haridusmuudatuste elluviimisel (Priestley *et al.*, 2015; Toom *et al.*, 2015), mis aga ei saa toimuda ilma oma tegutsemise eesmärgi tähenduslikkuse mõistmiseta. Eesmärgi tähenduslikkuse kujunemisel osalevad professionaalsete eesmärkide kõrval ka isiklikud pikaajalised eesmärgid (Leijen *et al.*, 2019), mis tähendab, et õpetaja tegutsemine peab olema talle nii professionaalselt kui ka isiklikult oluline ja tähenduslik. Õpetaja jaoks isiklikult oluliste tähenduste avamine ja aktsepteerimine oleks üks võimalus luua eeldused õpetaja autonoomseks tegutsemiseks ja professionaalseks arenguks, tugevdada õpetaja seotust hariduse pikaajaliste eesmärkidega ning soovitud tulemustega ühiskonna arengus. Tugevam seotus hariduse pikaajalistega eesmärkidega võiks kaasa aidata selgemate eesmärkide tekkimisele „keerulisemates“ töövaldkondades. See temaatika vajab kindlasti suuremat tähelepanu ja arutelu haridusasutustes, aga ka ühiskondlikul tasandil, et õpetajad saaksid paremini erineva võimekusega õppijaid toetada.

Kolmanda uurimisküsimuse, milliseid soodustavaid või piiravaid keskkonnategureid õpetajad tajuvad ning kuidas need mõjutavad otsuste langetamist igapäevastes töösituatsioonides õpetajate hinnangul, tulemustest on näha, et õpetajad tajuvad keskkonnategureid oma tööd toetavatena. Keskkonnatingimustele antud kõrged hinnangud viitavad sellele, et õpetajatel ja assistentidel on olemas tööks vajalikud ressursid ning õpetajate tajutud subjektiivne heaolu on kõrge. Käesolevas uuringus selgus, et usaldusel ja teineteise väärtustamisel põhinev koostöö kolleegidega on üks peamisi tegevusvõimekust

soodustavaid tegureid, mida õpetajad igapäevaselt tajuvad. Eesti haridusstrateegias aastaks 2035 tuuakse heaolu ja sidususe visioonis (Ekspertrühmade..., 2019) välja, et heaolu tajumine koolis on seotud subjektiivselt kogetud suhtlemispraktikatega. Ka Priestley jt (2015) töid oma uuringus välja heade vertikaalsete ja horisontaalsete suhete positiivse mõju tegevusvõimekusele.

Intervjuust lasteaia juhiga (intervjuu, 11. märts 2020) saab keskkonnatingimuste tajumisega seoses lisada mõtte, et muutused inimeste käitumises ja mõtteviisis saavad toimuda ja püsida, kui samaaegselt muudetakse ka keskkonnatingimusi.

Magistritöö raames läbiviidud uuring näitas, et uurimisel kasutatud Leijeni jt (2020) ankeet ning poolstruktureeritud intervjuu küsimused on sobilikud tegevusvõimekuse kaardistamiseks haridusasutuses ning saadud andmete analüüsimine kvantitatiivselt ja kvalitatiivselt toetab mitmekesisema vaatenurga kujunemist õpetaja tegevusvõimekusele. Seetõttu on võimalik soovitada nimetatud uurimisinstrumentide kasutamist õpetaja töö uurimiseks ja parendamiseks haridusasutuses. Piiranguks võib aga olla see, et käesoleva magistritöö raames on uuritud ühte konkreetset juhtumit, millele on iseloomulik keskkonnatingimuste tajumine väga toetavalt. Seetõttu on edasiste uuringute käigus vaja täpsustada, kuidas nimetatud instrumendid mõõdavad tegevusvõimekust erinevates kontekstides.

