

Tartu Ülikool

Sotsiaalteaduste valdkond

Narva kolledž

Õppekava Keeleõpetaja mitmekeelses koolis

Anu Antje, Agnit Lees

KEELEÕPETAJA VÄÄRTUSTE EDASIKANDJANA

Magistritöö

Juhendaja: Elvira Küün, *MA*

Narva 2026

Oleme koostanud töö iseseisvalt. Kõik töö koostamisel kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

Anu Antje

Agnit Lees

/allkirjastatud digitaalselt/

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Meie, Anu Antje (sünnikuupäev: 22.03.1984) ja Agnit Lees (sünnikuupäev 29.04.1996),

anname Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Keeleõpetaja väärtuste edasikandjana”, mille juhendaja on Elvira Küün,

1. Reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. Üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
3. Oleme teadlikud, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autoritele.
4. Kinnitame, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Anu Antje

Agnit Lees

11.05.2026

SUMMARY

Our master's thesis topic is "The Language Teacher as a Transmitter of Values".

The aim of the thesis was to explore how language teachers in one municipality in Harju County perceive their role as transmitters of values, and how work motivation and burnout are related to values-based teaching. The study was conducted using a qualitative method, employing semi-structured interviews.

To achieve this aim, four research questions were formulated:

1. How do the participating language teachers conceptualize their role?
2. Which values do the participating language teachers consider important in their teaching?
3. Whether and how does work motivation support language teachers' readiness to transmit values?
4. Whether and how does burnout affect the quality of values-based teaching among the participating language teachers?

The results showed that the role of a language teacher extends beyond knowledge transmission to supporting the learner's holistic development, including academic, social, and values-based growth. Values are central to teaching and are reflected in the teacher's everyday behaviour and communication. Values-based teaching requires learner involvement, dialogue, and the conscious integration of values into daily practice. A teacher's motivation and well-being directly influence their readiness to convey values. High workload and burnout can reduce this ability, while a motivated and balanced teacher is more capable of creating a supportive, learner-centred environment. Therefore, the quality of values-based teaching largely depends on the teacher's well-being and supportive working conditions.

SISUKORD

SUMMARY	4
SISSEJUHATUS	6
1. TEOREETILINE ÜLEVAADE	9
1.1 Õpetaja identiteet. Keeleõpetaja roll.	9
1.2 Väärtuspõhine õpetamine	11
1.2.1 Väärtuskasvatus riiklikus õppekavas.....	13
1.3 Keeleõpetaja motivatsioon väärtuste edasi kandmisel	14
1.3.1 Eneseregulatsioon ja enesetõhusus kui motivatsiooni kujundajad	17
1.4 Läbipõlemine ja tööstress	18
2. EMPIIRILINE OSA	21
2.1 Uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused	21
2.2 Valim	21
2.3 Andmete kogumise meetod ja kirjeldus	21
2.4 Andmete analüüsimeetod	23
3. UURIMISTULEMUSED JA ANALÜÜS	24
3.1 Keeleõpetajate rolli mõtestamine	24
3.2 Keeleõpetajate oluliseks peetavad väärtused õppetöös	32
3.3 Tööalase motivatsiooni roll väärtuste edasiandmisel	37
3.4 Läbipõlemise mõju väärtuspõhise õpetamise kvaliteedile	43
3.5 Arutelu ja järeldused.....	49
KOKKUVÕTE	54
KASUTATUD KIRJANDUS	55
LISAD	62
Lisa 1. Intervjuu kava	62

SISSEJUHATUS

Õpetajaametit on ühiskonnas ajast aega väärtustatud ning üldiselt peetud prestiižseks, kuna õpetajat nähakse ühtlasi õpilaste väärtuste kujundaja ning eeskujuna (Kuru, 2022). Ühiskonnal on ootused õpetajale suhteliselt suured (Banks, 2017). Lisaks teadmiste ja oskuste edasiandmisele oodatakse õpetajalt väärtuspõhist, eetilist ning emotsionaalset mõju õpilaste arengule (vt ka Tikader & Mandal, 2025). Võib väita, et eriti tõuseb see esile keeleõpetaja puhul, kuna keele kaudu antakse edasi väärtusi, empaatiat, kultuuriteadlikkust, aidates sel moel kaasa mõistvama globaalse ühiskonna kujunemisele (Pavlenko, 2025). Arvestades aga, et nõudmised õpetajate tööle, pädevustele ja hoiakutele erinevad nii haridustasemetel kui ka erialade kaupa, tuleks neid tegureid õpetajate tööalase motivatsiooni selgitamisel siiski rohkem silmas pidada. Keeleõpetaja tööpetsiifika võib mõjutada õpetaja tööalast motivatsiooni ning selle kaudu omakorda ka õpetamise ja õppimise tulemusi. Seepärast on vajalikud edasised uuringud, mis keskenduksid konkreetsete õppeainete õpetajate tööalasele motivatsioonile. (Han & Yin, 2016)

Samas võib keeleõpetajatele ühiskonna ootustega seotult kaasneda lisaks vaimsele ka emotsionaalne koormus, mis on teatud juhtudel viinud õpetaja läbipõlemise ja töömotivatsiooni languseni (Mäe & Ümarik, 2022). Sellises olukorras, kus keeleõpetaja on läbipõlenud, võivad aga tekkida hirmud ja ebakindlus ning väheneb üldjuhul ka suutlikkus täita väärtuspõhist rolli (*ibid.*). Seega on esmaoluline, et õpetajatel oleks võimalik aeg-ajalt leida selleks aega, et teha eneseanalüüsi ning arutleda enda väärtuste üle seoses õpetamisstiili ja väärtuskasvatusega (Camean, 2022).

Eestis on varasemalt tehtud uuringuid õpetajate väärtushoiakute ja õpetamismotivatsiooni kohta (vt nt Kitsnik & Soolu, 2020), kuid uurimust keeleõpetaja läbipõlemise vs väärtuste edasikandmise kohta ei ole põhjalikult käsitletud.

Käesoleva magistritöö uurimisprobleem seisneb selles, et ei ole selge, milline seos on tööalase motivatsiooni languse ja läbipõlemise ning keeleõpetajate väärtushoiakute ja valmisoleku vahel väärtuspõhist õpet rakendada. Eriti napib teadusuuringuid, mis keskenduksid keeleõpetajate endi tajudele ja kogemustele. Töö autoritele teadaolevalt ei ole Eestis uuritud Harjumaa ühe valla keeleõpetajate rolli väärtuste edasikandjatena ning töömotivatsiooni ja läbipõlemise mõju väärtuspõhise õpetamise suhtes, millest tuleneb ka siinse magistritöö uurimisprobleem. Seega peame oluliseks uurida, kuidas mõtestavad uuritavad keeleõpetajad ise oma panust ning millised tegurid tööalast motivatsiooni mõjutavad.

Magistritöö eesmärk on välja selgitada, kuidas tajuvad Harjumaa ühe valla keeleõpetajad ise oma rolli väärtuste edasikandjatena ning kuidas seostuvad keeleõpetaja motivatsioon ja läbipõlemine väärtuspõhise õpetamisega.

Eesmärgi saavutamiseks püstitasime neli uurimisküsimust:

1. Kuidas mõtestavad uuritavad keeleõpetajad oma rolli?
2. Milliseid väärtusi peavad uuritavad keeleõpetajad oma õppetöös oluliseks?
3. Kas ja kuidas toetab tööalane motivatsioon keeleõpetajate valmisolekut väärtuste edasikandmisel?
4. Kas ja kuidas määrab läbipõlemine uuritavate keeleõpetajate väärtuspõhise õpetamise kvaliteeti?

Uurimistöö praktiline väärtus seisneb võimaluses kasutada tulemusi õpetajate toetamisel ning väärtuspõhise õpetamise teadlikumal arendamisel koolides. Seega võib see kaasa aidata ka õpetajate töörahulolu ja professionaalse heaolu toetamisele. Uurimistöö piiranguks on eelkõige väike valim (8 keeleõpetajat), mistõttu ei ole tulemused üldistatavad laiemale õpetajaskonnale. Lisaks pärinevad kõik uuringus osalejad Harjumaa valla kahest koolist, mis piirab tulemuste ülekantavust teistesse kontekstidesse.

Magistritöö kirjutati kahekesi, kuna autorite isiklikud praktikakogemused samas koolis andsid aluse uurimisprobleemi käsitlemiseks mitmest vaatenurgast. Uurimistöö koostamisel lähtusime võrdsuse põhimõttest, mille kohaselt jaotasime nii teoreetilise osa koostamise, intervjuude läbiviimise, andmeanalüüsi ning töö lõpliku viimistluse võimalikult võrdväärselt. Usume, et selline lähenemine aitas tagada töö terviklikkuse, kvaliteedi ning vähendas subjektiivsust. Kahe autori koostöö lisaväärtus seisneb eelkõige tulemuste suuremas usaldusväärsuses ja analüüsi sügavuses. Ühtlasi rikastab kahe autori koostöö kahtlemata teatud määral nii tähelepanekuid kui ka tõlgendusi ning muudab need mitmekülgsemaks.

Magistritöö koosneb kolmest osast. Esimeses peatükis antakse ülevaade töö teoreetilisest raamistikust, käsitletakse keeleõpetaja rolli ja identiteeti, väärtuspõhise õpetamise põhimõtteid, keeleõpetaja tööalast motivatsiooni väärtuste edasiandmisel ning läbipõlemise ja tööstressi olemust. Empiirilises osas tutvustatakse uurimistöö eesmärki ja uurimisküsimusi ning kirjeldatakse andmete kogumise ja analüüsi meetodeid, samuti valimi koostamise põhimõtteid. Kolmandas osas analüüsitakse uurimistöö tulemusi ja arutletakse nende üle, vastatakse

Keeleõpetaja väärtuste edasikandjana uurimisküsimustele ning seostatakse tulemused teoreetiliste seisukohtadega, ühtlasi esitades tööst tehtud peamised järeldused.

1. TEOREETILINE ÜLEVAADE

1.1 Õpetaja identiteet. Keeleõpetaja roll.

Professionaalset identiteeti käsitletakse kui inimese sisemist arusaama iseendast oma erialases rollis, hõlmates arusaamu töö tähendusest, vastutusest ning enda pädevusest (Tõnne, 2015). Mõistagi ei ole identiteet täiesti püsiv ega lõplikult kujunenud, vaid muutub ajas sotsiaalse ja professionaalse konteksti, suhete ning rolliootuste mõjul. Professionaalset identiteeti on nähtud tihedalt seotuna inimese personaalse ja sotsiaalse identiteediga ning nende vastastikune seotus mõjutab seda, kuidas indiviid oma rolli tõlgendab ja erinevates olukordades tegutseb. (*ibid.*)

Beijaard ja tema kolleegid (2004) käsitlevad õpetaja professionaalset identiteeti samuti kui dünaamilist ja pidevalt arenevat protsessi, mis kujuneb ainealaste teadmiste, pedagoogiliste arusaamade ning õpetamispraktika vastastikmõjus. Mainitud autorid rõhutavad, et identiteet muutub pidevalt õpetaja kogemuste, refleksiooni ning ametialase arengu käigus. (*ibid.*)

Õpetaja professionaalse identiteediga aga on tihedalt seotud ka arusaam õpetaja rollist. Kahtlemata mõjutavad õpetaja identiteeti refleksioon, kogemused ning sotsiaalsed ja haridussüsteemi tingimused (Beauchamp & Thomas, 2009). Õpetaja professionaalset identiteeti võib vaadelda kui raamistikku, mille kaudu ta mõtestab oma tööd ja positsiooni haridussüsteemis ning ühiskonnas laiemaltki (Barni jt, 2019).

Beauchamp ja Thomas (2009), Pennington ja Richards (2016) ning Yazan (2018) rõhutavad, et õpetaja identiteedi kujunemine hõlmab nii isiklikke kui ka erialase tööga seotud aspekte, sealhulgas enesetaju, emotsioone, refleksiooni ning õpetamispraktikat. Õpetaja rolli mõtestamist ei käsitleta pelgalt väliste ootuste täitmisena, vaid protsessina, milles õpetaja tõlgendab oma kogemusi ja väärtusi ning kujundab nende põhjal arusaama iseendast õpetajana (vt ka Beauchamp & Thomas, 2009). Deuja (2024) uuringust jäeldub, et identiteedi kujunemine algab juba õpetajaks õppimise ajal ning kestab kogu karjääri vältel.

Pennington ja Richards (2016) toovad lisaks esile, et keeleõpetaja professionaalne identiteet on tihedalt seotud õpetaja keelelise tausta, keeleoskuse ning isikliku keeleõppija kogemusega (vrd Alosaimi, 2023). Seega võib eeldada, et keeleõpetaja roll kujuneb pideva kohanemise ja tasakaalustamise protsessis isiklike õpetamisideaalide ja keeleõppe kontekstist tulenevate nõuete vahel.

Keeleõpetaja identiteeti käsitletakse kui õpetaja enesemõistmist ja professionaalse kujunemise keskset komponenti, mis mõjutab õpetaja õppimist, õpetamispraktikat ja suhteid nii õppijate kui ka töökaaslastega (Sun & Akbar, 2023). See kujuneb pidevas vastastikmõjus õpetaja isiklike kogemuste, õpetamiskonteksti ning osalemisega erisugustes praktikakogukondades (*ibid.*). On oluline rõhutada, et identiteet aga ei ole seejuures üksnes sisemine enesetaju, vaid areneb sotsiaalsetes suhetes, kus õpetaja positsioneerib ennast ja on samal ajal ka teiste positsioneeritud (Yazan, 2018).

Lisaks toovad uurimused (vt nt Nelke, 2014; Alosaimi, 2023; Sun & Akbar, 2023) esile, et keeleõpetaja identiteeti mõjutavad veel mitmed omavahel seotud tegurid, sealhulgas õpetaja varasemad biograafilised kogemused, emotsioonid, professionaalsed uskumused ning institutsionaalsed ja kultuurilised tingimused. Seega võib õpetaja identiteedi kujunemist käsitleda mitmetasandilise protsessina, milles põimuvad õppimine, mõtlemine, tegutsemine ja emotsionaalne kogemus. Selle kaudu mõtestab õpetaja oma rolli ning teeb otsuseid, mis suunavad tema õpetamispraktikat. (Nelke, 2014; Alosaimi, 2023; Sun & Akbar, 2023)

Professionaalse ja personaalse identiteedi seost avab Nelke (2014), kelle uuringus tajuvad õpetajad professionaalset ja isiklikku identiteeti sageli omavahel läbipõimununa, mõtestades õpetajarolli nii tööalase kui ka isikliku enesetaju kaudu. Tema korraldatud uuringus kirjeldasid õpetajad identiteetide kooskõla vastastikku rikastavana ning seda seostati eneseteostuse ja täisväärtusliku elamise võimalusega. Samas aga osutab sama uuring sellele, et professionaalse ja personaalse identiteedi lahknevused võisid olla nii pingevabad kui ka konfliktised, kusjuures konfliktid ilmnemise sagedamini töö- ja eraelu ühendamisel ning nende korral domineeris enamasti professionaalne identiteet personaalse üle. Lisaks nähtus mainitud tööst, et madalama töörahulolu korral esines õpetajatel sagedamini vastuolusid just töö- ja eraeluliste rollide vahel, mis viitab identiteedi ja tööheaolu omavahelisele tugevale seotusele. (*ibid.*)

On leitud, et õpetajal on rohkem võimalusi ennast paremini tundma õppida, kui ta teeb korrapäraselt eneseanalüüsi ning mõtiskleb enda väärtuste, sotsiaalsete oskuste, hoiakute, emotsionaalse intelligentsuse ning enesehinnangu üle (Lister, 2012). Seda seisukohta toetab ka Tajeddini ja Nazari (2026) uuring, mille järgi aitab keeleõpetaja identiteet õpetajatel oma õpetamiskogemusi mõtestada ning seostada neid oma õpetamispraktika ja erialase arenguga.

Uuringud näitavad, et keeleõpetajad mõtestavad oma rolli suures osas professionaalse identiteedi kaudu, mis kujuneb isiklike kogemuste, refleksiooni ja sotsiaalse konteksti

Keeleõpetaja väärtuste edasikandjana koosmõjus, suunates nende õpetamispraktikat ja enesemõistmist (vt nt Beauchamp & Thomas, 2009).

Kahtlemata aga on õpetaja professionaalne identiteet seotud ka tema väärtuste ja hoiakutega, mis mõjutavad seda, kuidas õpetaja oma rolli mõistab ja oma igapäevatöös tegutseb (Beauchamp & Thomas, 2009). Keeleõpetaja rollis avalduvad väärtused eriti selgelt, kuna keeleõpe loob võimalusi kultuuriliste, sotsiaalsete ja moraalsete tähenduste vahendamiseks (Yazan, 2018). Õpetaja professionaalset rolli ja väärtusruumi suunavad ka normatiivsed dokumendid, sealhulgas Eesti Õpetajate Liidu koostatud õpetajaeetika koodeks, mis rõhutab õpetaja vastutust olla õppijatele eeskujuks, tegutseda õiglaselt ning toetada iga õppija arengut ja heaolu (Eesti Õpetajate Liit, 2005).

Järgmisena käsitletakse väärtuspõhise õpetamise olemust ja selle tähendust õpetajatöös.

1.2 Väärtuspõhine õpetamine

Moraalsete ja sotsiaalsete väärtuste uurimiseks on tehtud varasemalt mitmeid uuringuid, kuid endiselt puudub üksmeel selles, mida mõiste „väärtused“ täpselt tähendab. Väärtusi on määratletud nii isiklike eelistuste, emotsionaalse pühendumuse kui ka väärtushinnangute alusena (Halstead & Taylor, 1996). Väärtusi võib määratleda järgmiselt: need on uskumused, hoiakud või tunded, mis on inimesele olulised, mille üle ta tunneb uhkust, mida ta julgeb teistele näidata ning mille järgi ta oma käitumises korduvalt tegutseb (*ibid.*).

Hariduses avalduvad väärtused õpetaja igapäevase tegevuse, pedagoogiliste valikute ja koolis kujunevas suhtlemis- ja töökultuuris (Joyce, 2024). Väärtusi ei tohiks õpetamisest eraldi käsitleda, sest need on tegelikult õpetamise lahutamatu osa, kuna mõjutavad nii õpetajate kui ka õppijate omavahelisi suhteid (Veugelers & Vedder, 2003). Samuti mõjutavad väärtused seda, milliseid hoiakuid ja käitumisviise koolis toetatakse (*ibid.*). Seega seisneb väärtuspõhine õpetamine teadmiste edasiandmises ning ka õpikeskkonna kujundamises, kus õppijad saavad kogeda väärtusi ning oma käitumist mõtestada (Norozi & Ness, 2023).

Väärtused on hariduses kesksel kohal kahel viisil. Ühelt poolt mõjutavad koolid ja õpetajad koos pere ja teiste teguritega laste ja noorte väärtuste kujunemist. Teisalt aga peegeldavad koolid omakorda ühiskonna väärtusi ning kannavad neid edasi oma igapäevase tegevuse kaudu. (Syafika & Marwa, 2024) Väärtused avalduvad õpetajate käitumises, klassiruumi korralduses ning selles, mida ja kuidas õpilaste puhul lubatakse, toetatakse või taunitakse: just nende igapäevaste kogemuste kaudu õpivad lapsed väärtusi (Joyce, 2024). Seda kinnitavad ka uuemad

käsitlused, mille järgi avalduvad väärtused otseselt õppijate käitumises ja klassiruumis rakenduvates suhtlusmustrites (vt nt Scholz-Kuhn jt, 2023; Meyer jt, 2024).