Tänu sõnad

Soovin tänada kõiki uuringus osalenud õpetajaid ja assistente, kelle väärtustav suhtumine lastesse on heaks teenäitajaks Eesti alushariduse arendamisel. Soovin tänada Katrin Helendit, alushariduse arendajat ja lapsest lähtuva mõtteviisi toetajat, kes on innustanud lasteaiaõpetajaid saama oma erialal järjest paremaks. Tänan oma magistritöö juhendajat, kes julgustas uurima huvitavat teemat, mis suunab mõistma õpetajate mõttemaailma ning otsima lahendusi õppijat väärtustavate hariduspraktikate rakendamiseks. Südamlik tänu minu pereliikmetele toetuse ja mõistmise eest.

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.

Kadri Karlis /allkirjastatud digitaalselt/ 21.05.2020

Kasutatud kirjandus

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2015). The Role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2006). How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement. *Learning lives: Learning, identity, and agency in the life course*.
- Blomeke, S., Gustafsson, J. E., & Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223 (1), 3-13.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency?. *American journal of sociology*, 103(4), 962-1023.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., & Hökkä, P. (2015). How do novice teachers in Finland perceive their professional agency?. *Teachers and Teaching*, 21(6), 660-680.
- Haridus- ja Teadusministeerium (2014). *Eesti elukestva õppe strateegia 2020*. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/et/elukestva-oppe-strateegia-2020>
- Haridus- ja Teadusministeerium (2019). *Haridusstrateegia töörühmade töömaterjal*. Külastatud aadressil <https://lingid.ee/haridusstrateegia2035>
- Haridus- ja Teadusministeerium (2019). *Ekspertühmade tulevikuvisioonid ja ettepanekud eesti haridus-, teadus-, noorte- ja keeleveldkonna arendamiseks aastatel 2021–2035*. Külastatud aadressil https://lingid.ee/tulevikuvisioonid2021_2035
- Haridus- ja Teadusministeerium (2017) *Õpikäsitusest ja selle muutmisest*. Külastatud aadressil <https://lingid.ee/Opikasisutusemuutmine>
- Haridus- ja Teadusministeerium (2019). *Tark ja tegus Eesti 2035 visioonidokument*. Külastatud aadressil <https://lingid.ee/tarkjateguseesti2035>
- Haridus- ja Teadusministeerium (2019). *OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuring TALIS 2018*. Külastatud aadressil <https://lingid.ee/TALIS2018>
- Harrison, H., Birks, M., Franklin, R., & Mills, J. (2017, January). Case study research: Foundations and methodological orientations. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* (Vol. 18, No. 1).

- Lagerspetz, M. (2017). *Ühiskonna uurimise meetodid*. Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Leijen, Ä., Pedaste, M. and Baucal, A. (2020). Assessing student teachers' agency and using it for predicting commitment to teaching. *Ilmumas*.
- Leijen, Ä., Pedaste, M. and Lepp, L. (2019). 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*, 1-16.
- Priestley, M., Biesta, G., Robinson, S. (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach*. Kindle Edition.
- Priestley, M., Biesta, G., Robinson, S. (2015). Teacher Agency: what is it and why does it matter? In R. Kneyber & J. Evers (eds.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*. London: Routledge.
- Pukk, M., & Alunurm, A. (2014). Reggio Emilia pedagoogika ehk lapse sada keelt. Tammiste, H. (Toim.), *Tarkus tuleb tasapisi. Valik aktiivõppe strateegiaid lasteaias ja koolis* (lk 172-192). Tartu: AS Atlex.
- Tartu Ülikooli eetikakeskus (2017). *Hea teadustava*. Külastatud aadressil <https://lingid.ee/heateadustava>
- Toom, A., Pyhältö, K., & Rust, F. O. C. (2015). Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching*, 21(6), 615-623.

Lisad

Lisa 1. Leijeni jt (2020) ankeet koos kaaskirjaga.

Kutse uuringus osalemiseks (saadetud meili teel):

Head kolleegid - õpetajad ja assistendid!

Kutsun teid osalema lasteaiaõpetajate ja assistentide tööd käsitlevas uuringus, mille viin läbi oma magistritöö raames.

Uuringus käsitletakse kolme õpi- ja õpetamistegevusega seotud valdkonda ning

küsimustikuga uuritakse, kuidas langetavad õpetajad ja assistendid tööalaseid otsuseid.