Norozi ja Ness (2023) lisavad seisukoha, et õpetamine on oma olemuselt intellektuaalne ja moraalne ettevõtmine, kus tuuakse esile sellised väärtused, nagu näiteks aktseptimine, austus ja armastus, mida võib kõige laiemalt pidada usalduslike ja toetavate suhete aluseks.

Väärtuspõhine õpetamine eeldab seda, et õpetaja teadvustab väärtusi, mis suunavad tema igapäevast õpetamispraktikat ning õpilastega suhtlust (Veugelers & Vedder, 2003; Meyer jt, 2024). Schihalejev (2011) käsitleb samuti väärtusi kui eesmäärke ja orientiire, mis mõjutavad õpetaja otsuseid, käitumist ja hoiakuid ning mille kaudu kujuneb ühtlasi õppijate väärtusruum. Uuringud näitavad, et õpetaja jaoks ei väljendu väärtused aga üksnes teadlikes põhimõtetes, vaid ka väärtushoiakutes, mis sageli avalduvad teadvustamata tasandil õpetaja igapäevases käitumises ja õpetamisstiilis (vt nt Fives & Buehl, 2016; Joyce, 2024).

Schihalejev (2011) toob esile, et õpetajate oluliseks peetavad väärtused on tihedalt seotud õpetaja kutse-eetikaga ning hõlmavad selliseid üldinimlikke väärtusi, nagu näiteks ausus, õiglus, hoolivus, austus ja inimväärikus. Samuti peavad õpetajad oluliseks võrdset kohtlemist, vastutustundlikkust ning õppija väärtustamist isiksusena (*ibid.*). Võib eeldada, et õpetaja kutse-eetika mõjutab otseselt õpetaja suhtumist nii õpilastesse kui ka teisalt õpikeskkonna kujundamist, kuid mõistagi ei peaks need väärtused avalduma üksnes sõnades, vaid eelkõige just õpetaja enda eeskujus ja õpetamisviisides (vt nt Norozi & Ness, 2023).

Lisaks on väärtuspõhise õpetamise seisukohalt oluline ka aspekt, et õpetaja ei piirduks vaid väärtuste otsese edasiandmisega, vaid looks õpilastele võimalusi väärtuste mõtestamiseks ja reflekteerimiseks (Oeschger jt, 2024). Väärtuskasvatust peetakse tõhusaks vaid siis, kui see toetab õppija autonoomiat, arutlemisoskust ning vastutust oma valikute eest (Veugelers & Vedder, 2003). Seepärast võib järeldada, et õpetajate jaoks on nende töös keskseks väärtuseks ka õppija kaasamine, kahekõne ja demokraatlik suhtlus, mis võimaldab õppijatel kujundada isiklikke, teadlikke ja põhjendatud väärtushinnanguid (Schihalejev, 2011; Thornberg, 2008). Ka uuemad uuringud (vt nt Meyer jt, 2024; Oeschger jt, 2024) rõhutavad, et väärtuskasvatus eeldab õppijate aktiivset kaasamist, refleksiooni ning võimalust väärtusi praktilistes olukordades rakendada.

Kokkuvõttes rõhutavad väärtuspõhise õpetamise lähenemised üldiselt asjaolu, et õpetamine ei tohiks piirduda üksnes teadmiste edasiandmisega, vaid see peaks hõlmama ka väärtuste

Keeleõpetaja väärtuste edasikandjana vahendust ning sellise õpikeskkonna kujundamist, kus oleks õpilastel võimalik väärtusi kogeda ja lahti mõtestada (Veugelers & Vedder, 2003; vt ka Syafika & Marwa, 2024). Väärtuskasvatuse käsitlest lähtudes saab ka keeleõpetuse kontekstis väärtuspõhist õpetamist mõista protsessina, kus õpetaja oluliseks peetavad väärtused – näiteks lugupidamine eri keelte ja kultuuride vastu, sallivus, avatus ja vastastikune mõistmine – suunavad nii õppe sisu kui ka õpetaja rolli suhtluse ja koosõppe toetajana (Joyce, 2024; Meyer jt, 2024). Seega rõhutab säärane lähenemine õpetaja vastutust väärtuste teadlikul vahendamisel ning näitab, et õpetaja väärtusvalikud mõjutavad otseselt seda, milliseid väärtusi õppijad keeleõppe kaudu kogevad ja omandavad (vt ka Schihalejev, 2011).

1.2.1 Väärtuskasvatus riiklikus õppekavas

Põhikooli riiklik õppekava rõhutab väärtuste ja väärtuskasvatuse olulisust kogu põhihariduse eesmärkide ning õpetamise-õppimise protsessi kontekstis. Õppekava põhjal kujundatakse põhikoolis väärtushoiakuid ja väärtushinnanguid, mis on nii isikliku õnneliku elu kui ka ühiskonna eduka koostoitimise aluseks. (Põhikooli riiklik õppekava, 2023, § 2) Sarnast rõhuasetust aga kannab samuti gümnaasiumi riiklik õppekava, mille järgi jätkub väärtushoiakute ja -hinnangute kujundamine ka gümnaasiumiastmes (Gümnaasiumi riiklik õppekava, 2023, § 2).

Riiklikus õppekavas on oluliste väärtuste aluseks Eesti Vabariigi põhiseaduse, ÜRO inimõiguste ülddeklaratsiooni, lapse õiguste konventsiooni ning Euroopa Liidu alusdokumentide eetilised põhimõtted (Põhikooli riiklik õppekava, 2023, § 2). Sarnastele alusväärtustele toetub ka gümnaasiumi riiklik õppekava, milles rõhutatakse üldinimlikke ja ühiskondlikke väärtusi gümnaasiumihariduse alusena (Gümnaasiumi riiklik õppekava, 2023, § 2).

Alusväärtustena nimetatakse ühelt poolt üldinimlikke väärtusi, nagu näiteks ausus, hoolivus, inimväärikus ja lugupidamine, ning teisalt ühiskondlikke väärtusi, nagu vabadus, demokraatia, austus emakeele ja kultuuri vastu, sallivus ja vastutustundlikkus. Põhikool peab looma tingimused õpilaste väärtushinnangute kujunemiseks ning toetama õpilase võimet mõista oma tegude tagajärgi ja väärtuste rolli elus. Lisaks nähakse õpetamise ja kasvatuse kaudu väärtuskasvatust kui protsessi, milles õppija arendab nii teadmisi kui ka hoiakuid ning väärtushinnanguid, mida toetavad õppe- ja kasvatusprotsess, kodu-kooli koostöö ja laiem sotsiaalne keskkond. (Põhikooli riiklik õppekava, 2023, § 2). Ka nt Veugelers ja Vedder (2003)

Keeleõpetaja väärtuste edasikandjana on rõhutanud, et väärtuskasvatus on mitmetahuline protsess, mis hõlmab nii teadmiste kui ka hoiakute ja väärtushinnangute kujunemist.

Õpetaja kui kasvatusprotsessi võtmeisik annab õpilastele isiklikku eeskuju ning toetab nende väärtusi mõtestava ja aktsepteeriva suhtumise kujunemist (Põhikooli riiklik õppekava, 2023, § 2). Mõistagi eeldab see õpetajalt valmisolekut toimida väärtusi teadlikult vahendava isikuna, kes lõimib väärtusi oma õpetamistöösse (Schihalejev, 2011; Joyce, 2024).

Tuleb lisada, et peale ametliku õppekava mõjutavad õpilaste väärtuste kujunemist aga ka varjatud õppekava elemendid, eriti õpilaste igapäevased kogemused ja õpetajate käitumine. Variõppekava kaudu omandatakse väärtusi, hoiakuid ja uskumusi, mis ei pruugi olla õppekavas fikseeritud, kuid avalduvad õpetaja eeskuju ja suhtumise kaudu igapäevases koolielus. (Variõppekava, 2024) Ka uuemad käsitlused rõhutavad, et varjatud õppekava kujuneb koolikeskkonna ja igapäevaste praktikate kaudu ning mõjutab õppijate väärtuste ja hoiakute kujunemist (vt nt Rossouw & Frick, 2022).

Kuna väärtuste edasikandmine toimub suurel määral õpetaja igapäevase käitumise, hoiakute ja eeskuju kaudu, on oluline arvestada ka tegureid, mis mõjutavad õpetaja valmisolekut ja suutlikkust sellist rolli täita. Üheks keskseks teguriks on õpetaja motivatsioon, mis suunab tema tegutsemist, pühendumust ning valmisolekut teadlikult väärtuspõhist õpetamist rakendada (Han & Yin, 2016).

Songi ja Mammanni (2025) uurimus näitab, et õpetaja motivatsiooni suunitlus on seotud tööalase kaasatuse ja pühendumusega. Seetõttu on põhjendatud käsitleda keeleõpetaja motivatsiooni kui tegurit, mis mõjutab väärtuste edasikandmist õppetöös (vt ka Han & Yin, 2016). Sellest lähtuvalt käsitletakse järgmisena keeleõpetaja motivatsiooni ning selle mõju väärtuste edasiandmisele õppetöös.

1.3 Keeleõpetaja motivatsioon väärtuste edasi kandmisel

Motivatsiooni mõiste tuleb sõnast *motiiv*, mida võib selgitada kui meele sisemist seisundit, mis käivitab ja suunab meie käitumist (Osemeke & Adegboyega, 2017). Motivatsioon on inimese valmisolek pingutada oma eesmärgi saavutamiseks: kuigi seda ei saa otseselt kontrollida, on organisatsioonide võimuses motivatsiooniprotsessi siiski mõjutada (*ibid.*).

Viimase kümne aasta jooksul on üha enam uuritud õpetajate töömotivatsiooni, kuna see on tihedalt seotud mitme olulise haridusvaldkonnaga, nagu näiteks õpilaste õpimotivatsioon,

haridusreformid, õpetamispraktikad ning õpetajate rahulolu (Han & Yin, 2016). Mola & Dagnew (2020) on toetudes oma uuringutulemustele viidanud sellele, et õpetajate töömotivatsioon mõjutab oluliselt hariduse kvaliteeti. Oma töös on andnud Rayn & Deci (2000) sellele kinnitust, et mida rohkem tunneb õpetaja inspiratsiooni ja energiat eesmärgi täitmisel, seda motiveeritum on ta õppetöö korraldamisel. Han & Yin (2016) on saanud oma uuringus tulemusi, mis näitavad, et kõrgelt motiveeritud õpetajad kasutavad sagedamini õppijakesksemaid õppemeetodeid, toetades õppeaine sügavamalt mõistmist. Lisaks kinnitavad uurijate tulemused, et üldiselt leiavad õppijakesksema õppe pooldajast õpetajad rohkem võimalusi ka erialastel koolitustel osalemiseks (*ibid.*). Seega võib mainitud uurimistulemustele toetudes väita, et õpetaja ametialane motivatsioon on esmaolulise tähtsusega nii õpetamise kvaliteedi kui ka hariduse üldise tulemuslikkuse seisukohalt.

Õpetaja töömotivatsioon aga on tihedalt seotud ühtlasi õpetamissisu valiku ning õpetamisse panustatava pingutuse tugevusega, mis lähtub õpetaja isiklikest väärtustest (Han & Yin, 2016). On rõhutatud, et just sisemine motivatsioon mõjutab keeleõpetaja valmisolekut lisaks keeleteadmiste edasiandmisele järjepidevalt edasi kanda ka väärtusi, mis on seotud keele, kultuuri ja suhtlusviisidega laiemalt. Kõrgem motivatsioonitase peaks soodustama õpetaja suuremat pühendumust oma tööle, oma tööga seotud eneseanalüüsi ja avatust väärtuspõhisele õpetamisele, samas kui madal töömotivatsioon võib piirata õpetajate valmisolekut käsitleda väärtusi õppetöös. (Han & Yin, 2016)

Uuringud näitavad, et õpetaja motivatsioon on tihedalt seotud nii õpilastega suhtlemise kui ka õpetamise tõhususega (vt nt Osemeke & Adegboyega, 2017). Võib eeldada, et selline õpikeskkond ei toeta üksnes õppimise kvaliteeti ja püsivust, vaid aitab kujundada ka vastutustundlikke, eneseteadlikke ja väärtuspõhiselt tegutsevaid õppijaid (vrd Rayn & Deci, 2000). Seega võib see viidata sellele, et kui õpetaja on motiveeritud, siis on õpetamistase kvaliteetsem ning laiemalt võib ka kogu haridussüsteem selle tulemusena toimida tõhusamalt (Osemeke & Adegboyega, 2017).

Mola & Dagnew (2020) on jaotanud motivatsiooni sisemiseks ja väliseks. Sisemine motivatsioon on inimese peamiseks tegevusajendiks, mis põhineb kaasasündinud vajadusel tunda ennast pädeva ja otsustavana teda ümbritseva keskkonna suhtes (vt ka Rayn & Deci, 2000). Inimese käitumist ja arengut suunab suurel määral sisemine vajadus pidevalt suhelda ümbritsevaga. Seega mõjutab sisemine motivatsioon inimese arengut ning areneb koos keskkonna ja kogemustega. (Deci, 1975)

Schunk & DiBenedetto (2020) toovad välja, et sisemist motivatsiooni kujundavad positiivselt mitmed psühholoogilised protsessid, nagu enesetõhusus, eesmärkide seadmine ja edusammude hindamine, isiklikud väärtused, ootused tulemuste suhtes ning eneseregulatsioon. Kognitiivse hindamise teooria (Ryan & Deci, 2000a) rõhutab, et sisemine motivatsioon suureneb, kui tegevus toetab nii pädevust kindlas valdkonnas kui ka autonoomiat. Samas tuleks esile tuua, et pädevustunne suurendab sisemist motivatsiooni vaid siis, kui inimene tajub oma tegevust autonoomsena, mitte välise kontrolli tulemusena (*ibid.*). Seega toetavad sisemist motivatsiooni autonoomiat soodustavad tingimused, nagu valikuvõimalused, optimaalne väljakutse ja toetav tagasiside (vt ka Ryan & Deci, 2000b). Samas on Han & Yin (2016) oma uuringus välja toonud, et sisemist motivatsiooni võivad oluliselt vähendada stress, madal enesetõhusus, piiratud autonoomia, lisaks ebaselged karjäärivõimalused ja õpilaste negatiivsed hoiakud õppe või õpetajate suhtes.

Uurijad Osemeke ja Adegboyega (2017) peavad inimese sisemise motivatsiooni allikaks aga kõiki tundeid ja emotsioone, mis on seotud tööga, mida nad kas parajasti teevad või kavatsevad tegema hakata. Rayn & Deci (2000) toovad välja, et sisemine (töö)motivatsioon tähendab seda, et inimene tegutseb vabast tahtest, kuna tegevus ise pakub talle huvi, rahuldust ja rõõmu. Nad on arvamisel, et selle motivatsioonivormi saab jaotada mitmeks aspektiks: soov õppimise kaudu omandada uusi teadmisi ja oskusi, soov tegutsedes seada endale eesmärgid ning neid saavutada (või end ületada) ning tahe kogeda eesmärgipärase tegevuse käigus mitmekesiseid elamusi positiivses võtmes. Osemeke ja Adegboyega (2017) on esile tõstnud asjaolu, et töömotivatsioon on kokkuvõttes üks olulisemaid uurimisvaldkondi motivatsiooni vallas.

Välise motivatsiooni all aga mõistetakse tegevuse sooritamist eraldiseisva tulemuse nimel, mitte tegevuse enda pärast (Ryan & Deci, 2000a). Mõiste *väline motivatsioon* seostub nimelt väljastpoolt tulenevate stiimulite või tasudega, milleks võivad olla näiteks palk, ametikõrgendus, tunnustus, karjäärivõimalused ja muud sarnased hüved (*ibid.*). Ühtlasi näitab osa uuringuid, et väliste stiimulite asjakohane kasutamine võib tööviljakust ja -sooritust märgatavalt suurendada (vt nt Ali & Ahmad, 2009). Teisisõnu on tegemist millegagi, mis on tavaliselt käegakatsutav või kindla, just väljastpoolt seatud eesmärgi nimel tehtav, s.t töötaja tajub selgelt, et tal tuleb vastava sihi saavutamise poole püüelda (Filimonov, 2017). Ühtlasi selgus Ali & Ahmadi (2009) ning Liu ja tema kolleegide (2000) uuringutest, et madal töötasu või tunnustuse vähendamine võib viia töötajate motivatsioonitaseme tuntava languseni ning on üks peamisi põhjuseid õpetajatöölt lahkumisel.

Õpetaja töömotivatsioon mõjutab otseselt nii õpetamise kvaliteeti, õpilaste õpimotivatsiooni kui ka laiemalt hariduse tulemuslikkust (Mola & Dagnew, 2020; Han & Yin, 2016; Osemeke & Adegboyega, 2017). Motivatsiooni võib käsitleda sisemise ja välisena, kusjuures eriti oluline on sisemine motivatsioon, mis toetab pühendumust, enesearengut ja väärtuspõhist õpetamist (Deci & Ryan, 2000a). Motivatsiooni kujunemist ja püsimist mõjutavad aga mitmed psühholoogilised tegurid, millest keskse tähtsusega on eneseregulatsioon ja enesetõhusus (Schunk & DiBenedetto, 2020).

1.3.1 Eneseregulatsioon ja enesetõhusus kui motivatsiooni kujundajad

Enesemääratlusteooria põhjal võib väline motivatsioon erineda autonoomsuse astme poolest. Näiteks võib õpetaja õppetööd läbi viia kohusetundest ning kartusest lapsevanemate või koolipidaja negatiivse hinnangu ees, mistõttu on tema käitumine valdavalt väliselt reguleeritud (Barni jt, 2019). Samas võib õpetaja õpetada ka siis, kui ta ei tunne hetkel sisemist motivatsiooni, kuid peab õpetamist oma väärtustega kooskõlas olevaks ja oluliseks sellisel juhul on tegemist autonoomsema välise motivatsiooniga (*ibid.*). Mõlemal juhul on tegevus tahtlik, kuid erisus seisneb selles, kas inimene kogeb oma tegutsemist sunnina või teadliku ja väärtuspõhise valikuna (vt ka Ryan & Deci, 2000a; Alves jt, 2026).

Enesetõhusus on emotsionaalse heaoluga tihedalt seotud, kuna mõjutab muu hulgas õpetaja stressitaset, emotsioonide reguleerimist ja töörahulolu. Uuringud on näidanud, et kõrgem enesetõhusus toetab psühholoogilist turvatunnet ning vähendab emotsionaalset kurnatust (Mäe & Ümarik, 2022), olles samas tugevalt seotud isiklike väärtushinnangutega (Barni jt, 2019).

Ryan & Deci (2000b) uuring näitab, et sotsiaalsed ja keskkondlikud tingimused, mis toetavad pädevuse, autonoomia ja seotuse vajadust, loovad aluse nii sisemise motivatsiooni püsimisele kui ka enesemääratletumale välisele motivatsioonile. Oma uuringus pööravad nad tähelepanu asjaolule, et enesemääratlusteooria kohaselt ei kujune motivatsioon pelgalt käitumise juhtimise mehhanismina, vaid on tihedalt seotud omaks võetud väärtustega (*ibid.*). Koolikeskkonnas tähendab see seda, et väärtuskasvatust toetav õppetöö eeldab klassiruumi tingimuste kujundamist viisil, mis soodustab õppijate kuuluvustunnet, pädevust ja autonoomset tegutsemist, kuna see loob eeldused selleks, et õpilastest kujuneks välja vastutustundlikud, eneseteadlikud ja väärtuspõhiselt tegutsevad õppijad (vt ka Meyer jt, 2024).