Küsimustik on anonüümne ning kogutud andmeid kasutatakse üldistatult. Palun varuge

küsimustele vastamiseks aega ligikaudu 30 minutit. Uuringus osalemine on vabatahtlik.

Olete kõik oodatud andma oma panust lasteaiaõpetajate ja assistentide töö uurimisse ja seeläbi iseenda ja kolleegide tööpanuse väärtustamisse.

Küsimustik avaneb alltoodud lingil:

<https://lingid.ee/kysimustik>

Uuringus osalejatele saadetud Leijeni jt (2020) ankeet:

Erineva võimekusega õppijate koosõpetamine:

1. Oma isiklikule elukogemusele tuginedes olen veendunud, et erineva võimekusega laste koosõpetamine ja toetamine on väärtuslik.
2. Ma leian õpingute ja koolituste põhjal, et erineva võimekusega laste koosõpetamine ja toetamine on väärtuslik.
3. Ma olen pädev erineva võimekusega laste koosõpetamiseks ja toetamiseks.
4. Ma tunnen end enesekindlalt erineva võimekusega laste koosõpetamiseks ja toetamiseks.
5. Mul on selged pikaajalised eesmärgid erineva võimekusega laste koosõpetamiseks ja toetamiseks.
6. Mul on selged lühiajalised eesmärgid erineva võimekusega laste koosõpetamiseks ja toetamiseks.
7. Erineva võimekusega laste koosõpetamine on minu jaoks isiklikult tähendusliku eesmärgiga (ma tunnen, et see on väärtuslik).
8. Erineva võimekusega laste koosõpetamine ja toetamine on minu jaoks professionaalselt tähendusliku eesmärgiga (ma tean, et seda peetakse õpetamisel väärtuslikuks).
9. Minu lasteaia organisatsioonikultuur (nt orienteeritus võistluslikkusele või koostööle) toetab erineva võimekusega laste koosõpetamist ja toetamist.

10. Ma kogen lasteaias head administratiivset tuge (nt töögraafik, rühma suurus, alagrupitöö) erineva võimekusega laste koosõpetamiseks ja toetamiseks.
11. Mul on hea tugi kolleegidelt (s.h. erialaspetsialistidelt) lasteaias erineva võimekusega laste koosõpetamiseks ja toetamiseks.
12. Minu lasteaial on head materiaalsed ressursid (nt õppevahendid) erineva võimekusega laste koosõpetamiseks ja toetamiseks.
13. Olen teadlik erinevatest võimalustest, kuidas erineva võimekusega lapsi koos õpetada ja toetada.*
14. Mul on piiratud valikuvõimalused tegemaks otsuseid, kuidas erineva võimekusega lapsi koos õpetada ja toetada.*
15. Tunnen end iseseisvana tegemaks otsuseid erineva võimekusega laste koosõpetamisel ja toetamisel.*

Lapsest lähtuva õpi- ja kasvukeskkonna kujundamine:

1. Oma isiklikule elukogemusele tuginedes olen veendunud, et lapsest lähtuva õpi- ja kasvukeskkonna kujundamine on väärtuslik.
2. Ma leian õpingute ja koolituste põhjal, et lapsest lähtuva õpi- ja kasvukeskkonna kujundamine on väärtuslik.
3. Ma olen pädev lapsest lähtuva õpi- ja kasvukeskkonna kujundamiseks.
4. Ma tunnen end enesekindlalt lapsest lähtuva õpi- ja kasvukeskkonna kujundamisel.
5. Mul on selged pikaajalised eesmärgid lapsest lähtuva õpi- ja kasvukeskkonna kujundamisel.
6. Mul on selged lühiajalised eesmärgid lapsest lähtuva õpi- ja kasvukeskkonna kujundamisel.
7. Lapsest lähtuva õpi- ja kasvukeskkonna kujundamine on minu jaoks isiklikult tähendusliku eesmärgiga (ma tunnen, et see on väärtuslik).
8. Lapsest lähtuva õpi- ja kasvukeskkonna kujundamine on minu jaoks professionaalselt tähendusliku eesmärgiga (ma tean, et seda peetakse õpetamisel väärtuslikuks).
9. Minu lasteaia organisatsioonikultuur (nt orienteeritus võistluslikkusele või koostööle) toetab lapsest lähtuva õpi- ja kasvukeskkonna kujundamist.
10. Ma kogen lasteaias head administratiivset tuge (nt töögraafik, rühma suurus, alagrupitöö) lapsest lähtuva õpi- ja kasvukeskkonna kujundamiseks.
11. Mul on hea tugi kolleegidelt (sh. erialaspetsialistidelt) lasteaias lapsest lähtuva õpi- ja kasvukeskkonna kujundamiseks.
12. Minu lasteaial on head materiaalsed ressursid (nt õppevahendid) lapsest lähtuva õpi- ja kasvukeskkonna kujundamiseks.