Õpetaja üks olulisemaid ülesandeid õppetöös on pakkuda õpilastele positiivset tähelepanu nii ainetundides kui ka väljaspool kooliaega, hoida avatud ja toetavat suhtlust lapsevanematega, teha koostööd kolleegidega ning suhtuda lugupidavalt kooli juhtkonda. Oma igapäevaelus peab

õpetaja mõistagi olema ka eeskujuks teistele, kuna ühiskonnal on õpetajale siiski suhteliselt suured ootused. (Banks, 2017) Seetõttu ei piisa õpetajatöös ainult ainealastest teadmistest, vaid oluline on ka oskus oma emotsioone teadvustada ja neid tasakaalukalt juhtida.

Kokkuvõttes on selge, et motivatsioon on üks olulisemaid tegureid, mis mõjutab õpetaja töö kvaliteeti. Samas kaasnevad õpetajatöoga suured ootused, emotsionaalne koormus ning pidev vastutus, mis võivad motivatsioonitaset aja jooksul vähendada (Ryan & Deci, 2000b; Han & Yin, 2016; Mäe & Ümarik, 2022). Kui töökoormus on pikemat aega suurem kui õpetaja võimalused ja toetust on ebapiisavalt, võivad väheneda nii sisemine kui ka väline motivatsioon, suurened stressitase ning tekkida emotsionaalne kurnatus (Skaalvik & Skaalvik, 2010; Alves jt, 2026; Granziera jt, 2026).

Niisiis võib pikaajaline ülekoormus, vähene toetus ja pidev vastutus mõjutada nii õpetaja heaolu, tööga rahulolu kui ka õppetöö kvaliteeti (Alves jt, 2026). Seepärast on oluline käsitleda motivatsiooni, tööstressi ja läbipõlemist ühisena, kuna õpetaja heaolu ja motiveeritus on otseselt seotud hariduse kvaliteedi ning kogu õpikeskkonna toimimisega. Järgnevalt käsitletakse lähemalt tööstressi ja läbipõlemise olemust, nende kujunemise põhjuseid ning mõju õpetaja tööle ja tervisele.

1.4 Läbipõlemine ja tööstress

Läbipõlemist on defineeritud kui kroonilisest tööstressist tingitud sündroomi, mida iseloomustavad kurnatus, negatiivne või küüniline hoiak töö suhtes ning vähenenud professionaalne tõhusus, mis on seotud üksnes tööalase kontekstiga (WHO, 2018).

Montero-Maríni (2016) käsitlese järgi kujuneb läbipõlemine järjestikuste etappidena, kus pühendumus väheneb järk-järgult ning seisund muutub entusiasmist apaatiaks. Tavaliselt algab protsess liigsest tööle pühendumisest, millele järgneb distantseerumine ja frustratsioon ning lõpeb vähenenud tõhususe ja passiivse toimetulekuga (*ibid.*).

Edú-Valsania jt (2022) rõhutavad, et sageli alahinnatakse läbipõlemise ja töösoorituse vahelist seost, sest läbipõlenud töötajad rakendavad nn soorituse kaitsmise strateegiaid. See tähendab seda, et nad säilitavad esmatahtsad tööülesanded, kuid jätavad tähelepanuta madalama prioriteediga kõrvaltegevused, nagu näiteks sõbralik ja hooliv suhtlus õpilastega, kolleegide või lapsevanematega. Sel viisil jäävad läbipõlemise sündroomi tunnused varjatuks kuni kriitilise taseme saavutamiseni. (*ibid.*)

Skaalvik ja Skaalvik (2021) on seisukohal, et läbipõlemine on peamiselt seotud suurenenud nõudmistega ning stressirohkete töötingimustega. Norozi ja Nessi (2023) uuring näitas, et liigne keskendumine üksnes keeleõppele ja õppekavale viis õpetaja kurnatuse ja haigusleheni. Kõige olulisemate põhjustena on seejuures nimetatud tugevat ajasurvet ja ülekoormust, aga ka õpilaste madalat motivatsioonitaset, distsipliiniprobleeme ning raskusi õpetamise kohandamisel erineva tasemega klassides. On välja toodud, et need tegurid kurnavad õpetajate energiaressursse ja viivad eeskätt emotsionaalse kurnatuseni, mis põhjustab läbipõlemist. (Skaalvik & Skaalvik, 2021)

Tommula (2022) on toetudes oma uurimistööle rõhutanud, et just esimene tööaasta on õpetaja jaoks suur väljakutse ning ilma piisava toeta suureneb stress ja läbipõlemise oht. Tema uuringust selgus, et alustavad keeleõpetajad tunnevad enim ebakindlust tundide kavandamisel, tõhusa metoodika rakendamisel, sobivate õppematerjalide leidmisel, erivajadustega ja muukeelsete õpilaste õpetamisel ning seadusandluse tundmisel (*ibid.*).

Kyriacou (2001, lk 30–31) toob välja kümme üldist õpetajate stressitegurit, mis mõjutavad üksteist, kuna on omavahel seotud:

1) õpilaste õpetamine, kellel puudub motivatsioon; 2) distsipliini hoidmine; 3) ajasurve ja töökoormus; 4) muutustega toimetulek; 5) teiste poolt hindamine; 6) suhted kolleegidega; 7) enesehinnang ja staatus; 8) administratiivsed ja juhtimisalased ülesanded; 9) rollikonflikt ja rollide ebaselgus; 10) kehvad töötingimused. Nagu sellest loetelust nähtub, on õpetajate stressitegurite spekter tõepoolest üsna lai.

Eestis ja mujal maailmas on tehtud mitmeid uuringuid õpetajate töökoormuse kui ressursipuuduse kohta. Õpetajate töökoormust mõjutab kindlasti see, et nad peavad täitma väga erinevaid ülesandeid, kuid alati ei määra ametijuhendid selgelt, millised kohustused kuuluvad õpetajatöö juurde. Tööprotsessi käigus võib õpetajatele lisanduda pidevalt uusi ülesandeid, mistõttu töökoormus kasvab ning võib viia tundeni, et oma tööga ei suudeta toime tulla. See võib omakorda soodustada stressi süvenemist. (vt nt Prilleltensky jt, 2016, lk 107)

Ka Jomuaad koos oma kaasuurijatega (2021) on kinnitanud, et õpetajate töökoormus ei koosne ainult vahetust õpetamisest, vaid hõlmab ka halduslikku paberimajandust, koosolekuid, reformide läbimist ja tööülesannete ümberkorraldamist. Õpetajad peavad tegelema uute tehnoloogiliste süsteemide, õppe pikaajalise kavandamise, hindamise ning individuaalsete arengukavade koostamisega, mis kõik mõistagi suurendab ajalist survet (*ibid.*). Sarnasele

Keeleõpetaja väärtuste edasikandjana järeldusele on jõudnud oma uuringus ka Uljev (2023). Ta toob esile peamise tööstressi allikana suure töökoormuse, mida suurendavad lisaks kontakttundidele pikapäevarühma ja koolieelikute rühmade juhendamine ning ajutised muudatused õppekorralduses, sealhulgas asendustunnid ja individuaalõppe pakkumine Ukraina põgenikest õpilastele (*ibid.*).

Nagu teada, on Eestis viimastel aastatel Ukraina õpilaste arv kasvanud ning tuleb silmas pidada, et muukeelsed õpilased vajavad uues õpikeskkonnas tuge ilma õpimotivatsiooni kaotamata. Õpetajalt nõuab mitmekeelses klassis õpetamine rohkem ettevalmistusi, diferentseeritud õppematerjale ning täiendavat tuge õpilaste sotsiaalseks ja keeleliseks kohanemiseks (Rüütmaa jt, 2023, lk 119). Kui aga õpetaja tunneb, et ta kontrollib olukorda ja tema meetodid toimivad, peaks paranema ka tema enesetõhusus ja vähenema stressitase (Norozi & Ness, 2023).

Teisalt aga õpetajate töökoormus ikkagi kindlasti suureneb, kui neil tuleb kohandada pedagoogikat muukeelsete õpilaste jaoks. Norozi ja Ness (2023) rõhutavad, et nii õpetajate kui ka õpilaste heaolu tagamiseks on oluline õpetajate professionaalne ja psühholoogiline tugi, kuna õpetajad teevad muukeelsete õpilaste kohanemiseks ja õppetöö kavandamiseks rohkem tööd.

Eelnevat kokku võttes võib märkida järgmist. Läbipõlemine tekib pikaajalise tööstressi tagajärjel ning väljendub väsimuses, negatiivses suhtumises töösse ja vähenenud töövõimes (Edú-Valsania jt, 2022). Õpetajate puhul põhjustavad seda peamiselt suur töökoormus, ajasurve, probleemid klassis ning aeg-ajalt lisanduvad tööülesanded (vt nt Jomua jt, 2021). Sageli püüavad õpetajad oma tööd sama intensiivselt edasi teha ka sel juhul, kui nad on kurnatud, mistõttu probleem võib jääda pikemalt märkamata. Suurem läbipõlemise oht on eriti alustavatel õpetajatel ja neil, kes töötavad mitmekeelsetes või keerulisema taustaga klassides. (vt nt Tommula, 2022; Uljev, 2023) Läbipõlemist aitaks vähendada piisav tugi koolis kolleegidelt, õpetamiskoormuse ühtlasem jaotus õpetajate vahel ning juhtkonna märkamine ning tunnustus õpetajale, et ta saab oma tööga hästi hakkama (vt Tommula, 2022; Norozi & Ness, 2023).

2. EMPIIRILINE OSA

2.1 Uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused

Magistritöö eesmärk on välja selgitada, kuidas tajuvad Harjumaa ühe valla keeleõpetajad ise oma rolli väärtuste edasikandjatena ning kuidas seostuvad keeleõpetaja töömotivatsiooni tase ja läbipõlemine väärtuspõhise õpetamisega.

Eesmärgi saavutamiseks püstitasime neli uurimisküsimust:

1. Kuidas mõtestavad uuritavad keeleõpetajad oma rolli?
2. Milliseid väärtusi peavad uuritavad keeleõpetajad oma õppetöös oluliseks?
3. Kas ja kuidas toetab tööalane motivatsioon keeleõpetajate valmisolekut väärtuste edasi kandmisel?
4. Kas ja kuidas määrab läbipõlemine uuritavate keeleõpetajate väärtuspõhise õpetamise kvaliteeti?

Eesmärgist ja uurimisküsimustest tulenevalt sobis uuringu läbiviimiseks kvalitatiivne uurimisviis.

2.2 Valim

Siinse uurimuse aluseks oleva uuringu valimisse kuuluvad isikud, kellel on omavahel sarnased kogemused ja seisukohad teatud nähtuste suhtes ehk teisisõnu on meie uuringu valimi tüübiks sihipärane valim (Õunapuu 2014). Eesmärgist sõltuvalt kaasati valimisse ainult keeleõpetajad Harjumaa ühe valla kahest koolist. Intervjuus osalemiseks küsisime e-kirja teel koolide juhtkonnalt esmalt keeleõpetajate kontakte. Kokku saadi kaheksa keeleõpetaja kontaktid, kellega võtsime ise ühendust samuti e-kirja teel ja tegime ettepaneku osaleda uurimistöös intervjuueeritavatena. Saadetud kirjas selgitasid töö autorid uurimistöö eesmärki ning rõhutasid asjaolu, et osalemine on vabatahtlik ning vastanutele tagatakse anonüümsus.

2.3 Andmete kogumise meetod ja kirjeldus

Nagu eespool mainitud, kasutatakse uuringus kvalitatiivset uurimisviisi ning andmekogumismeetodina on rakendatud poolstruktureeritud intervjuud.

Intervjuud on peetud kvalitatiivses uuringus peamiseks uurimismeetodiks (Õunapuu, 2014). Intervjuu eeliseks teiste andmekogumismeetodite ees on paindlikkus, võimalus reguleerida andmekogumist vastavalt olukorrale ning võrreldes näiteks postiküsitlustega on rohkem võimalusi saadud vastuste tõlgendamiseks (Hirsjärvi jt, 2010: 192). On oluline, et poolstruktureeritud intervjuu rakendus võimaldab intervjuu käigus vajadusel lisada täpsustavaid küsimusi (Õunapuu, 2014). Uurimuses osalejate intervjuud transkribeeritakse ja analüüsitakse kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodiga, mis aitab paremini tõlgendada ja mõista vastanute hoiakuid (Kalmus jt, 2015).

Intervjuud viidi läbi 2026. aasta veebruaris, millest lühim oli 7 minutit pikk ja pikim 18 minutit. Intervjuude salvestamisel kasutati diktofoni. Enne intervjuu algust tutvustasime ennast ja teavitasime respondente uurimistöö eesmärkidest. Saatsime küsimused intervjuueeritavatele eelnevalt tutvumiseks ning seejärel leppisime kokku sobiva aja veebivestluseks. Veebipõhiste intervjuude puhul tuleb arvestada, et mitteverbaalse suhtluse tajumine võib olla piiratud ning tehnilised tegurid võivad mõjutada suhtluse sujuvust (Deakin & Wakefield, 2014). Samas võimaldavad veebivestlused paindlikumat ajaplaneerimist ning osalejate lihtsamat kaasamist. Küsisime intervjuu salvestamiseks luba ning andsime teada, et uuringus osalemine on anonüümne ja vabatahtlik. Konfidentsiaalsuse tagamiseks isikuandmeid ja koolide nimesid uurimistöös ei avaldata. Täpsemalt on anonüümsuse tagamiseks nummerdatud kõik uuringus osalenud keeleõpetajad. Kasutasime tulemuste kirjeldamisel eristavaid märgistusi: keeleõpetaja üks on *KÕ1*, keeleõpetaja kaks aga *KÕ2* jne. Mainitud pseudonüümid on toodud tulemusi illustreerivate intervjuueeritavate tsitaatide alguses, mis pärinevad poolstruktureeritud intervjuudest. Intervjuude läbiviimist jätkati kuni küllastuspunkti saavutamiseni, s.t hetkeni, mil uued intervjuud ei andnud enam uut sisulist teavet ega täiendavaid teemasid (Glaser & Strauss, 1967).

Intervjuu kava koosnes neljast plokist. Enne põhiküsimusi esitati intervjuueeritavatele taustaküsimused. Esimeses plokis uuriti, kuidas mõtestavad respondendid oma rolli õppetöös. Teises ploki küsimuste abil püüti välja selgitada, milliseid väärtusi peavad uuritavad keeleõpetajad ise oma õppetöös esmaoluliseks. Kolmas plokk sisaldas küsimusi, kuidas toetab tööalane motivatsioon keeleõpetajate valmisolekut väärtuste edasi kandmisel. Neljanda ploki küsimused aga aitasid selgusele jõuda selles, kas ja kuidas määrab läbipõlemine uuritavate keeleõpetajate arvates väärtuspõhise õpetamise kvaliteeti. Seega esitati respondentidele küsimused, mis aitasid neil jagada arvamusi selle kohta, kuidas nemad kui keeleõpetajad ise

Keeleõpetaja väärtuste edasikandjana tajuvad oma rolli väärtuste edasikandjatena ning kuidas seostuvad keeleõpetaja töömotivatsioon ja läbipõlemine väärtuspõhise õpetamisega.

2.4 Andmete analüüsimetod

Saadud andmete analüüsimiseks kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi, mis on paindlik meetod ning võimaldab sügavamalt mõista uuringus osalejate hoiakuid ja tõlgendusi (Kalmus jt, 2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs keskendub poolstruktureeritud intervjuudest saadud teksti sisule ega põhine matemaatilistel andmetel. Analüüsi tulemusi saab seostada olemasolevate teooriatega ning kasutada praktiliste järelduste ja ettepanekute tegemisel. (Laherand 2008: 290–292) Peamised teemad, mis sisuanalüüsi tulemusel intervjuudest ilmnesisid, olid järgmised: "keeleõpetajate rolli mõtestamine", "keeleõpetajate oluliseks peetavad väärtused õppetöös", "töölase motivatsiooni roll väärtuste edasiandmisel" ning "läbipõlemise mõju väärtuspõhisele õpetamisele".

Intervjuude korraldamiseks kasutati diktofoni, salvestised transkribeeriti ning dokumenteeriti Microsoft Word abil ning need on olemas siinse töö autorite arvutites, mis on kaitstud paroolidega. Saadud andmeid kasutati üksnes käesolevas magistritöös. Pärast magistritöö kaitsmist kustutatakse intervjuude salvestised kuu aja jooksul.

Töö piiranguks on väike valim, mis hõlmas vaid ühe valla keeleõpetajaid, mistõttu ei ole võimalik saadud tulemusi üldistada laiemale õpetajaskonnale. Samas võimaldab poolstruktureeritud intervjuudel põhinev lähenemine siiski saavutada sügavama arusaamise uuritavatest nähtustest (vt ka Õunapuu, 2014).

3. UURIMISTULEMUSED JA ANALÜÜS

Saadud uurimistulemused on esitatud uurimiskava plokkide järgi, mille põhjal leiti vastused uurimisküsimustele. Poolstruktureeritud intervjuu kava asub siinse töö lisas (vt Lisa 1). Enne intervjuu algust selgitasime keeleõpetajatele uurimistöö eesmärgi. Intervjuudes osales kokku kaheksa keeleõpetajat kahest Harjumaa koolist ning respondendid olid teadlikud võimalusest soovi korral katkestada intervjuu ja loobuda uuringus edasisest osalemisest. Samas kinnitame, et sellist olukorda meie uuringu käigus ette ei tulnud.

Uurimistulemused on käesolevas peatükis esitatud koos andmete analüüsiga, tuues esile peamised mustrid. Uurimistulemustele järgneb eraldi arutelu peatükk, kus vastatakse uurimisküsimustele ning esitatakse töö peamised järeldused.

3.1 Keeleõpetajate rolli mõtestamine

Siinses alapeatükis antakse ülevaade uuringus osalenud keeleõpetajate taustaandmetest, mis annavad tausta nende ametialase rolli mõtestamisele. Valim on üsna mitmekesine nii töökogemuse kui ka töökorralduse poolest, võimaldades eeldatavalt käsitleda keeleõpetajate rolli eri vaatenurkadest. Tabelis 1 on esitatud teave osalejate vanuse, tööstaaži, õpetatava kooliastme ja töökoormuse kohta.

Tabel 1. Respondentide taustaandmed

Intervjueeritav	Vanus	Tööstaaž	Kooliaste	Töökoormus
KÕ1	34	3 aastat	I ja II	Täiskoormus
KÕ2	25	2 aastat	I	Täiskoormus, klassijuhataja
KÕ3	30	1 aasta	II	Osaline koormus
KÕ4	50	1 aasta	I	Osaline koormus
KÕ5	47	20 aastat	II ja III	Täiskoormus
KÕ6	38	4 aastat	II	Täiskoormus
KÕ7	61	1 aasta	I	Täiskoormus
KÕ8	40	15 aastat	II ja III	Täiskoormus

Andmed: Harjumaa ühe valla koolide kaheksa keeleõpetajat. Autorite koostatud.

Intervjuu raami esimeses plokis esitatud küsimuse abil soovisid uurijad teada saada, kuidas keeleõpetajad mõtestavad oma rolli. Intervjuu alguses paluti keeleõpetajatel selgitada, mida tähendab nende jaoks keeleõpetajaks olemine ning valitud intervjuukatked on esitatud saadud andmete näitlikustamiseks allpool.

KÕ8: *“Keeleõpetaja on minu meelest midagi palju enam kui lihtsalt sõnavara või siis grammatikareeglite õpetamine. Oma rolli näen... selles, et ma aitan õpilastel keelt nagu päriselt kasutada...mõistmaks erinevaid kultuure ja väljendamaks oma mõtteid. Minu arvates on keeleõpetaja...sild erinevate kultuuride ja maailmade vahel ja...pean oluliseks, et õpilased tunneksid end tunnis turvaliselt ja julgeksid kasutada keelt ka siis, kui nad eksivad või vigu teevad tunnis.”*

KÕ5: *“...ma pean lasteni viima selle mõtte, et eesti keelt tuleb hoida...et me ei risustaks seda inglise keelega...”*

KÕ3: *“Minu jaoks tähendab keeleõpetajaks olemine aidata ja õpetada keele kaudu suhtlema, mõistma ja avatus teiste kultuuride ja inimeste suhtes. Tunnen, et mul on roll õpilaste maailmapildi avardamisel ja kujundamisel.”*

Ka Yazan (2018) on oma uuringus välja toonud, et keeleõpetaja rolli mõistetakse laiemalt kui pelgalt keeleoskuse õpetamist. Olulisel kohal on keele kasutamine suhtlemisel ning õpetaja roll kultuurilise vahendajana. Siinse uuringu andmete põhjal ilmneb lisaks, et kolm keeleõpetajat rõhutavad keele ja kultuurilise identiteedi hoidmise rolli, samas kui viis keeleõpetajat toovad esile õppijate toetamise, turvalise õpikeskkonna loomise ning suhtlemisoskuse arendamise olulisuse.

Intervjuu teise küsimuse vastused ei toonud uusi arusaamu, vaid täpsustasid esimeses küsimuses ilmnenu. Intervjuuandmete analüüsist selgus, et keeleõpetaja rolli tajutakse mitmeti, hõlmates nii õpetamist, õpilaste toetust kui ka turvalise õpikeskkonna loomist. Eelkõige rõhutati järgmist:

KÕ3: *“Minu arvates on keeleõpetaja roll tänapäeval olla toetaja, suunaja ja turvalise õpikeskkonna looja.”*

Kaks vastajat rõhutas õpetaja rolli alusoskuste kujundajana, millele toetub õpilaste edasine õpitee.

KÕ6: *“Kui nüüd tuua näiteid... Toome näite ehitusest, siis see oleks nagu vundamendi laduja. Et mina annan nii-öelda selle põhja, et nad saaks oma ülejäänud koolitöödega hakkama. Sõnavara ja nii edasi.”*

KÕ7: *“Lastele keel suhu panna. Näiteks ukrainlased, kes meil on, et võimalikult kiiresti omandada eesti keel. Vähemalt nii palju, et oskaks rääkida.”*

Lisaks tõsteti esile keeleõpetaja rolli laienemist traditsiooniliselt õppeaine õpetamiselt, hõlmates nii õpilaste arengu terviklikku toetamist kui ka erisuguste oskuste kujundamist.

KÕ8: *“Ma arvan, et see roll on ajas muutunud...mitmekülgne...lisaks aine õpetamisele on õpetaja...juhendaja, toetaja ja kindlasti ka motiveerija. Keeleõpe on kindlasti seotud nii suhtlemisoskuse, kultuuriteadlikkuse, aga ka kriitilise mõtlemise arendamisega...õpetaja peab kindlasti suutma luua õppimisvõimalusi, kus õpilased saavad keelt kasutada, mitte ainult õpiku harjutustes, vaid üleüldiselt erinevates olukordades.”*

Pennington ja Richards (2016) on samuti rõhutanud, et keeleõpetaja roll on eriilmeline ning hõlmab lisaks keeleoskuse õpetamisele ka õppijate juhendamist, toetamist ja nende arenguks soodsa õpikeskkonna kujundamist. Meie uurimistulemuste põhjal ilmneb samuti, et keeleõpetaja rolli nähakse tänapäeva koolis mitmekülgseks. Lisaks keeleoskuse õpetamisele rõhutati õpilaste suunamist ja toetamist, keeleoskuse kujundamist õppimise alusena ning õppijate toetamise olulisust. Seega kinnitavad teise küsimuse vastused keeleõpetaja rolli mitmekülsust ning rõhutavad õppijate toetamise ja turvalise õpikeskkonna olulisust.

Järgmisena sooviti teada, mida peavad keeleõpetajad enda rolli juures eriti oluliseks või keeruliseks. Vastustest selgus, et keeleõpetajad peavad kõige olulisemaks usaldusliku suhte loomist ja toetava õpikeskkonna kujundamist, kus õppijad julgevad keelt kasutada. Kolm keeleõpetajat tõid otseselt esile usaldusliku suhte loomise olulisuse. Väljakutsetena toodi esile õpilaste erinevaid vajadusi ja keeletasemeid, ajapuudust ning vajadust tasakaalustada toetavust ja selle kõrval paralleelselt ka nõudlikkust. Saadud andmeid illustreerivad järgmised vastused:

KÕ1: *No kõige olulisemaks ma pean usaldusliku suhte loomist...toetav õppekeskkond, kus õpilased nagu julgevad keelt kasutada...keeruline on võib-olla õpilaste motivatsiooni toetada...kui õppijad on väga erineva keeletasemega...”*

KÕ2: *“Väga oluline on hoida siis nõudlikkuse ja toetavuse vahel tasakaalu ja keeruline on see, et õpilaste vajadused on väga erinevad ja kõikideni jõudmine võtab väga palju energiat.”*

KÕ3: *“Oluliseks pean usaldusliku suhte loomist õpilastega. Keeruline on aga tasakaalu leidmine aineõpetuse, kasvatustöö ja ajapuuduse vahel.”*

Lisaks tõid keeleõpetajad esile keelekeskkonnaga seotud väljakutseid. Kaks keeleõpetajat rõhutas võõrkeelte mõju ning mitmekeelse õpikeskkonnaga seotud raskusi. Ühelt poolt peeti murekohaks inglise keele suurt mõju õpilaste igapäevasele keelekasutusele, teisalt rõhutati

Keeleõpetaja väärtuste edasikandjana vajadust toetada muukeelseid õppijaid nii, et suhtluses tarvitataks võimalikult palju eesti keelt, mitte ei mindaks kohe üle vene keelele. Seda kinnitavad järgmised vastused:

KÕ5: *“...tuleb meil siin võidelda ingliskeelse jutuga...räägitakse inglise keeles, et siis tuleb ligi astuda ja õelda, et...eesti keel...ärme risusta seda...lapsed tulevad tundi ja ütlevad, et ma tean, kuidas see sõna inglise keeles on, aga ma ei tea, kuidas see on eesti keeles, et siis järelikult on meil veel tegutsemisruumi küll.”*

KÕ7: *“Oluline on nende lastega kontakt saavutada ja võib-olla igapähele sobivalt läheneda. Mitte üle minna kohe vene keelele, aga ikka edasi eesti keelega.”*

Ka Beauchamp ja Thomas (2009) on oma uuringule toetudes rõhutanud, et õpetaja professionaalne identiteet kujuneb lisaks õpetamispraktikale ka suhte loomisel ajal õpilasrühmadega. Samuti toovad Beijaard, Meijer ja Verloop (2004) välja, et õpetaja roll hõlmab mitmeid omavahel põimunud pedagoogilisi ülesandeid ning kujuneb õpetamistöö käigus.

Meie uuringu respondentide vastustest ilmnes, et keeleõpetaja rolli juures peetakse eriti oluliseks usaldusliku suhte loomist õpilastega ja turvalise õpikeskkonna kujundamist. See võib viidata sellele, et keeleõpetajad mõtestavad oma rolli eelkõige suhete ja õpikeskkonna kaudu, mitte ainult ainealaste ülesannete täitmisena.

Küsimusele, mida tähendab keeleõpetajate jaoks sõna "väärtus", vastati mõneti erinevalt, kuigi sisu kattus üldjoontes siiski kõigis saadud vastustes. Allpool olevad tekstikatked ilmestavad uuritud keeleõpetajate arvamusi:

KÕ1: *“Väärtus on minu jaoks mingid põhimõtted või mingid hoiakud, mis nagu suunavad mind elus. Ja ma ei tea, hariduses on need väärtused nagu seotud hoolivusega ja vastutuse võtmisega.”*

KÕ3: *“Väärtus tähendab minu jaoks põhimõtteid, mille järgi ma oma tööd ja suhtlemist juhin. Näiteks lugupidamine, õiglus ja hoolivus.”*

KÕ7: *“Minu jaoks tähendab see seda, kuidas ma inimesi kohtlen – austus, õiglus, rahulik suhtlemine.”*

KÕ8: *“Väärtus on võib-olla midagi sellist, mis suunab inimese käitumist ja otsuseid. Õpetajatöös võivad need olla näiteks austus, hoolivus, vastutus ja kindlasti ka ausus. Ee.. ja ma*

arvan, et üleüldiselt mõjutavad need väärtused seda, kuidas mina õpetajana õpilastega suhtlen ja millist õpikeskkonda ma nende jaoks luua suudan.”

Beauchamp ja Thomas (2009) on samuti rõhutanud, et õpetaja professionaalne identiteet on tihedalt seotud õpetaja väärtuste ja hoiakutega, mis suunavad tema käitumist ja tööd. Samuti toob Yazan (2018) esile, et õpetaja identiteet kujuneb sotsiaalsetes suhetes ning mõjutab seda, kuidas õpetaja suhtleb õppijatega ja tõlgendab oma rolli. Meie intervjuueritud keeleõpetajate vastustest selgus, et väärtusi mõistetakse eelkõige põhimõtete ja hoiakutena, mis suunavad õpetaja käitumist, otsuseid ning suhtlust õpilastega. Kuus keeleõpetajat kaheksast käsitlesid väärtusi otseselt käitumist ja otsuseid suunavate põhimõtetenä. Vastustes toodi esile väärtusi, nagu austus, hoolivus, õiglus ja vastutus.

Intervjuu käigus püüti välja selgitada ühtlasi seda, kuidas on seotud keeleõpetajate isiklikud kogemused ja väärtused. Vastustest ilmnas, et keeleõpetajad peavad oma varasemat õpi- ja elukogemust oluliseks aluseks õpetamispraktika kujunemisel. Viis keeleõpetajat kaheksast viitasid otseselt sellele, et nende õpetamisviise ja väärtusi on mõjutanud isiklikud kogemused. Respondendid tõid esile näiteks ka varasemate keeleõpetajate mõju ning soovi üle võtta neid lähenemisi, mis on olnud nende endi jaoks motiveerivad ja toetavad. Samas viidati ka sellele, et õpetajatöö reaalsus sisaldab ka teatud määral ideaalide kohandamise ning ühtlasi elukestva õppe nõuet.

KÕ1: *“Minu isiklikud, ütleme, kogemused ja väärtused, siis need kujundavad nagu mind kui õpetajat, ja need kujundavad nagu selle arusaama, et mis on hea õpetamine.”*

KÕ3: *“Minu enda koolikogemused ja elu on tugevalt mõjutanud seda, milliseid väärtusi oluliseks pean. Püüan olla toetav õpetaja, kelle juurde õpilased oma murede ja muidugi ka rõõmudega pöörduvad, pöörduda julgevad.”*

Kui eelnevad vastused keskendusid pigem väärtuste kujunemisele, siis järgmine vastus toob esile ka ideaalide ja tegelikkuse vahelise mõningase vastuolu.

KÕ4 *“Ma arvan, et palju mõjutab see, kuidas ise õppijana oma õpetajaid kogesin. Püüan võtta üle need asjad, mis mind motiveerisid. Samas õpetajatöö reaalsus õpetab kiiresti, et ideaalid peavad olema paindlikud.”*

Sarnast mõtet, kuid algaja keeleõpetaja vaatenurgast, arendab edasi järgmine vastaja, kes rõhutab õppe jätkuvust ja ka teatud ebakindlust.

KÕ7: *“Kuna ma alles alustasin tööd väikeklassiga ja kuna mul varasemat väikeklassi keeleõpetaja kogemust ei ole, siis ma lähtun palju sellest, kuidas ise olen õppinud ja millised õpetajad mul endal olid. Proovin nendest eeskuju võtta. Ma alles õpin, mis päriselt töötab.”*

Viimases vastuses rõhutatakse aga eriti õpetaja rolli toetava keskkonna loojana, mis on kujunenud isiklike õppimiskogemuste pinnal.

KÕ8: *“...isiklikud kogemused mõjutavad õpetamist kindlasti omajagu. Näiteks minu enda kogemus keelte õppimisel on näidanud, milline roll on õpetajal toetuse mõttes ja õhkkonna loomise mõttes...püüan ka ise olla selline õpetaja, kes toetab ja julgustab õpilasi ning aitab neil uskuda, et nad on võimelised keelt õppima.”*

Yazan (2018) toob samuti esile, et õpetaja varasemad biograafilised kogemused mõjutavad seda, kuidas õpetaja oma rolli mõtestab ja õpetamispraktikat kujundab (vt ka Alosaimi, 2023). Intervjuueritud keeleõpetajate vastustest ilmnes, et keeleõpetajad seostavad oma õpetamise viise ja väärtusi tugevalt isiklike kogemustega, sealhulgas enda koolikogemuste ning töö käigus omandatud teadmistega. See võib osutada sellele, et keeleõpetajad toetuvad oma töös suurel määral isiklike kogemustele, mis, võib eeldada, hakkavad suunama nii nende pedagoogilisi valikuid kui ka ettekujutust heast õpetamisest.

Seega võib saadud vastuste põhjal oletada, et keeleõpetajate isiklikel kogemustel on märkimisväärne mõju nende õpetamistöö arengule, kujundades nii nende väärtushinnanguid kui ka igapäevaseid õpetamisotsuseid.

Intervjuu käigus esitatud järgmise küsimuse eesmärk oli välja selgitada, kas ja kuidas on keeleõpetaja roll aja jooksul muutunud. Vastustest selgus, et uuritud keeleõpetajad tajuvad oma rolli muutumist selgelt. Kuus keeleõpetajat kaheksast kirjeldasid otseselt muutust oma õpetamispraktikas. Muutused väljenduvad eelkõige liikumises ainekesksuselt ja kontrollile suunatud õpetamiselt õppijakesksema lähenemise poole, kus olulisemaks peetakse paindlikkust, eneseanalüüsi, suhtlusoskust ning õpilaste vajadustega arvestamist. Samuti toodi esile, et keeleõpetajatöö kogemus ning kohati muutunud õpilaskond mõjutavad keeleõpetaja rolli tajumist.

KÕ1: *“On küll muutunud, et kuidagi see on nagu õpetanud mind paindlikumalt reageerima ja võib-olla nagu õpetanud rohkem enese sisse vaatama või nagu reflekteerima just oma tööd.”*

KÕ3: *“Veidi ikka, sest alguses keskendusin ainele ja kontrollile, et kindel olla, et kõik, mida edasi annan, jõuaks õpilasteni. Ja mis oleks parem, kui muidugi igasugused tunnikontrollid ja kontrolltööd, kuid nüüd väärtustan rohkem just suhtlemist, paindlikkust ja õpilaste heaolu.”*

KÕ6: *“Kui algselt oli keel nii-öelda grammatika, grammatika, grammatika, siis nüüd on pigem suhtlemisoskus ja julgus on need, mida edasi annan.”*

Eelnevatest vastustest nähtub selgelt nihe traditsiooniliselt teadmiste edastamiselt laiemale arusaamale keeleõpetaja rollist, kus keskmesse on nihkunud pigem suhtlus ja õppija areng.

KÕ7: *“Ma arvasin, et on lihtsam, aga hoopis raskemaks on läinud. Nüüd on ukrainlased ja peab oskama neile läheneda.”*

Viimasest intervjuukatkest nähtub, et lisaks õpetaja enda arengule mõjutavad rollimuutust õpetaja hinnangul ka välised tegurid, näiteks muutused õpilaskonnas ja mitmekesisemad õpikeskkonnad.

KÕ8: *“Ma arvan, et kindlasti on muutunud. Et alustava õpetajana ma kindlasti keskendusin rohkem nagu selle aine sisu edasiandmisele, mis oli raamatutes ja tundide struktureerimisele, kuid mida aeg edasi, seda rohkem olen hakanud väärtustama õpilaste individuaalseid vajadusi ja et milline see õppimise protsess on tervikuna. Ja samuti ma olen nagu mõistnud nüüd, et suhe õpilasega on ääretult oluline.”*

Ka nt Nelke (2014) käsitleb õpetaja professionaalset identiteeti kui ajas arenevat protsessi, mis kujuneb õpetamiskogemuste ja refleksiooni kaudu. Samuti rõhutavad Han ja Yin (2016), et õpetaja roll ja arusaam õpetamisest võivad ametialase arengu käigus muutuda. Meie intervjuueritud keeleõpetajate vastustestki ilmnes, et õpetamiskogemus on aja jooksul mõjutanud respondentide tõlgendust keeleõpetaja rollist. Kui töötamise algusperioodil keskenduti rohkem aine sisu ja grammatika õpetamisele, siis kogemuse kasvades peeti olulisemaks paindlikkust, õppijate eripäradega arvestamist ning toetava suhte loomist nendega.

Intervjuu esimese ploki viimase küsimuse eesmärk oli välja selgitada, milliseid ootusi tunnevad keeleõpetajad seoses oma rolliga. Vastustest nähtus, et keeleõpetajad tajuvad oma rolli üsna mitmeti: see hõlmab pidevat tööalast arengut, tasakaalu inimlikkuse ja professionaalsuse vahel, eeskuju andmist ning õpilaste toetamist nii akadeemiliselt kui ka sotsiaalselt.

KÕ1: *“Ma tunnen, et on ootus nagu pidevale enesearengule ja et oleks nagu käsi pulsil kogu aeg, et oleks professionaalne kasv kogu aeg. Et ja ma nagu leian, et on, õppijad ootavad ka nagu kuidagi sellist enesekindlust võib-olla ja teadlikku lähenemist.”*

KÕ2: *“Tunnen ootust olla professionaalne, tasakaalukas ja samal ajal inimlik ja see ei ole alati lihtne.”*

Vastustest on näha, et esmased ootused on seotud nii isikliku ametialase arengu kui ka õpetaja igapäevase suhtumisega õpilastesse. Neli keeleõpetajat rõhutas otseselt professionaalse arengu ja enesearengu olulisust.

KÕ3: *“Ma arvan, et tunnen ühiskonna ootust olla eeskujuks oma tegemiste ja väljaütlemistega.”*

KÕ5: *“No jah, et kui me võtame näiteks lõpueksamid, siis mulle ikkagi on pandud ootused. Et kui need tulemused ei tule head, eks ju, et siis nagu vaadatakse mulle otsa. Et mulle ikkagi on pandud, jah, mingid, mingid ootused, et kas siis lastevanemate poolt või siis riigi poolt või. Keeleõpetajale on see päris, jah, et ma pean ikkagi jõudma ju lõpueksamil arvestatavate tulemusteni.”*

Eelnevast nähtub, et keeleõpetaja rolli mõjutavad lisaks isiklikule arengule ka välised ootused, nagu lapsevanemate soovid ja riiklikud nõuded. See võib viidata sellele, et keeleõpetaja igapäevatööga kaasneb märkimisväärne vastutus ning vajadus tasakaalustada eri osapoolte ootusi.

KÕ8: *“Ma arvan, et oluline on võib-olla olla õpilastele eeskujuks ja samuti ma ootan võib-olla seda, et ma suudaksin aidata õpilastel kujuneda enesekindlateks keelekasutajateks. ...ma loodan, et mu tunnid aitavad neil mõista teiste kultuuride väärtust ja arendada niukest suuremat maailmapilti.”*

Vastustest selgub, et uuritud keeleõpetajad ei näe oma rolli vaid teadmiste edasiandmise vaatenurgast, vaid ka väärtuspõhiselt: nad soovivad toetada õpilaste sotsiaalset ja kultuurilist arengut ning arendada nende maailmapilti. Kolm keeleõpetajat tõi otseselt esile eeskuju rolli ja õppijate väärtuspõhise arengu toetamise.