13. Olen teadlik erinevatest võimalustest, kuidas lapsest lähtuvat õpi- ja kasvukeskkonda kujundada.*

14. Mul on piiratud valikuvõimalused tegemaks otsuseid, kuidas lapsest lähtuvat õpi- ja kasvukeskkonda kujundada.*

15. Tunnen end iseseisvana tegemaks otsuseid lapsest lähtuva õpi- ja kasvukeskkonna kujundamisel.*

Lapse õppimise ja arengu toetamine:

1. Oma isiklikule elukogemusele tuginedes olen veendunud, et lapse õppimise ja arengu toetamine on väärtuslik.

2. Ma leian õpingute ja koolituste põhjal, et lapse õppimise ja arengu toetamine on väärtuslik.

3. Ma olen pädev lapse õppimise ja arengu toetamiseks.

4. Ma tunnen end enesekindlalt lapse õppimise ja arengu toetamisel.

5. Mul on selged pikaajalised eesmärgid lapse õppimise ja arengu toetamiseks.

6. Mul on selged lühiajalised eesmärgid lapse õppimise ja arengu toetamiseks.

7. Lapse õppimise ja arengu toetamine on minu jaoks isiklikult tähendusliku eesmärgiga (ma tunnen, et see on väärtuslik).

8. Lapse õppimise ja arengu toetamine on minu jaoks professionaalselt tähendusliku eesmärgiga (ma tean, et seda peetakse õpetamisel väärtuslikuks).

9. Minu lasteaia organisatsioonikultuur (nt orienteeritus võistluslikkusele või koostööle) toetab lapse õppimist ja arengut.

10. Ma kogen lasteaias head administratiivset tuge (nt töögraafik, rühma suurus, alagrupitöö) lapse õppimise ja arengu toetamiseks.

11. Mul on hea tugi kolleegidelt (sh. erialaspetsialistidelt) lasteaias lapse õppimise ja arengu toetamiseks.

12. Minu lasteaial on head materiaalsed ressursid (nt õppevahendid) lapse õppimise ja arengu toetamiseks.

13. Olen teadlik erinevatest võimalustest, kuidas lapse õppimist ja arengut toetada*

14. Mul on piiratud valikuvõimalused tegemaks otsuseid, kuidas lapse õppimist ja arengut toetada.*

15. Tunnen end iseseisvana tegemaks otsuseid lapse õppimise ja arengu toetamisel.*

(* märgitud küsimusi hilisemal andmeanalüüsil ei kasutatud)

Lisa 2. Õpetajate ja assistentidega läbi viidud poolstruktureeritud intervjuu küsimused.