Näiteks Beauchamp ja Thomas (2009) on rõhutanud, et õpetaja professionaalne identiteet on seotud ka ootustega, mida õpetaja kogeb nii iseenda kui ka ühiskonna, õppijate ja haridussüsteemi poolt. Samuti märgivad Pennington ja Richards (2016), et keeleõpetaja rolliga

Keeleõpetaja väärtuste edasikandjana kaasnevad mitmed professionaalsed ja sotsiaalsed ootused, sealhulgas vastutus õppijate arengu toetamisel. Intervjueeritud keeleõpetajate vastustest ilmnes, et õpetajad tunnevad ootust olla professionaalsed ja pidevalt areneda, olla õppijatele eeskujuks ning toetada nende keeleoskuse ja enesekindluse kujunemist. Samuti rõhutati vastutust õpilaste õpitulemuste eest. Samal ajal võivad välised ootused toimida nii motiveeriva teguri kui ka pingeallikana, eeldades keeleõpetajailt oskust tasakaalustada oma tööalaseid eesmärke ja erinevate osapoolte ootusi.

3.2 Keeleõpetajate oluliseks peetavad väärtused õppetöös

Intervjuu teises plokis sisalduvate küsimuste abil soovisid uurijad teada saada, milliseid väärtusi peavad respondendid oma õppetöös oluliseks. Kõigepealt paluti keeleõpetajatel vastata, milliseid väärtusi peavad nad ise enda jaoks kõige olulisemaks. Intervjuudest ilmnes, et keeleõpetajate jaoks on õpetamisel esmaoluline õppijate ja õpetaja vaheline vastastikune austus ning turvalise õpikeskkonna loomine. Kolm keeleõpetajat rõhutas, et avatud suhtlus, sallivus ja empaatia on olulised nii usaldusliku suhte kujunemiseks kui ka õpilaste keeleoskuse arengu toetamiseks. Võrdluseks, Schihalejev (2011) on välja toonud, et õpetajate jaoks on olulisteks väärtusteks austus, hoolivus, õiglus ning õppija väärtustamine, mis avalduvad eelkõige õpetaja suhtlemises ja õpikeskkonna kujundamises. Samuti on rõhutanud Joyce (2024), et väärtused väljenduvad õpetaja igapäevases käitumises ja klassiruumi praktikas. Meie uuringus tõid kaks keeleõpetajat esile ka julguse eksida (ja sellega seotult aktiivselt ainetunnis osalemise), kuna selline õhkkond üldiselt soodustab kiiremat ja tulemuslikumat keeleõpet. Allpool olevad intervjuukatked ilmestavad eespool toodud väiteid.

KÕ1: *“Minu jaoks on kõige olulisem austus... ja just see turvalise keskkonna loomine...”*

KÕ3: *“Pean kõige olulisemaks lugupidamist, sallivust, empaatiat ja avatud suhtlemist.”*

KÕ4: *“Kindlasti julgus suhelda ja vastastikune lugupidamine...kui õpilane ei karda eksida, siis areng toimub palju kiiremini. Avatus ja koostöö ka ikka, et keeleõpe on ikkagi suhtlemine.”*

KÕ7: *“Kõige olulisem on see, et õpilased julgevad mulle vastata eesti keeles...”*

Tulemused näitavad, et intervjueeritud keeleõpetajate jaoks olid kõige olulisemateks väärtusteks austus, avatud suhtlemine, koostöö ning turvalise õpikeskkonna loomine, mis on aluseks sellele, et õpilane julgeks üldse keelt kasutada, teha seda keelevigu pelgamata. Üks keeleõpetaja tõi lisaks esile järjepidevuse olulisuse ning üks keeleõppe lõimimise teiste õppeainetega. Üldiselt näitavad respondentidelt saadud vastused, et turvatunde loomine ja

Keeleõpetaja väärtuste edasikandjana avatus klassiruumis on keeleõpetajate hinnangul kesksel kohal nii keeleõppe efektiivsuse kui ka positiivse õpilaskogemuse tagamisel.

Järgmisena sooviti teada saada, kuidas eespool mainitud väärtused keeleõpetaja igapäevatoos väljenduvad. Vastustest ilmnes, et väärtused avalduvad eelkõige keeleõpetaja suhtluses õpilastega, turvalise õpikeskkonna loomises ning õppijate aktiivses kaasamises. Neli keeleõpetajat rõhutasid turvalise ja toetava õpikeskkonna loomise olulisust ning kolm õpetajat tõid esile õppijate kaasamise ja aktiivse suhtlemise. Sellele küsimusele vastasid respondendid järgmiselt:

KÕ1: *“No nad väljenduvadki nii, et ma püüan õpetada nii, et iga õppija arvamus on oluline... Püüan luua turvalise õpikeskkonna, et nad julgeksid proovida, et nad julgeksid eksida ja et nad kasutaksid aktiivselt keelt.”*

KÕ2: *“No need väljenduvad näiteks selles, kuidas ma annan tagasisidet...”*

KÕ3: *“Need väljenduvad selles, kuidas ma oma õpilastega räägin, kuidas murekohti käsitlen ja kuidas klassis suhtlemist suunan.”*

KÕ4: *“Ma püüan luua tunde, kus rääkimine on loomulik, näiteks kasutame palju paaristoid ja arutelusid. Positiivne on see, et õpilased tõesti tahavad osaleda.”*

KÕ6: *“Mina julgustan õpilasi hästi palju koostööle ja suhtlemisele, et nad kinnistaksid oma seda keele õppimist.”*

Ka Schihalejev (2011) toob esile, et väärtused väljenduvad õpetaja suhtlemises, õppijate kaasamises ning õpikeskkonna kujundamises. Meie saadud tulemused kattuvad üldjoontes selle käsitlemisega, kuna ka intervjueritud keeleõpetajad kirjeldasid väärtuste avaldumist eelkõige turvalise õpikeskkonna loomises, õpilaste kaasamises, koostöö ja suhtluse edendamises ning õpetaja hoiakutes. Üks intervjueritav tõi välja ka õppijakeskse lähenemise ja paindlikkuse. Vastused viitavad sellele, et õpetajate toetav hoiak ja paindlik lähenemine mängivad olulist rolli õppe tõhususe ja õpilaste arenguvajaduste toetamisel.

Järgmisele intervjuu käigus esitatud küsimusele “Millistest tegevustest tulevad Teie jaoks olulised väärtused kõige selgemalt esile?” vastasid keeleõpetajad, et väärtused avalduvad eelkõige aruteludes, rühmatöodes ning muudes aktiivset osalust nõudvates tegevustes. Viis keeleõpetajat tõid esile arutelude ja rühmatööde olulisuse ning kaks keeleõpetajat rõhutasid ka individuaalsete vestluste ja kirjutamisülesannete rolli. Vastused olid järgmised:

KÕ1: *“Ilmselt...aruteludes...rühmatöodes...suulistest ülesannetest...individuaalsetes vestlustes näiteks või mingites arenguvestlustes näiteks.”*

KÕ2: *“No mina ütleks, et eelkõige aruteludes ja kirjutamisülesannetes, kus siis õpilased saavad enda seisukohti põhjendada ja oma arvamust avaldada.”*

KÕ3: *“Arvan, et kindlasti rühmatöodes, aruteludes ja konfliktide lahendamisel.”*

KÕ6: *“Oma töös minul on grupitööd hästi palju. Et nad... Et selle, mille nad õppisid, sellesama nad omavahelise suhtluse ja koostööna nad siis kinnistaksid. “*

KÕ8: *“Ma arvan, et peamiselt on need võib-olla grupitööd ja omavahelised arutelud. Et kus see nii-öelda hinde pinget on maas, sest seal tuleb kenasti välja see, kas õpilased teevad omavahel koostööd ja et kas nad julgevad eksida.”*

Siit nähtub, et ühiselt tõstetakse esile tegevusi, kus õpilased peavad aktiivselt osalema, väljendama oma mõtteid ja tegema koostööd, mis samas võimaldab väärtusi praktiliselt rakendada. Schihalejev (2011) rõhutab analoogselt, et väärtused kujunevad just eelkõige dialoogi, arutelu ja õppijate aktiivse kaasamise kaudu. Uuematest käsitlustest rõhutavad Norozi ja Ness (2023), et väärtuspõhine õpetamine realiseerub eelkõige õpikeskkondades, kus õppijad saavad aktiivselt suhelda, koostööd teha ning väärtusi kogeda ja mõtestada. Samuti osutavad Scholz-Kuhn jt (2023), et väärtused avalduvad just õppijatevahelises suhtluses ja klassiruumi interaktsioonides. Saadud tulemuste põhjal võib järeldada, et väärtused tulevad kõige selgemalt esile aruteludes, rühmatöodes ning muus aktiivses suhtluses, kus õppijatel on võimalus oma arvamust avaldada, koostööd teha ja keelt aktiivselt kasutada.

Järgmise küsimuse esitamise eesmärk oli välja selgitada, kuidas kujunesid eespool mainitud väärtused uuritud keeleõpetajate töös oluliseks. Vastustest ilmnes, et väärtused kujunevad eelkõige õpetamiskogemuse, igapäevase praktika ja refleksiooni kaudu. Neli keeleõpetajat rõhutasid otseselt töökogemuse ja praktika rolli väärtuste kujunemisel ning kaks õpetajat tõid esile ka suhete mõju õppijatega. Allpool on esitatud saadud vastused intervjuukatketena.

KÕ1: *“Ma arvan, et... igapäevane praktika on see, mis nagu kõige rohkem kujundab.”*

KÕ3: *“Need on enamasti kujunenud kogemuste ja refleksiooni kaudu.”*

KÕ4: *“Pigem läbi kogemuse. Kui näen, et õpilane avaneb ja hakkab rohkem rääkima, siis saan aru, et õhkkond on sama tähtis kui õppematerjal.”*

KÕ8: *“Ma arvan, et need on kujunenud läbi töökogemuse. Ja suhted õpilastega on neid kindlasti mõjutanud ja kindlasti olen näinud, kuidas see omakorda on mõjutanud nende motivatsiooni õppida.”*

Schihalejev (2011) on rõhutanud, et õpetaja väärtused kujunevad õpetamispraktika ja kogemuse kaudu ning avalduvad sageli ka teadvustamata tasandil. On ka leitud, et väärtuspõhine õpetamine ei seisne üksnes teadmiste edasiandmises, vaid ka õpikeskkonna kujundamises, kus väärtusi kogetakse ja mõtestatakse (Norozi & Ness, 2023). Samuti osutavad Scholz-Kuhn jt (2023), et väärtused avalduvad õppijate käitumises ja klassiruumi suhtluses. Meie uuringu tulemustele toetudes võib samamoodi järeldada, et väärtused kujunevad eelkõige töö käigus, õpetamiskogemuse ja refleksiooni kaudu ning seda mõjutavad ka suhted õppijatega.

Järgmise küsimuse esitamise abil sooviti, et keeleõpetajad nimetaksid mõne väärtuse, mis on nende arvates aja jooksul muutunud olulisemaks või vähemoluliseks. Vastustest ilmnis selge nihe õppijakeskema lähenemise suunas. Neli keeleõpetajat tõi esile paindlikkuse ja õppijate vajadustega arvestamise olulisuse kasvu ning kolm õpetajat rõhutas emotsionaalse turvalisuse ja vastastikuse usalduse tähtsustumist. Samal ajal märkis kolm keeleõpetajat, et vähem oluliseks on muutunud range kontroll ja formaalsed nõuded. Saadud andmed olid järgmised:

KÕ1: *“No olulisemaks ma arvan...individuaalse lähenemise väärtustamine... paindlikkus...vähem tähtsaks...rangetele...nõudmistele...”*

KÕ2: *“Ma olen rohkem hakanud väärtustama emotsionaalset turvalisust, kui pelgalt akadeemilisi tulemusi.”*

KÕ3: *“Mul oli distsipliin alguses väga tähtis, nüüd on olulisem aga vastastikune usaldus.”*

KÕ6: *“No, kui ma alustasin, siis minu jaoks oli tunnikava A ja O. Aga nüüd ma näen, et tunnikava on see nagu baas, aga kohapeal tunnis olles ma lähtun oma õpilastest ja teen siis korrekture vastavalt.”*

KÕ8: *“Olulisemaks on muutunud õppimise protsess ja et see tulemus ainult ei ole enam oluline või see ei ole eesmärk omaette. Ja kindlasti, mida ma pean nüüd üheks olulisemaks väärtuseks: sellist vastastikust lugupidamist õpilastega.”*

Analüüsist ilmneb, et aja jooksul on uuritud õpetajate hinnangul muutunud nende endi jaoks olulisemaks paindlikkus, õppijakeskne lähenemine, emotsionaalne turvalisus ja vastastikune usaldus, samas vähem oluliseks range kontroll ja formaalsed nõuded. Ka Shihalejev (2011) toob

välja, et väärtuspõhine õpetamine eeldab õppija kaasamist, austust ja õppija autonoomia toetamist. Norozi ja Ness (2023) rõhutavad, et õpetamine on oma olemuselt moraalne tegevus, kus keskne roll on suhetel, hoolivusel ja vastastikusel austusel. Meie uuringu tulemused on nende käsitlustega kooskõlas.

Kahe viimase küsimuse esitamise eesmärgiks oli välja selgitada, kuivõrd on keeleõpetajate isiklikud väärtused kooskõlas kooli väärtustega ning kuidas on see ühilduvus seotud nende tööalase motivatsiooniga. Esmalt küsiti “Kuivõrd on kooli väärtused ja Teie isiklikud väärtused kooskõlas?”. Vastustest ilmnnes, et kaks keeleõpetajat tajuvad selget kooskõla, samas kui kaks õpetajat tõid esile nii kooskõla kui ka sellega kaasnevaid pingeid. Valitud intervjuukatked illustreerivad respondentide peamisi seisukohti antud küsimuses.

KÕ1: *“Üldiselt on kooskõlas, et ma leian, et väga raske oleks töötada koolis, kui isiklikud väärtused ei ole kooskõlas. Et kui kooli väärtused sarnanevad minu isiklike väärtustega, et siis see kuidagi loob mingi kindlustunde ja kuidagi nagu toetava töökeskkonna võib-olla.”*

KÕ2: *“No üldiselt on see kooskõla olemas, kuid ma vahel tunnen, et tempo ja nõudmised on väärtustega vastuolus.”*

KÕ3: *“Üldiselt on need kooskõlad olemas, kuigi vahel tekib pinge tulemuste ja heaolu vahel.”*

KÕ8: *“On kooskõlas, vägagi. Sest, ma arvan, et kui väärtused ei haakuks asutuse ja töötaja vahel, siis see koostöö oleks kesine.”*

Tulemused näitavad, et isiklikud ja kooli väärtused on üldiselt kooskõlas, mis eeldatavasti loob keeleõpetajatele kindlustunde ja toetava töökeskkonna, kuigi mõnel juhul esineb ka pingeid väärtuste ja praktiliste nõuete vahel. Võrdluseks, Joyce (2024) on rõhutanud, et kool kui institutsioon kannab ja vahendab väärtusi, mis mõjutavad õpetajate igapäevast tööd. Samuti toob Schihalejev (2011) esile, et õpetaja väärtused on tihedalt seotud tema professionaalse tegevuse ja otsustega. Ryan ja Deci (2000a) enesemääratlusteooria põhjal toetab väärtuste kooskõla inimese sisemist motivatsiooni ja heaolu. Meie uuringu tulemused on kooskõlas eespool nimetatud käsitlustega.

Esitatud lisaküsimuse “Kuidas siis see kooskõla on seotud Teie tööalase motivatsiooniga?” puhul tõid respondendid välja mitu omavahel seotud seisukohta. Kolm keeleõpetajat rõhutasid otseselt väärtuste kattumise mõju motivatsioonile ja töö tähenduslikkuse tunnetamisele. Valitud intervjuukatked illustreerivad neid vastuseid:

KÕ1: *“Ma arvan, et kui see kooskõla on olemas, et siis ta nagu tugevdab motivatsiooni ja võib-olla tugevdab pühendumist tööle. Et, et kui need väärtused kattuvad, siis nagu on lihtsam kuidagi tunda, et sinu töö on tähenduslik ja võib-olla nagu, võib-olla on lihtsam eesmäärke seada näiteks.”*

KÕ2: *“Kui ma tunnen, et ma saan töötada oma väärtuste järgi, siis ma olen rohkem motiveeritud ja pühendunud.”*

Lisaks toodi esile meeskonnatunnetuse roll väärtuste kooskõla kogemisel. Kaks keeleõpetajat rõhutasid kuuluvustunde ja meeskonnatöö mõju tööalasele pingutusele.

KÕ4: *“Kui tunned, et oled osa meeskonnast, siis on palju lihtsam pingutada.”*

KÕ6: *Mm. Kui sa tunned, et sa oled osa meeskonnast, siis on palju lihtsam pingutada ka siis, kui töökoormus on suur.*

Samuti seostas üks keeleõpetaja väärtuste kooskõla organisatsiooni arengusse panustamisega, viidates sisemise motivatsiooni kujunemisele.

KÕ8: *“Väga on seotud, sest ma arvan, et vastasel juhul... Sealt saabki alguse kogu selline sisemine soov panustada asutuse arengusse.”*

Ryan ja Deci (2000a) enesemääratlusteooria kohaselt on motivatsioon tihedalt seotud inimese väärtustega ning nende käsitlemise järgi tugevneb sisemine motivatsioon sel juhul, kui tegevus on kooskõlas indiviidi isiklike väärtustega ja toetab autonoomiat, pädevust ning kuuluvustunnet. Samuti rõhutavad Han ja Yin (2016), et õpetaja motivatsioon on seotud tema pühendumuse, töörahulolu ja õpetamise kvaliteediga. Meie saadud tulemused näitavad sarnast suundumust: väärtuste kooskõla ja kuuluvustunne toetavad keeleõpetajate arvates nende tööalast motivatsiooni ning valmisolekut panustada ka suurema töökoormuse korral.

3.3 Tööalase motivatsiooni roll väärtuste edasiandmisel

Intervjuu raami kolmandas plokis uuriti keeleõpetajate töömotivatsiooni ja selle seost valmisolekuga väärtusi edasi kanda. Vastustest ilmnes peamisena, et motivatsiooni toetavad tunnustus, autonoomia ja töö tähenduslikkus. Sama tähtsaks peeti aga ka suhteid õpilaste, kolleegide ja juhtkonnaga. Olulisena nimetati lisaks töökeskkonda ja -koormust ning tööalase arengu võimalusi. On selge, et positiivne ja toetav õhkkond ning teadmine, et õpetaja töö aitab õpilaste arengule kaasa, peaks suurendama tööle pühendumist ja soodustama samas ka

Keeleõpetaja väärtuste edasikandjana väärtuste praktikas rakendust. Valitud intervjuukatked toovad esile peamised tegurid, mida respondendid seostasid töömotivatsiooniga.

KÕ1: *“Ma arvan, et tööalast motivatsiooni mõjutavad kindlasti tunnustuse kogemine, et see on nagu väga tähtis.”*

KÕ3: *“Motivatsiooni mõjutavad autonoomia, tunnustus, suhted õpilaste ja kolleegidega.”*

KÕ5: *„Et töökoormus oleks normaalne. Et ei oleks lõhki rebimist... Aga kui võtta nüüd õpilaste koha pealt. Kui õpilased on kõik entusiasmi täis, siis see ka tegelikult motiveerib.“*

KÕ8: *“Ma arvan, et motivatsiooni mõjutavad mitmed tegurid. Näiteks töökeskkond kindlasti, suhted kolleegidega ja juhtkonnaga, nendepoolne toetus. Kindlasti mõjutab töökoormus seda ja võimalus professionaalselt areneda. Ja ma arvan, et oluline on ka see, et õpetaja tunneks, et tema töö on tähendus ja et kas ta saab õpilaste arengule kaasa aidata ja et tema tööst on nagu kasu.”*

Kuus keeleõpetajat tõi tööalase motivatsiooni oluliste teguritena välja toetava töökeskkonna ja head suhted kolleegide ning juhtkonnaga. Samuti mainiti mitmel korral tunnustust, mõistlikku töökoormust ja enesearengu võimalusi. Osemeke & Adegboyega (2017) uuringule toetudes võib samuti väita, et just tunnustus töö ja muul viisil toetav töökeskkond suurendab töörahulolu ja motivatsiooni edasi töötada. Kuigi meie uuringus tõi ainult üks vastanu eraldi välja motivatsioonitegurina palga suuruse, on nt Mola & Dagnew (2020) uuring näidanud, et kvaliteetse hariduse pakkumiseks tuleb kindlasti tagada ka konkurentsivõimeline palk. Nagu nähtus eespool toodud intervjuukatkest, oli ühe siinses uuringus osalenud keeleõpetaja arvates aga eriti just õpilaste endi entusiasm seotud õpetaja tööalase motivatsiooniga. Tõepoolest, võib eeldada, et motiveeritud õpilased mõjutavad ka õpetaja töötahet positiivsel viisil.

Küsimusele, mis puudutas seda, kuidas tööalane motivatsioon toetab õpetajatööd, kirjeldasid keeleõpetajad mitut olulist külge, mis on seotud nii õpilaste märkamise, õppemeetodite mitmekesistamise kui ka õpetaja üldise hoiakuga. Järgmised intervjuukatked illustreerivad neid seoseid.

KÕ2: *“Tunnen, et kui ma olen motiveeritud, siis ma märkan rohkem õpilasi ja nende vajadusi.”*

Mitu respondenti märkis, et motivatsioon suurendab õpetaja tähelepanelikkust ning tundlikkust õpilaste individuaalsete vajaduste suhtes. Samuti seostati motivatsiooni suurema valmisolekuga katsetada uusi lähenemisviise õppetöös.

KÕ4: *“See annab energiat katsetada uusi meetodeid. Kui ise olen asjast huvitatud, siis kandub see ka õpilastele üle.”*

Lisaks rõhutati motivatsiooni mõju õpetaja emotsionaalsele seisundile ja klassiruumi õhkkonnale, sealhulgas pedagoogi kannatlikkuse ja positiivsuse määrale.

KÕ8: *“Ma arvan, et see seos seisneb selles, et kui motivatsioon on kõrge, siis on õpetajal ka rohkem energiat ja mõtteid ja huvi oma tunde põnevamaks muuta. Ja samuti on lihtsam olla kannatlik ja võib-olla mõistev ja toetav oma õpilaste suhtes. Ja ma arvan, et kui sa oled motiveeritud, siis sa oled ka positiivne.”*

Enamik vastanuid tõi välja, et tööalane motivatsioon annab energiat ja innustab kasutama uusi või loovamaid õpetamismeetodeid. Osemeke & Adegboyega (2017) on samuti rõhutanud, et õpetaja motivatsioon mõjutab otseselt õpilaste õppimist ja õpikeskkonna kvaliteeti (vt sarnaste tulemuste kohta ka Meyer jt, 2024). Üks siinse uuringu respondent rõhutas eraldi lisaks toetava kollektiivi rolli. Ühtlasi mainiti, et kõrgem motiveeritus aitab olla positiivsem, märgata rohkem õpilaste vajadusi ja tulla paremini toime keerulisemate olukordadega. Uuringud on samuti näidanud seda, et kõrgelt motiveeritud õpetajad kasutavad sagedamini õppijakeskseid õpetusviise, üldjuhul leiavad rohkem võimalusi toetada oma õppeaine sügavamalt mõistmist õpilaste puhul (vt nt Han & Yin, 2016).

Järgmisena uuriti, millised väärtused on keeleõpetajate jaoks kõige olulisemad. Vastustest ilmses, et õpetajad peavad esmaoluliseks austust õppija vastu, individuaalset lähenemist ja õppijakesket hoiakut. Samuti toodi esile sallivus, viisakus ja kultuuriline teadlikkus, mis aitavad arvestada kultuuride eripäradega. Lisaks rõhutasid õpetajad koostöö, järjepidevuse ja kannatlikkuse olulisust, mis eeldatavasti toetavad nii keeleõppe tõhusust kui ka positiivse ja toetava õpikeskkonna kujunemist. Allpool on esitatud mõni vastus eespool mainitud intervjuu küsimusele intervjuukatketena.

KÕ1: *“No siin ma tooks jälle välja selle austuse õppija vastu kindlasti, selle õppijakeskuse või, noh, ütleme selle individuaalsuse siis või individuaalse lähenemise. Aga samas võib-olla ka niisugune kultuuriline teadlikkus, et me teadvustame, et kultuurid on erinevad ja me arvestame nendega.”*

KÕ5: *“Et ikkagi keelehoidmine, eestlaseks olemise hoidmine, sallivus teiste suhtes, viisakus, need.”*

KÕ6: *“Koostöö ja järjepidevus.”*

KÕ7: *“Ikka kindlasti kannatlikkus.”*

Õpetajate vastustest selgus, et oluliste väärtustena toodi keeleõpetuses esile austus õppija vastu, koostöö ning kultuuriline mõistmine. Teaduskirjanduses on samuti viiteid sellele, et õpetaja väärtushinnangud on tihedalt seotud õpetamise kvaliteedi ning õppijate arenguga. Näiteks Han ja Yin (2016) rõhutavad, et õpetaja motivatsioon ja väärtused mõjutavad otseselt õpetuspraktikaid ning seda, milliseid väärtusi õpetaja oma õpilastele edasi annab. Samas rõhutas üks siinse uuringu respondent eraldi eesti keele ja rahvusliku identiteedi hoidmist ning teine tõi esile kannatlikkuse kui tema arvates kõige olulisema väärtuse.

Küsimusele „Mis Teid oma töös motiveerib?“ vastasid keeleõpetajad mitmeid tegureid nimetades, mis hõlmavad nii õpilaste arengut, töötingimusi kui ka tööga üldisemat rahulolu.

KÕ1: *“No ikka kõige rohkem õpilased ja need hetked, kui ma näen, et nad julgevad oma keelt kasutada, et nad julgevad oma mõtteid väljendada ja no ikka koostöö ka kolleegidega. Ja, noh, eneseareng kindlasti ka, et kui mul on võimalus nagu areneda, et siis see on minu jaoks motiveeriv.”*

Siit on näha, et õpetajate motivatsioon on tugevalt seotud õpilaste keelekasutuse julgustamise ja aktiivse osalemise jälgimisega, aga ka kolleegidega koostöö ja enesearengu võimalustega.

KÕ4: *“Kõige rohkem see, kui näen, et õpilased hakkavad vabamalt eesti keelt rääkima, see annab tunde, et töö läheb asja ette.”*

KÕ5: *“Et tegelikult motiveerib see, kui ei oleks mingit ületöötamist, kui oleks normaalne tunnikoormus ja kui oleks normaalne palganumber ja kui on normaalsed õpilased.”*

Siin ilmneb motivatsiooni kaks aspekti: esiteks sisemine rahulolu õpilaste arengu ja tööprotsessi sujuvusega seotult ning teiseks töökoormuse ja palga omavaheline vastavus.

KÕ6: *“Ee, selline lihtne asi, et kui sa kõnnid mööda kooli koridori ja sa näed ja kuuled, et minu muukeelsed õpilased suhtlevad eestikeelsete õpilastega. Siis sa näed seda, et see töö on kandnud vilja. Sest et on näha olnud, et varasemalt on need muukeelsed õpilased hoidnud omaette.”*

KÕ7: *“Kindlasti palk, siis töökoht on kodu lähedal, kollektiiv on hea ja mul on väikeklass.”*

See näitab, et õpetajate vastused viitavad nii sisemisele kui ka välisele motivatsioonile. Enamik vastanuid tõi peamise motivatsiooniallikana esile õpilaste arengu ja nende enesekindlama keelekasutuse kogemise. Lisaks mainiti koostööd kolleegidega ja tunnustust, samas kui mõned

Keeleõpetaja väärtuste edasikandjana vastajad tõid eraldi esile palga, mõistliku töökoormuse ja töökoha asukoha. Nagu teada, on sisemine motivatsioon seotud huvi, eneseteostuse ja töö tähenduslikkusega (Deci & Ryan, 2000a). Näiteks õpilaste areng ja enesearenguvõimalused võivad tugevdada õpetaja sisemist motivatsiooni. Samas võivad motivatsiooni mõjutada aga ka välised tegurid, nagu palk ja töötingimused, mida on rõhutanud ka mõned sama valdkonna uurijad (vt nt Ali & Ahmad, 2009; Mola & Dagnew, 2020).

Järgmise küsimuse abil sooviti välja selgitada, kui motiveeritud on keeleõpetajad (uuringu korraldamise aja seisuga) oma töös. Vastustest ilmnes, et motivatsioon ei ole täielikult püsiv, vaid kõigub olenevalt töökoormusest, individuaalsetest kogemustest, millest viimati mainitu võib erineda ka vaid päeva kaupa.

KÕ2: *“No hetkel ma tunnen, et päevad pole vennad ja mu motivatsioon kõigub. On ka päevi, kus ma tunnen väga suurt rahulolu, ja on ka selliseid päevi, kus väsimus domineerib.”*

KÕ3: *“Tunnen mõõdukalt motivatsiooni, kuid koormus mõjutab seda. Osalise koormusega töötades tundub vahel, nagu töötaksin täiskoormusega.”*

Siit on näha, et motivatsioon on tugevalt seotud töökoormuse ja igapäevaste oludega, mis võivad nii tõsta rahulolu taset kui ka suurendada väsimustunnet.

KÕ4: *“Pigem motiveeritud, aga samas tunnen, et koormus on suur. Mul on palju asendustunde õpetajate puudumise korral, mis siis tähendab seda, et vahel lihtsalt väsin ära.”*

KÕ7: *“Ikka olen motiveeritud.”*

KÕ8: *“Ma arvan, et hetkel olen ma üsna motiveeritud, kuigi kindlasti on olnud ka perioode, kus siuke suur töökoormus seda motivatsiooni on natukene mõjutanud.”*

Kuus keeleõpetajat vastanutest hindas oma praegust motivatsiooni pigem heaks või mõõdukaks, kuid mitmed rõhutasid, et suur töökoormus ja väsimus mõjutavad motivatsiooni kõikumist. Teisedki uuringud on näidanud, et õpetajate motivatsioon ei ole püsiv, vaid võib ajas muutuda ning seda mõjutavad töökoormus, töökeskkond ja emotsionaalne koormus (Han & Yin, 2016). Samas tõi üks siinse uuringu respondent eraldi esile, et tema arvates on töömaht siiski kokkuvõttes suurem, kui selle eest saadav tasu. Kui aga töökoormus on pikemat aega suur ning toetust on vähe, võib see viia töömotivatsiooni languse ja stressitaseme suurenemiseni (vt nt Mola & Dagnew, 2020).

Kokkuvõttes näitavad saadud vastused, et õpetajate motivatsioon on dünaamiline ja mõjutatud nii töökoormusest kui ka hetkeolukorrast. Positiivsed kogemused ja rahulolu õpilaste arenguga toetavad töömotivatsiooni, samas kui suurem töökoormus võib seda ajutiselt vähendada.

Intervjuu kaks viimast küsimust olid seotud emotsioonidega õppetöös. Kõigepealt küsiti: „Millist rolli mängivad emotsioonid Teie igapäevatöös?“. Vastused on esitatud allpool valitud tekstikatketena.

KÕ2: *“Emotsioonid mõjutavad otseselt seda, kui palju energiat saan ma väärtuste teadlikule edasikandmisele suunata.”*

KÕ3: *“Emotsioonid mõjutavad minu suhtlemist ja õpetamisviisi.”*

KÕ5: *“Mul ei olegi emotsioone. Selles mõttes, et ega sa oma koduste emotsioonidega tundi ei saa minna. Ja seal ka mingi endast välja minek on lubamatu.”*

KÕ6: *“Ikka mängivad. Kui olen heas tujus, siis on ka õpilased rõõmsamad.”*

KÕ8: *“Ma arvan, et väga suurt rolli, sest õpetaja meeleolu ja võib-olla hoiakud ja suhtumine mõjutavad nii õpilaste omavahelisi suhteid kui ka klassi õhkkonda üleüldisemalt. Seetõttu püüangi ma olla selline võimalikult positiivne ja mõistev, isegi kui mõned päevad on olnud pingelised.”*

Peaaegu kõik respondendid olid arvamusel, et õpetajatöös mängivad suurt rolli emotsioonid ning need mõjutavad nii õpetaja enesetunnet, klassi õhkkonda kui ka õpilaste õppimist. Mäe & Ümarik (2022) on rõhutanud, et enesetõhusus ja emotsionaalne heaolu võivad tugevalt nii õpetaja stressitasemes, töörahulolus kui ka õpilastega suhtlemises rolli mängida. See näitab, et õpetaja emotsionaalne seisund võib otseselt mõjutada õpikeskkonda ning õppijate õpimotivatsioonigi. Samas tuleb lisada, et üks vastanu meie uuringus rõhutas, et õpetaja peaks oma emotsioone kontrollima ja neid tunnis mitte välja näitama.

Küsimuse „Kuidas oma emotsioonidega õpetajatöös toime tulete?“ abil püüti välja selgitada, milliseid strateegiaid kasutavad keeleõpetajad tööl tekkivate (ka negatiivsete) emotsioonide juhtimiseks ja tasakaalu hoidmiseks. Vastustest ilmnes, et õpetajad rakendavad mitmesuguseid meetodeid, mis hõlmavad nii teadlikku enesehoidu kui ka töökaaslastelt saadavat tuge.

KÕ4: *“Püüan planeerida väikseid pause, rääkida kolleegidega. Samas pean tunnistama, et kuna ma ei oska hästi “ei” öelda, siis koguneb vahel liiga palju tööd.”*

KÕ5: *“Väga lihtsalt. Neelad alla, kui emotsioonid tekivad. Positiivsed emotsioonid võib-olla tulevad välja, aga negatiivsed lihtsalt neelad alla, sest sa ei tea ju kunagi, mis selle tagajärg võib olla.”*

Siit on näha, et õpetajate lähenemine emotsioonide juhtimisele varieerub. Mõned püüavad aktiivselt pauside ja suhtlemise abil tasakaalu leida, teised aga kontrollivad oma käitumist teadlikult, püüdes jääda vähemalt väliselt rahulikuks ning enda negatiivsete tunnete kohta vaikides.

KÕ7: *“Eks ma kontrollin ennast. Lõdvaks ei saa lasta. Tuleb ennast ohjeldada. Ja ka mitte liiga leebeks minna, et arvaksid, et, noh, kasvavad mul üle pea. Eks ennast tuleb ikka kehtestada.”*

KÕ8: *“Vahel on see keeruline, aga ma ikkagi püüan teadlikult hoida tasakaalu töö ja eraelu vahel. Ja kindlasti leida aega puhkamiseks. Vahepeal aitab ka lihtsalt kolleegidega suhtlemine ja kogemuste vahetamine või jagamine ja vahel tuleb lihtsalt aeg maha võtta ja ka tööst eemalduda.”*

Viis respondenti tõi esile, et emotsioonidega toimetulekuks suheldakse kolleegidega, reflekteeritakse kogemusi ning püütakse hoida tasakaalu töö ja puhkeaja vahel. Uuringud näitavad, et õpetaja emotsioonide teadlik juhtimine ning töö ja eraelu tasakaalu hoidmine aitavad vähendada stressi ning toetavad õpetaja heaolu ja motivatsiooni (vt nt Mäe & Ümarik, 2022). Samas rõhutas mõni meie uuringus osalenu emotsioonide teadlikku kontrolli või nende allasurumist, et säilitada professionaalne käitumine klassiruumis.

Siinsest uuringuosast selgub kokkuvõttes, et respondentide võime emotsioonidega toime tulla sõltub nii isiklikest enesejälgimise strateegiatest kui ka toetavast töökeskkonnast, mis, võib eeldada, võimaldab hõlpsamalt emotsionaalset tasakaalu hoida ja vähendada tööga seotud stressitaset.

3.4 Läbipõlemise mõju väärtuspõhise õpetamise kvaliteedile

Intervjuu raami viimases plokis olid küsimused selle kohta, kuidas tööväsimus või läbipõlemine mõjutab keeleõpetaja suutlikkust luua tunnis väärtuspõhist õpikeskkonda. Intervjuudest ilmnas, et väsimus mõjutab tugevalt õpetajate tähelepanu ja kannatlikkust, mis on väärtuspõhise õpetamise peamised aspektid.

KÕ4: *“Kui olen väsinud, siis pean teadlikult rohkem pingutama, et hoida rahulikku ja toetavat õhkkonda. See ei tule enam automaatselt.”*

KÕ5: *“Noh, kui on tööväsimus, eks ta võib tegelikult välja paista. Iga tund ei ole võib-olla siis nii sada protsenti hästi.”*

Siit nähtub, et väsimus ei pruugi siiski täielikult takistada väärtuspõhist õpetamist, kuid selle säilitamine nõuab rohkem teadlikku pingutust.

KÕ7: *“Oleneb päevast. Mõni päev olen rohkem väsinud, aga teine päev läheb kõik ladusalt.”*

KÕ8: *“Ma arvan, et kui õpetaja on väga väsinud, võib kindlasti olla keerulisem olla kannatlik ja tähelepanelik õpilaste vajaduste suhtes, sest väärtuspõhine õpikeskkond ikkagi nõuab aega, energiat ja sellist teadlikku suhtlemist, seega väsimus kindlasti mõjutab seda.”*

Pea kõik respondendid mainisid, et tööväsimus mõjutab nende kannatlikkust, tähelepanelikkust või suutlikkust luua tunnis väärtuspõhine ja toetav õhkkond. Lisati, et väsimuse korral tuleb teadlikult rohkem pingutada, et oma põhimõtetest ja väärtustest kinni pidada, kuigi see pruugigi alati õnnestuda. See on kooskõlas teooriaga, mille kohaselt võivad suur töökoormus ja stress viia õpetajate emotsionaalse kurnatuseni (Skaalvik & Skaalvik, 2021) ning vähendada tegevusi, mis nõuavad täiendavat emotsionaalset panust, näiteks toetavat suhtlust õpilastega (Edú-Valsania jt, 2022). Üks õpetaja tõi aga esile, et väsimuse mõju võib päeviti erineda ning mõnel päeval sujub töö siiski tõrgeteta.

Võib eeldada, et õpetaja suutlikkus väärtuspõhiselt õpetada on tihedalt seotud tema energiatasemega ning et läbipõlemise ennetamine ja toetav töökeskkond võivad oluliselt aidata kaasa õpetaja kannatlikkuse, teadlikkuse ja töömotivatsiooni säilitamisele.

Küsimuse abil „Kuidas Te suhtlete õpilastega, kui tunnete emotsionaalset väsimust?“ püüti selgust saada selles, kuidas hoiavad õpetajad väärtuspõhist ja rahulikku suhtlust ka pingelistes olukordades. Vastustest ilmnes, et õpetajad kombineerivad kohandatud suhtlusstiili ja vajadusel tegevuste lihtsustamist, et vältida väsimuse negatiivset mõju õpikeskkonnale.