Lapse õppimise ja arengu toetamine

1. Mis on Sulle lapse õppimise ja arengu toetamise juures professionaalselt oluline? Mis on isiklikult oluline?
2. Mis teeb lapse õppimise ja arengu toetamise Sinu jaoks väärtuslikuks?
3. Milliseid lühiajalisi eesmärke sead endale lapse õppimise ja arengu toetamisel? Millele toetudes Sa lühiajalisi eesmärke püstitad?
4. Milliseid eesmärke ja sihte sead lapse õppimise ja arengu toetamisel pikaajalises perspektiivis? Millest Sa selle juures lähtud?
5. Millistel juhtudel Sa koged lapse õppimise ja arengu toetamisel seatud eesmärkides ebaselgust? Mis seda põhjustab? Millised on Sinu peamised dilemmad?
6. Mis motiveerib Sind otsima või kasutama uusi lahendusi lapse õppimise ja arengu toetamisel?
7. Milliste materiaalsete ressursside olemasolu või puudumine Terakese lasteaias mõjutab otseselt seda, milliseid valikuid Sa teed lapse õppimise ja arengu toetamisel?
8. Mis lasteaia tegevuskultuuris toetab Sind sellisel viisil, mis aitab langetada otsuseid, kuidas lapse õppimist ja arengut toetada?
9. Mis piirab Sinu valikuid, kuidas lapse õppimist ja arengut toetada?

Erineva võimekusega õppijate koosõpetamine

10. Milles seisneb Sinu jaoks erineva võimekusega õppijate koos õpetamise väärtuslikkus?
11. Mis on Sulle erineva võimekusega õppijate koos õpetamise juures professionaalselt oluline ja mis isiklikult oluline?
12. Milliseid lühiajalisi eesmärke sead endale erineva võimekusega laste koos õpetamisel? Millele Sa seda tehes toetud?
13. Milliseid eesmärke ja sihte Sa sead erineva võimekusega laste koos õpetamisel pikaajalises perspektiivis? Millest Sa selle juures lähtud?
14. Millistel juhtudel Sa koged erineva võimekusega laste koosõpetamisel seatud eesmärkides ebaselgust? Mis seda põhjustab?
15. Milliste materiaalsete ressursside olemasolu või puudumine Terakese lasteaias mõjutab otseselt seda, milliseid valikuid Sa teed erineva võimekusega laste koos õpetamisel?
16. Mis lasteaia tegevuskultuuris toetab Sind sellisel viisil, mis aitab Sul langetada otsuseid, kuidas erineva võimekusega lapsi koos õpetada?
17. Mis piirab Sinu valikuid, kuidas erineva võimekusega lapsi koos õpetada?

Lapsest lähtuva õpi- ja kasvukeskkonna kujundamine

18. Mis teeb Sinu jaoks väärtuslikuks lapsest lähtuva õpi- ja kasvukeskkonna kujundamise? Mis on Sulle selle juures professionaalselt oluline ja mis isiklikult oluline?
19. Milliseid lühiajalisi eesmärke sead endale lapsest lähtuva õpi- ja kasvukeskkonna kujundamisel? Millele toetudes Sa seda teed?
20. Milliseid eesmärke ja sihte Sa sead lapsest lähtuva õpi- ja kasvukeskkonna kujundamisel pikaajalises perspektiivis? Millest Sa selle juures lähtud?
21. Millistel juhtudel Sa koged lapsest lähtuva õpi- ja kasvukeskkonna kujundamisel seatud eesmärkides ebaselgust? Mis seda põhjustab?
22. Milliste materiaalsete ressursside olemasolu või puudumine Terakese lasteaias mõjutab otseselt seda, milliseid valikuid Sa teed erineva võimekusega laste koos õpetamisel?
23. Mis lasteaia tegevuskultuuris toetab Sind sellisel viisil, mis aitab Sul langetada otsuseid, kuidas lapsest lähtuvat õpi- ja kasvukeskkonda kujundada?
24. Mis piirab Sinu valikuid, kuidas erineva võimekusega lapsi koos õpetada?
25. Mis mõjutab Sinu enesekindlust iseseisvate otsuste tegemisel?

Lisa 3. Teemaatilise analüüsi käigus eristunud teemad õpetaja töövaldkondade lõikes.