KÕ1: *“No mina püüan ikkagi alati säilitada rahuliku ja lugupidava suhtlusviisi ja ma püüan olla nagu teadlik oma emotsionaalsusest ja kui mul on vaja, siis ma lihtsalt võtan mingisuguse hetke enda jaoks, kui see on nagu antud olukorras vajalik.”*

KÕ3: *“Olen kindlasti napisõnalisem ja keskendun rohkem ülesannete täitmisele kui suhtlemisele.”*

See viitab sellele, et mõned õpetajad püüavad teadlikult hoida suhtlust positiivsena, samas kui teised reguleerivad oma sõnavõtte ja tegevusfookust, püüdmaks väsimuse mõju sel kujul vähendada.

KÕ5: *“Noh, eks ma suhtlen ikka samamoodi, nagu kogu aeg. Et nemad ei tohi minu emotsionaalset väsimust sealt näha või see ei tohi nagu välja paista tunnis. Aga muidugi see võib välja paista näiteks kodus või pärast tunde olen väsinud.”*

KÕ7: *“Olen siis konkreetsem. Vähem juttu, vähem nalja, rohkem tööd.”*

KÕ8: *“Ikkagi enamjaolt ma püüan nagu rahulikuks jääda ja mitte lasta väsimusel suhtlemist mõjutada. Aga samas ma püüan olla ka realistlik ja võib-olla endale nagu andeks anda ja sellistel rasketel päevadel siis teha lihtsamaid tegevusi.”*

Kuue respondendi vastustest ilmnes, et emotsionaalse väsimuse korral muutub nende suhtlus õpilastega mõnevõrra vaoshoitumaks. Nad on napisõnalisemad ja annavad rohkem iseseisvaid ülesandeid, et vähendada otsest suhtlemist. Edú-Valsania jt (2022) on samuti leidnud, et emotsionaalne kurnatus võib mõjutada õpetajate suhtlemisviisi ning suunata neid keskenduma eelkõige põhiliste tööülesannete täitmisele. Samas rõhutasid siinse uuringu viis respondenti, et püüavad teadlikult oma emotsioone kontrollida ning hoida suhtluse õpilastega igal juhul rahuliku ja lugupidavana. Üks õpetaja tõi aga esile, et tema suhtlusstiil õpilastega ei muutu ning ta püüab väsimust tunnis mitte välja näidata. Üldiselt on leitud, et õpetajad püüavadki sageli oma väsimust õpilaste eest varjata ning teadlikult kontrollida emotsioone, et säilitada professionaalne suhtlus õpilastega (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Kokkuvõttes näitavad vastused, et õpetajad kasutavad emotsionaalse väsimuse korral erisuguseid strateegiaid, et säilitada õpilastega lugupidav ja toetav suhtlus. Mõned vähendavad suhtluses huumorit, teised rakendavad teadlikku pausi või lihtsustavad tegevusi, mis viitab vajadusele tasakaalustada oma emotsionaalset seisundit ja võib eeldada, et ka omakorda väärtuspõhist õpetamist. Üldiselt võib oletada, et õpetajate suutlikkus hoida väärtuspõhist ja lugupidavat suhtlust tunnis sõltub otseselt nende teadlikust enesekontrollist, paindlikkusest ning energiataset säilitavatest strateegiatest.

Lisaks uuriti, millised on keeleõpetajate võimalused pakkuda õpilastele individuaalset tuge. Intervjuudest ilmnes, et respondendid kasutavad erinevaid lähenemisviise, sealhulgas diferentseeritud ülesandeid, personaalset tagasisidet ning vajadusel konsultatsioone või lisaselgitusi.

KÕ1: *“Ma ütleks, et need on minu töös üsna head, et mul on võimalus tunnis pakkuda diferentseeritud ülesandeid, võib-olla mingit personaalset tagasisidet. Et, jah, ma arvan, et ma saan päris hästi nendega, neile individuaalset tuge pakkuda.”*

KÕ2: *“No need sõltuvad väga suuresti ajast ja energiast, mida tihti kahjuks ei jätku.”*

Saadud andmetest selgub, et õpetajate suutlikkus pakkuda individuaalset tuge on tihedalt seotud nii töökoormuse kui ka olemasoleva aja ja energiahulga piiratusega.

KÕ4: *“Soovi oleks kindlasti rohkem, aga ajaliselt on keeruline. Tavaliselt püüan teha väikseid individuaalseid hetki tunni sees.”*

KÕ6: *“Mm, tulenevalt töökoormusest peab ütlema, et kahjuks minimaalsed.”*

KÕ8: *“See sõltub ikka väga palju ajast, võimalustest ja, noh, töökoormusest üleüldisemalt. Et ma püüan ikkagi nii palju kui võimalik anda individuaalset tagasisidet ja võib-olla ka lisaselgitusi või niukseid konsultatsiooniege pärast tundi või siis ka kirjalikult kas või.”*

Kuus keeleõpetajat vastas, et nende võimalused pakkuda õpilastele individuaalset tuge on piiratud ning sõltuvad peamiselt ajast, energiast ja töökoormusest. Mõistagi hõlmab õpetajate töö lisaks õpetamisele ka mitmeid korralduslikke ülesandeid, mis suurendavad ajasurvet ja võivad vähendada võimalusi individuaalseks tööks õpilastega (Jomua jt, 2021). Siinses uuringus osalenud keeleõpetajad tõid esile, et kuigi nad püüavad anda individuaalset tagasisidet või leida tunnis väikseid individuaalseid hetki, ei võimalda ajapuudus sageli sellega piisavalt tegeleda. Uuringutest on samuti leitud, et suur töökoormus ja ajasurve võivad kurnata õpetajate energiaressursse ning mõjutada nende võimalusi pakkuda õpilastele individuaalset tuge (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Kaks õpetajat aga mainis, et neil on suhteliselt head võimalused individuaalse toe pakkumiseks, kuna üks pedagoog õpetab väikeklassis ja teisel on piisavalt võimalusi pakkuda diferentseeritud ülesandeid. See viitab sellele, et õpetajate suutlikkus pakkuda väärtuspõhist individuaalset tuge sõltub tugevalt töökoormuse tasakaalustamise võimest. Järelikult on õpilaste tõhusaimaks toetuseks oluline oma ajakasutust teadlikult kavandada.

Intervjuu küsimusele "Kuidas on töökoormus seotud sellega, kui palju jõuate pakkuda individuaalset tuge?" vastasid keeleõpetajad aga järgmiselt:

KÕ2: *“No mida suurem on koormus, seda rohkem piirab see süvenemist ja individuaalset lähenemist.”*

KÕ3: *“Suurem koormus vähendab ikka individuaalse toe võimalusi ja just ajaline ressurss on see, mis kõige enam rolli mängib.”*

KÕ5: *“Eks ta ongi see, et töökoormus on päris suur... Et siis see töökoormus ei ole vastavuses tegeliku töö hulga või tähendab siis 35 tunniga ei jõua seda teha.”*

KÕ6: *“Nagu ma mainisin, töökoormus on suur. Mul on seal muukeelsed ja õpiraskustega õpilased, seal on üsna raske leida tasakaalu selle vahel.”*

Üks respondent aga mainis, et tema töökoormus ei ole liiga suur, vaid "täpselt paras".

Seitsme keeleõpetaja vastustest ilmnes, et suurem töökoormus, ajapuudus siiski piirab nende võimalusi pakkuda õpilastele individuaalset tuge. Õpetajate töökoormus suureneb ka sel põhjusel, kui nad peavad kohandama õpetamist muukeelsete õpilaste jaoks. Näiteks Norozi ja Ness (2023) rõhutavad, et sellises olukorras on õpetajate professionaalne ja psühholoogiline tugi oluline nii õpetajate kui ka õpilaste heaolu tagamiseks. Õpetajad tõid esile, et suur töömaht on seotud asendustundide ja õpilaste tööde hindamisega. Üks meie uuringus osalenud respondent aga märkis, et tema töökoormus on paras ning seepärast jõuab ta õpilastega ka individuaalselt piisavalt tegeleda.

Saadud tulemused osutavad sellele, et uuritud õpetajate suutlikkus pakkuda individuaalset tuge sõltub otseselt töökoormusest, aga ka ajakasutusoskusest. Lisaks võib töötingimuste optimeerimine suurendada nii õpetajate töömotivatsiooni taset kui ka suutlikkust oma õpilasi tõhusamalt toetada.

Ühtlasi sooviti uuringu käigus teada saada, kas keeleõpetajad on vahel tundnud, et on läbi põlemas. Küsitud oli ka seda, et kui see nii on, siis milliseid sümptomeid on nad seejuures täheldanud. Intervjuudest selgub, et läbipõlemise kogemus ja motivatsioonitaseme langus on uuritud õpetajate seas üsna tavapärane, kuid selle intensiivsus ja sagedus sõltuvad nii tööaja pikkusest kui ka töökeskkonna tingimustest.

KÕ1: *“Ma ei tea, kas ma ütleks, et päris nagu läbi põlemas, aga on küll olnud perioode, kus on väga suur väsimus, esineb motivatsioonilangust. Võib-olla sellist emotsionaalset nagu kurnatust. Et, jah, ütleme väsimus ja selline motivatsioonilangus, et need on küll olnud, jah.”*

KÕ2: *“Jah, ma olen kogenud selliseid perioode, kus ma tundsin pidevalt kurnatust ja ükskõiksust.”*

KÕ3: *“Jah, olen küll tundnud. Olen selle aasta jooksul kogenud väsimust, motivatsioonilangust ja emotsionaalset tühjust.”*

Saadud vastustest on näha, et isegi mõõdukas töökoormus võib viia ajutise väsimuse ja motivatsioonilanguseni, mis võib hakata mõjutama õpetajate töövõimet.

KÕ6: *“Jah, eks ma ikka olen tundnud läbipõlemist, muidugi. Väsimus, tülpimus, vahel ükskõiksus, motivatsioonilangus. Vahest on tunne, et mind ei väärtustata enam... Et kui mina räägin eesti keeles ja siis matemaatika tunnis õpetaja räägib samal ajal vene keeles, siis, noh, seal tekib see pettumus ja motivatsioonilangus.”*

Samuti ilmneb, et töökeskkonna ja klassiruumi mitmekeelsus võivad lisada emotsionaalset koormust, eriti sel juhul, kui õpetaja tunneb, et tema panust ei väärtustata piisavalt. Üks vastanu aga mainis, et tema pole läbipõlemist tundnud ning sidus selle oma vähese õpetamise ajaga.

KÕ7: *“Veel ei ole midagi tundnud, kuna ma olen nii vähe aega olnud.”*

Vastustest selgus, et seitse respondenti kaheksast on kogenud läbipõlemisele viitavaid sümptomeid, nagu näiteks väsimus, emotsionaalne kurnatus, motivatsioonilangus või ükskõiksus töö suhtes. WHO (2018) andmetel iseloomustavad need sümptomid kroonilisest tööstressist tingitud sündroomi ehk läbipõlemist, mis on seotud üksnes tööalase kontekstiga. Mitmed õpetajad kirjeldasid ka energiapuudust, keskendumisraskusi ja töörõõmu vähenemist. Montero-Maríni (2016) järgi kujuneb läbipõlemine järk-järgult mitmes etapis, mille käigus väheneb inimese pühendumus ning algne entusiasm asendub apaatia ja ükskõiksusega. Ühe õpetaja pettumus ja motivatsioonilangus aga oli siinses uuringus seotud mitmekeelses õpikeskkonnas õpetamisega. Ka varasemate uuringute põhjal suurendavad keelebarjäär ja kakskeelsed klassid õpetajate töökoormust ning võivad suurendada stressi ja vähendada motivatsioonitaset (vt nt Norozi & Ness, 2023). Üks õpetaja märkis, et tema ei ole veel läbipõlemisega seotud sümptomeid kogenud, kuna on töötanud õpetajana suhteliselt lühikest aega.

Intervjuu raami viimase küsimuse abil uuriti, kas ja kuidas mõjutab läbipõlemine õpetajate suutlikkust järgida oma väärtuspõhist õpetamist. Üldiselt tunnistasid õpetajad, et väsimus ja läbipõlemine võivad piirata nende võimet säilitada tunnis austust õpilaste vastu, avatud suhtlust ja kannatlikkust. Sellest nähtub, et emotsionaalne ja füüsiline kurnatus võib otseselt mõjutada õpetaja igapäevast käitumist ja väärtuspõhisust. Allpool on lisaks mõni valitud tekstikatke intervjuust.

KÕ5: *“Ikka tegelikult segab. Et, kui ma juba tunnen, et ma olen läbi põlemas, siis tekib see, et ma ei taha enam. Ma ei taha seda tööd teha enam, neid asju saab liiga palju.”*

KÕ6: *“Jaa, muidugi segab.”*

KÕ7: *“Ei ole tundnud.”*

Kuigi kogemused varieeruvad, rõhutavad need vastused läbipõlemise otsest seost õpetajate väärtuspõhise tegevuse langusega, mis võib mõjutada nii tunnisisu kvaliteeti kui ka õpilaste kogemust.

KÕ8: *“Ma arvan, et ma ei ole kogenud läbipõlemist, aga ma olen nii teiste kolleegide pealt võib-olla näinud, et see kindlasti mõjutab väärtuste järgi õpetamist, sest kui õpetaja on väsinud, siis võib-olla on keerulisem olla kannatlik ja tähelepanelik ja võib-olla olla selline eeskujulik suhtleja. Seetõttu ma arvan, et ongi oluline märgata väsimuse märke ja siis vajadusel lihtsalt võtta aega puhkamiseks.”*

Märgatav on, et vähem kogenud õpetajad või need, kes läbipõlemist pole veel kogenud, ei pruugi tajuda selle mõju. Samas võivad kogemused kolleegide näitel osutada sellele, et väsimus võib väärtuspõhist õpetamist siiski piirata.

On leitud, et emotsionaalne kurnatus võib vähendada õpetaja suutlikkust olla järjepidevalt toetav ning järgida oma väärtusi õpetamises (WHO, 2018; Skaalvik & Skaalvik, 2021). Kuue keeleõpetaja vastustest siinses uuringus ilmnes, et läbipõlemine või tugev tööväsimus võib segada nende suutlikkust õpetada järjepidevalt oma väärtuste järgi. Mitu õpetajat tõi esile, et väsimuse korral keskendutakse pigem tunni läbiviimisele, kui väärtuspõhise suhtluse hoidmisele, mis kinnitab ka varasemaid uuringuid õpetajate töösoorituse muutumise kohta läbipõlemise tingimustes (Edú-Valsania jt, 2022). Üks õpetaja märkis, et ei ole läbipõlemist kogenud ning üks õpetaja tõi esile, et ta ei ole seda ise tundnud, kuid on kolleegide kogemuse põhjal märganud, et läbipõlemine võib väärtuspõhist õpetamist mõjutada.

3.5 Arutelu ja järeldused

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, kuidas tajuvad Harju maakonna ühe valla keeleõpetajad ise oma rolli väärtuste edasikandjatena ning kuidas on seotud keeleõpetaja tööalane motivatsioon ja läbipõlemine väärtuspõhise õpetamisega. Intervjuude analüüs võimaldas vastata uurimisküsimustele.

Esimesele uurimisküsimusele “Kuidas mõtestavad uuritavad keeleõpetajad oma rolli?” vastates ilmnes, et keeleõpetajad mõtestavad oma rolli mitmekülgsena ning oluliselt laiemana kui pelgalt keeleoskuse õpetamine. Õpetajad näevad end lisaks õppeaine edasiandjatele ka turvalise õpikeskkonna loojatena, õppijate suunaja ja toetajana. Samuti peeti oluliseks, et õppijatel oleks võimalus eksida ja oma mõtteid väljendada.

Tulemused viitavad, et õpetajad peavad oluliseks edendada õppijate suhtlemisoskust ja enesekindlust, et nad võiksid hakkama saada erinevates olukordades nii koolis kui ka väljaspool. Samuti tõid õpetajad esile oma rolli õppijate toetajana mitmekeelses õpikeskkonnas, kus tuleb arvestada õppijate erinevate vajaduste, keeletaseme ja taustaga. Lisaks ilmnes, et keeleõpetaja rolli mõistetakse sotsiaalses ja kultuurilises kontekstis, kus õpetaja aitab õppijatel tundma õppida erinevaid kultuure, kujundada avatud hoiakuid ning toime tulla mitmekesisises ühiskonnas.

Uuringu käigus selgus, et leidus ka arvamusi, mis viitasid keele ja kultuurilise identiteedi hoidmisele, mis näitab seda, et õpetajad näevad oma rolli väärtuste ja hoiakute vahendajana. See on kooskõlas varasemate uurimistulemustega, mille kohaselt on keeleõpetaja roll mitmetahuline ning hõlmab lisaks keeleoskuse õpetamisele ka õppijate juhendamist, toetamist ja nende arenguks soodsa õpikeskkonna kujundamist (vt nt Pennington & Richards, 2016). Samuti rõhutab Yazan (2018), et keeleõpetaja roll on tihedalt seotud kultuurilise vahendamise ning õppijate toetamisega erinevates sotsiaalsetes ja hariduslikes kontekstides, mis kinnitab ka käesoleva uuringu tulemusi.

Teisele uurimisküsimusele “Milliseid väärtusi peavad uuritavad keeleõpetajad oma õppetöös oluliseks?” vastust otsides selgus, et keeleõpetajad peavad kõige olulisemateks väärtusteks austust, sallivust, koostööd, hoolivust, kannatlikkust ning õppijakesksust. Toodi esile ka turvalise õpikeskkonna loomist, avatud suhtlemist ning õppijate julgustamist keelt kasutama, mis näitab väärtuste praktilist avaldumist igapäevases õpetajatöös. Intervjuudes rõhutati, et väärtused ei peaks olema üksnes sõnalised deklaratsioonid, mida õpilastele korrata, vaid neil tuleks avalduda õpetaja suhtlusviisis, klassiruumi õhkkonnas ja õpetaja enda käitumises.

Tulemused kattuvad varasema teooriaga, mille järgi on väärtused hariduses kesksel kohal ning avalduvad õpetaja igapäevases tegevuses ja otsustes (vt nt Halstead & Taylor, 1996; Joyce, 2024; Meyer jt, 2024). Samuti on rõhutanud Schihalejev (2011), et õpetaja väärtused suunavad tema õpetamispraktikat ning mõjutavad otseselt õppijate väärtushinnangu kujunemist.

Intervjuudest tuli välja ka see, et keeleõpetajad seostavad väärtusi suhtlemise, koostöö ja õppijate toetamisega, mis on keeleõppes väga oluline. Keeleõpetajad rõhutasid asjaolu, et õpilaste julget eneseväljendust tuleb kindlasti ainetunnis toetada ning ühtlasi vähendada õpilaste hirmu keelevigade ees. Samas toonitati, et selle eelduseks on turvalise keskkonna loomine, mis toetab õppijate keeleomandamist ja enesekindlust keelt kasutada. See kinnitab seisukohta, et väärtuspõhine õpetamine ei tähenda üksnes väärtuste edasiandmist, vaid ka õppijate kaasamist ja nendega järjepideva dialoogi tekke võimaldamist (Schihalejev, 2011).

Seega võib järeldada, et keeleõpetajate oluliseks peetavad väärtused on omavahel tihedalt seotud ning loovad tervikliku ja toetava õppeprotsessi, mõjutades nii õpetamise kvaliteeti, õpikeskkonna kujunemist kui ka õppijate sotsiaalset, isiksuslikku arengut ja heaolu. Tulemused kinnitavad väärtuspõhise õpetamise keskset rolli keeleõppes.