Lapse õppimise ja arengu toetamine

Avaldunud kompetentsid:

- 1) õpetajate head pedagoogilised teadmised;
- 2) väärtuspõhine õpetamine
- 3) eneseareng

Avaldunud eesmärgid:

- 1) kooliks ettevalmistamine
- 2) eneseteeninduse ja heade suhete arendamine
- 3) enesekohaste oskuste arendamine
- 4) lapse subjektiivne heaolu õpetaja eesmärkide seadmist mõjutava tegurina
- 5) õpetaja rolli tähenduslikkus

Tegevusvõimekust mõjutavad keskkonnategurid:

- 1) professionaalse arengu toetamine
- 2) ühtsed pedagoogilised arusaamad
- 3) kolleege väärtustav suhtumine
- 4) õpetaja autonoomia

Lapsest lähtuva õpi- ja kasvukeskkonna kujundamine

Avaldunud kompetentsid:

- 1) usaldust loov õpetamine
- 2) heaolu loov õpetamine
- 3) Reggio Emilia tegevuskultuuri põhine õpetamine

Avaldunud eesmärgid:

- 1) lapse subjektiivset heaolu toetava õpi- ja kasvukeskkonna kujundamine
- 2) õppija arengut toetava õpi- ja kasvukeskkonna kujundamine

Tegevusvõimekust mõjutavad keskkonnategurid:

- 1) tegevuskultuuri põhimõtted
- 2) füüsilise õpikeskkonna jagamine

Erineva võimekusega õppijate koosõpetamine

Avaldunud kompetentsid:

- 1) individualiseerimisel põhinev õpetamine
- 2) koos õppimisel põhinev õpetamine

Avaldunud eesmärgid:

- 1) selged teemad ei eristunud

Tegevusvõimekust mõjutavad keskkonnategurid:

- 2) koostöö kolleegidega
- 3) õpetamispraktikate jagamine

Lisa 4. Õpetaja igapäevapraktikas tajutud tegevusvõimekust soodustavad ja piiravad tegurid.

Kultuurilised tingimused	
Soodustav	<u>Tegevuskultuur:</u> lapse huvi, julguse loovuse toetamine on väärtus, taaskasutuse väärtustamine, väärtustav suhtumine õpetaja töösse, lapsi väärtustav töökultuur, avatus, tarbimiskultuuri piiramine <u>kolleegide toetus:</u> ühised arusaamad, märkamine, väärtustamine, abistamine, head suhted, sõbralik suhtlemine
Piirav	<u>koostöö vähesus:</u> keeruline saavutada kompromissi, ühise arusaama puudumine
Struktuurilised tingimused	
Soodustav	<u>õppekorraldus:</u> võimalus töötada väikese lastegrupiga (alagrupitöö); projektõpe; vabadus korraldada õppetööd lastest lähtuvalt; innovaatilised lähenemised; erialaspetsialisti toetus <u>töökorraldus:</u> võimalus korraldada ise oma tööaega. <u>juhtkonna toetus:</u> ideede toetamine; avatud ja rahulik suhtlemine. <u>koostöö kolleegidega:</u> kogemuste jagamine; võimalused arutleda; õpiringide korraldamine
Piirav	<u>inimressurss:</u> lisajõuna haige kolleegi asendamiseks; keerulise käitumisega lapse toetamiseks. <u>töökorraldus:</u> lapsest lähtuva päevakava korraldamine pole alati võimalik. <u>ajanappus:</u> tööülesannete täitmiseks; lastega läbiviidava tegevuse lõpetamiseks; kokkulepete tegemine väga ajamahukas protsess.
Materiaalsed tingimused	
Soodustav	<u>ruum:</u> soodustab õpetajate ja laste vahelist kontakti; ühist õppimist; tegevuste individualiseerimist; loovaid tegevusi; lapsed saavad gruppide vahel vabalt liikuda; palju võimalusi tegutsemiseks <u>vahendid:</u> kasutatakse mitmeid erinevaid digitaalseid vahendeid; kasutusel on loovat lähenemist võimaldavad materjalid <u>koostöö vanematega:</u> aidatakse vahenditega
Piirav	üksikute vahendite puudus; vähesed hoiustamisvõimalused

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kadri Karlis,
(autori nimi)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose

Õpetajate professionaalse tegevusvõimekuse avaldumine ühe Tartu lasteaia näitel
(lõputöö pealkiri)

mille juhendaja on Äli Leijen,
(juhendaja nimi)

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.

Kadri Karlis
21.05.2020