Kolmandale uurimisküsimusele „Kas ja kuidas toetab tööalane motivatsioon keeleõpetajate valmisolekut väärtuste edasikandmisel?” vastates tuleb märkida, et uuritud keeleõpetajate hinnangul on tööalane motivatsioon tihedalt seotud töötingimuste, tunnustuse, töökeskkonna, autonoomia, koostöö ja üldse oma töö tähenduslikkusega. Need tulemused kattuvad varasema teooriaga, mille kohaselt ei kujune õpetaja motivatsioon ühe teguri alusel, vaid erinevate isiklike, sotsiaalsete ja organisatsiooniliste mõjutajate koosmõjus (Ryan & Deci, 2000a; Han & Yin, 2016). Mitu meie uuringus osalenut rõhutas, et hea meeskond, võimalus küsida nõu kolleegidelt ning juhtkonna toetus aitavad neil motivatsiooni ülal hoida.

Siinse uuringu põhjal võib väita, et keeleõpetajate hinnangul soodustab tööalane motivatsioon väärtuste edasiandmist, kuna see suurendab pühendumust, loovust ja õppijate vajaduste märkamist. Tulemustest võib järeldada, et motiveeritud keeleõpetajad on avatumad uutele meetoditele ning kalduvad looma positiivsema õpikeskkonna. See kinnitab, et kõrgelt motiveeritud õpetajad kasutavad sagedamini õppijakeskseid õpetamisviise ja panustavad enam professionaalsesse arengusse (vrd sarnaste tulemustega Han & Yin, 2016; Osemeke & Adegboyega, 2017).

Keeleõpetajad tõid oluliste väärtustena esile austuse, sallivuse, koostöö, kannatlikkuse, viisakuse, kultuurilise mõistmise, järjepidevuse ja õppijakesksuse, mis haakuvad väärtuspõhise õpetamise käsitlustega (vt nt Schihalejev, 2011; Norozi & Ness, 2023). Keeleõppes on see eriti oluline, sest lisaks grammatikale ja sõnavarale vahendatakse ka kultuurilisi ja sotsiaalseid tähendusi (Pennington & Richards, 2016; Yazan, 2018). Mitu keeleõpetajat tõi välja, et neid motiveerib õpilaste keeleline areng ning see, kui nad näevad ja kuulevad, et muukeelsed ja

eestikeelsed õpilased omavahel suhtlevad. Nendel hetkedel tunnetavad õpetajad, et nende töö on mõju. Selline tulemus kinnitab seisukohta, et professionaalne identiteet hõlmab arusaamu töö tähendusest, vastutusest ja enda pädevusest (Tõnne, 2015).

Samuti selgus meie uuringust, et õpetajate motivatsioon ei ole püsiv, vaid võib ajas muutuda. Kuigi enamik vastanuid pidas end üldiselt motiveerituks, selgus, et nende motivatsioonitaset mõjutasid töökoormus, asendustunnid, vähene tasu ja väsimuse aste. See kinnitab teooriat, mille kohaselt võivad motivatsiooni vähendada stress, suur töökoormus ja piiratud autonoomia (Kyriacou, 2001; Han & Yin, 2016; Prilleltensky jt, 2016; Jomua jt, 2021). Seega võib järeldada, et kuigi õpetajad soovivad väärtusi edasi anda, võib nende valmisolek selleks väheneda olukordades, kus töötingimused on vaimselt kurnavad.

Intervjuudes tõusis selgelt esile ka emotsioonide teema, mis kindlasti mõjutab nii õpetaja enesetunnet kui ka klassiruumi õhkkonda. Vastanute sõnul toetavad positiivsed emotsioonid turvalist õpikeskkonda, samas kui väsimus ja pinged võivad vähendada õpetaja suutlikkust väärtusi teadlikult edasi kanda. See kinnitab, et õpetaja emotsioonid ja käitumine mõjutavad väärtuste edasiandmist, kuna õpilased õpivad väärtusi ka õpetaja eeskuju ja suhtlusviisi kaudu (Halstead & Taylor, 1996; Beauchamp & Thomas, 2009; Sun & Akbar, 2023; Variõppekava, 2024).

Intervjuude kaudu saadud tulemused näitasid, et õpetajad peavad emotsioone oluliseks, kuid tulevad nendega sageli toime enesekontrolli, nt nende allasurumise kaudu. Respondendid nõustusid, et pidev emotsionaalne eneseregulatsioon koos suure töökoormusega võib viia kurnatuseni ja mõjutada väärtuste edasiandmist (Montero-Marín, 2016; WHO, 2018). Sellest võib järeldada, et valmisolek väärtusi edasi anda ei sõltu ainult õpetaja isiklikest hoiakutest, vaid ka sellest, kas töökeskkond toetab tema heaolu.

Neljandale uurimisküsimusele “Kas ja kuidas määrab läbipõlemine uuritavate keeleõpetajate väärtuspõhise õpetamise kvaliteeti?” vastust otsides näitasid respondentidelt saadud andmed selgelt, et keeleõpetaja emotsionaalne seisund, töökoormus ja motivatsioon on omavahel tihedalt seotud ning mõjutavad otseselt keeleõpetaja võimet luua tunnis väärtuspõhist õpikeskkonda ja tegutseda oma põhimõtetest lähtuvalt. Saadud tulemused kinnitavad teoreetilises osas välja toodud seisukohti, et keeleõpetaja väärtused, töömotivatsioon ja heaolu on omavahel seotud (Han & Yin, 2016).

Vastustest selgus ühtlasi, et keeleõpetajad seostavad väärtuspõhist õpetamist põhiliselt rahuliku, sõbraliku, toetava, lugupidava, üksteist austava ja tähelepaneliku õhkkonna

loomisega, mis on kooskõlas väärtuspõhise õpetamise käsitlustega. Õpetaja väärtused ei avaldu ainult sõnalistes seisukohtades, vaid igapäevases suhtlemises, käitumises ja klassiruumi kujundamises (Halstead & Taylor, 1996; Schihalejev, 2011; Joyce, 2024). Õpetajate vastustest selgus, et eelkõige mõjutab tööväsimus just neid väärtuspõhise õpetamise osi, mis nõuavad teadlikku emotsionaalset kohalolu, nagu kannatlikkust, tähelepanelikkust, individuaalset lähenemist ja toetavat suhtlust. Seega võib järeldada, et väärtuspõhine õpetus ei ole keeleõpetaja jaoks pelgalt metoodiline valik, vaid eeldab lisaks emotsionaalset ja vaimset valmisolekut ning kohalolu.

Mitmed keeleõpetajad tõid välja, et isegi kui nad tunnevad väsimust, ei näita nad klassis oma tundeid välja. Enamasti säilitavad nad teadlikult rahuliku suhtlusviisi, muutuvad napsõnalisemaks ning keskenduvad rohkem ülesannetele kui õpilastega suhtlemisele. See kinnitab Edú-Valsania jt (2022) järeldust, et läbipõlemisel suunatakse oma energia esmavajalikele tööülesannetele, vähendades sealjuures emotsionaalseid tegevusi.

Lisaks selgus vastustest, et individuaalse toe pakkumise võimalused mitmekeelsetele ja erivajadustega õpilastele on siiski sageli üsna piiratud, kuna keeleõpetajad tunnevad suurt töökoormust. See kinnitab, et keeleõpetajate töökoormust suurendavad keelebarjäär, kakskeelsed klassid ja vajadus diferentseerida õpet eri taustaga õppijatele (vt ka Norozi & Ness, 2023). Lisaks ei piirdu õpetaja töö ainetundide läbiviimisega, vaid hõlmab ka hindamist, õppe kavandamist ja haldusülesandeid (Prilleltensky jt, 2016; Jomud jt, 2021). Väärtuspõhise õpetamise seisukohalt on see väga oluline, sest just individuaalse toe, õppija märkamise ja tagasiside kaudu väljenduvad nt õiglus, austus ja õppija väärtustamine.

Uurimistulemustest ilmnas, et enamik uuringus osalenud keeleõpetajaid on kogenud vähemalt mõningaid läbipõlemise tunnuseid, nagu väsimus, motivatsiooni langus, emotsionaalne tühjus, ükskõiksus ja tülpimus, mis kinnitab WHO (2018) käsitlust läbipõlemisest kui kroonilise tööstressi tagajärjel kujunevast seisundist. Keeleõpetajate sõnul tajusid nad selget seost läbipõlemise ja väärtuste järgi õpetamise vahel. Seega ei mõjuta läbipõlemine ainult õpetaja heaolu, vaid ka tema võimet tegutseda väärtuspõhiselt, mis on kooskõlas teoreetiliste käsitlustega (Ryan & Deci, 2000b; Han & Yin, 2016). Saadud tulemuste põhjal võib järeldada, et väärtuspõhine õpetamine sõltub suurel määral keeleõpetaja heaolust. Teisisõnu kui keeleõpetaja on motiveeritud, emotsionaalselt tasakaalus ja tal on piisavalt aega, on tal lihtsam tegutseda oma väärtuste järgi, kuid suure töökoormuse ja stressi korral kannatab väärtuspõhise õpetamise kvaliteet.

KOKKUVÕTE

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, kuidas tajuvad Harjumaa ühe valla keeleõpetajad ise oma rolli väärtuste edasikandjatena ning kuidas seostuvad keeleõpetaja töömotivatsioon ja läbipõlemine väärtuspõhise õpetamisega. Uuringus rakendati kvalitatiivset uurimisviisi ning andmekogumismeetodina rakendati poolstruktureeritud intervjuud. Käesolevas uurimistöös kasutati valimi koostamisel eesmärgipärast ehk sihipärast valimit.

Tulemustest saadi teada, et keeleõpetaja roll hõlmab lisaks teadmiste edasiandmisele ka õppija tervikliku arengu toetamist ning on seotud nii akadeemilise, sotsiaalse kui ka väärtuspõhise arenguga. Väärtusi peetakse õppetöös keskseks ning need avalduvad eelkõige õpetaja igapäevases käitumises ja suhtlemises. Väärtuspõhine õpetamine eeldab õppijate kaasamist, dialoogi ja väärtuste teadlikku rakendust igapäevases õppetöös. Keeleõpetajate jaoks moodustavad väärtused tervikliku süsteemi, mis toetab õppijate arengut ning mõjutab õpikeskkonda ja õpetamise kvaliteeti. See viitab sellele, et väärtuspõhine õpetamine ei ole õpetajatöös eraldiseisev osa, vaid läbiv põhimõte, mis kujundab kogu õppeprotsessi.

Samuti selgus, et õpetaja motivatsioon ja heaolu on otseselt seotud tema suutlikkusega tegutseda väärtuste edasikandjana. Seega ei sõltu õpetajate valmisolek väärtusi edasi anda üksnes isiklikest hoiakutest, vaid ka töökeskkonna toetusest ja õpetaja heaolust. Motiveeritud õpetajad loovad teadlikumalt õppijakesksema ja toetava õpikeskkonna, samas kui suur töökoormus, väsimus ja läbipõlemine võivad vähendada õpetaja suutlikkust väärtusi teadlikult edasi anda. Seetõttu sõltub väärtuspõhise õpetamise kvaliteet suurel määral õpetaja heaolust ja emotsionaalsest tasakaalust. Teisisõnu kui õpetaja on motiveeritud ja tasakaalus, suudab ta oma väärtusi õppetöös eeldatavasti paremini ellu viia, samas kui läbipõlemine võib seda oluliselt takistada.

Kokkuvõttes annavad siinse töö tulemused ülevaate sellest, millised tegurid mõjutavad keeleõpetajate valmisolekut väärtusi edasi anda ning rõhutavad vajadust toetada õpetajate heaolu ja töötingimusi. See aitab kaasa nii õpetamise kvaliteedi tõusule kui ka õppijate tervikliku arengu toetamisele. Tulevased uuringud võiksid kaardistada, kuidas õpetajate tegevus väärtuste edasikandjana mõjutab õppijate sotsiaalset, emotsionaalset ja akadeemilist arengut, et toetada teaduspõhiste soovitude väljatöötamist koolide ja õpetajate ametialase arengu jaoks.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Alves, R., Lopes, J., & Precioso, J. (2026). Predicting educator burnout and motivation in educational settings: Workload as a job demand, organizational justice as a resource, and the moderating role of intrinsic motivation. *Education Sciences*, 16(3), 435. <https://doi.org/10.3390/educsci16030435>
- Ali, R., & Ahmad, M. S. (2009). The impact of reward and recognition programs on employee motivation and satisfaction: An empirical study. *International Journal of Business and Management*, 5(2), 159–167. <https://doi.org/10.5539/ijbm.v5n2p159>
- Alosaimi, M. (2023). Language teachers' identity development post COVID-19: a transformative learning perspective. *Frontiers in Education*, 8, 1275297. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1275297>
- Banks, J. A. (2017). An introduction to multicultural education. *Pearson*. <https://www.pearsonhighered.com/assets/preface/0/1/3/4/0134802403.pdf> (viimati vaadatud 06.10.2025)
- Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' self-efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in Psychology*, 10, 1645. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01645>
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Camean, J. (2022, 14. oktoober). Õpetaja, kutsumus- ja taktitundega väärtuskasvataja. *Õpetajate Leht*.
- Deakin, H., & Wakefield, K. (2014). Skype interviewing: Reflections of two PhD researchers. *Qualitative Research*, 14(5), 603–616. <https://doi.org/10.1177/1468794113488126>
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4613-4446-9>

- Deuja, R. (2024). English language teachers' professional identity: A review. *Tejganga Darpan*, 3(1), 66–84. <https://doi.org/10.3126/td.v3i1.69203>
- Edú-Valsania, S., Laguía, A., & Moriano, J. A. (2022). Burnout: A review of theory and measurement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1780. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031780>
- Eesti Õpetajate Liit. (2005). *Eesti õpetajaeetika koodeks*. https://opetajateliit.ee/?page_id=287
- Fantilli, R.D. & McDougall, D.E. (2009). A study of novice teachers: challenges and supports in the first year. *Teaching and teacher education*, 25(6), 814–825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>
- Filimonov, D. (2017). *Extrinsic motivation and incentives* (Bachelor's thesis, Haaga-Helia University of Applied Sciences). Theseus. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2017060813036> (viimati vaadatud 16.12.2025)
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2016). Teachers' beliefs, in the context of policy reform. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 114–121. <https://doi.org/10.1177/2372732215623554>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Granziera, H., Collie, R. J., & Slemp, G. (2026). Teachers' work motivation: An examination of predictors and outcomes through the lens of job demands-resources theory. *Teaching and Teacher Education*, 170, 105290. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105290>
- Gümnaasiumi riiklik õppekava. (2025). *Riigi Teataja*. <https://www.riigiteataja.ee/akt/108032023006> (viimati vaadatud 28.12.2025)
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3, 1217819. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (1996). *Values in education and education in values*. Falmer Press. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781135717452_A23807805/preview-9781135717452_A23807805.pdf? (viimati vaadatud 23.12.2025)

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2010). *Uuri ja kirjuta*. Medicina.

Jomoad, P. D., Antiquina, L. M. M., Cericos, E. U., Bacus, J. A., Vallejo, J. H., Dionio, B. B., Bazar, J. S., Cocolan, J. V., & Clarin, A. S. (2021). Teachers' workload in relation to burnout. *International Journal of Educational Policy Research and Review*, 8(2), 48–53. <https://doi.org/10.15739/IJEPRR.21.007>

Joyce, K. E. (2024). Revisiting the role of values in evidence-based education. *Journal of Philosophy of Education*, 58(6,) 853–868. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhae022>

Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys> (viimati vaadatud 06.10.2025)

Kitsnik, M., Sooalu, M. (2020). Miks mõnikord kaob tuju eesti keelt õppida? *Tartu Ülikool*. <https://doi.org/10.5128/LV30.03>

Kuru, E. (2022). Prestige of teachers from the point of view of society. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 15(1), 426–445. <https://ijci.net/index.php/IJCI/article/view/1188/598> (viimati vaadatud 06.10.2025)

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 30–31.

Lister, T. (2012). *Lihtne ja praktiline koolipsühholoogia*. AS Atlex. <https://atlex.ee/workfiles/files/Koolipsyhholoogia%20sisututvustus.pdf> (viimati vaadatud 11.12.2025)

Liu, E., Kardos, S. M., Kauffman, D., Preske, H. G., & Johnson, S. M. (2000). *Barely breaking even: Incentives, rewards, and the high costs of choosing to teach*. Harvard Graduate School of Education.

Meyer, J., Scharf, J., Daumiller, M. & Hübner, N. (2024). How values relate to student achievement in upper secondary education: Integrating interdisciplinary perspectives on value beliefs in the school context. *Social Psychology of Education*, 27, 2559–2588. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09906-2>

Mola, S., & Dagnew, A. (2020). The status of teachers' motivation and process of quality education: The case of primary school teachers, Ethiopia. *Global Journal of Guidance and Counselling in Schools: Current Perspectives*, 10(1), 1–11.

Montero-Marín, J. (2016). El síndrome de burnout y sus diferentes manifestaciones clínicas: Una propuesta para la intervención. *Anestesia Analgesia Reanimación*, 29(1). https://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-12732016000100004&script=sci_arttext (viimati vaadatud 16.12.2025)

Mäe, K., & Ümarik, M. (2022). Õpetaja tajutud enesetõhusus mitmekultuurilises klassiruumis. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 10(2), 76–105. <https://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/eha.2022.10.2.04/13890> (viimati vaadatud 06.10.2025)

Nelke, A. (2014). Õpetaja personaalse ja professionaalse identiteedi kooskõla ja töörahulolu ühe Eesti waldorfkooli õpetajate näitel. Magistritöö. Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/4af202f7-6cb5-45ee-99f2-0cd27f63790c/content> (viimati vaadatud 18.12.2025)

Norozi, S. A., & Ness, O. (2023). The teacher's wellbeing as a binary asset when working with newly arrived immigrant pupils. *Education Sciences*, 13(8), 800. <https://doi.org/10.3390/educsci13080800>

Oeschger, T. P., Makarova, E., Raman, E., Hayes, B. & Döring, A. K. (2024). The interplay between teachers' value-related educational goals and their value-related school climate over time. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 3633–3660. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00849-y>

Osemeke, M., & Adegboyega, S. (2017). Critical Review and Comparism between Maslow, Herzberg and McClelland's Theory of Needs. *Funai journal of accounting, business and finance*, 1,(1), 161–173. <https://www.fujabf.org/wp-content/uploads/2018/01/Critical-Review-and-Comparism-between-Maslow-Herzberg-and-McClellands-Theory-of-Needs.pdf> (viimati vaadatud 14.12.2025)

Pavlenko, O. (2025). *Words that connect: Cultivating empathy through language teaching*. Mariupol State University. <https://zenodo.org/records/15277114> (viimati vaadatud 06.10.2025)

Pennington, M. C., & Richards, J. C. (2016). Teacher identity in language teaching: Integrating personal, contextual, and professional factors. *RELC Journal*, 47(1), 5–23. <https://doi.org/10.1177/0033688216631219>

Prilleltensky, I., Neff, M., & Bessell, A. (2016). Teacher stress: What it is, why it's important, how it can be alleviated. *Theory Into Practice*, 55(2), 104–111. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148986>

Põhikooli riiklik õppekava. (2025). *Riigi Teataja*. <https://www.riigiteataja.ee/akt/123122025006> (viimati vaadatud 28.12.2025)

Rossouw, N., & Frick, L. (2022). A conceptual framework for uncovering the hidden curriculum in private higher education. *Cogent Education*. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2034246>

Rüütmaa, T., Meristo, M., Argus, R., & Puksand, H. (2023). Õpetajate suhtumine mitmekeelses klassis õpetamisse ja eestikeelsele õppele üleminekusse. *Philologia Estonica Tallinnensis*, 8, 95–128. <https://doi.org/10.22601/PET.2023.08.04>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Scholz-Kuhn, S., Makarova, E., Bardi, A., & Döring, A. K. (2023). The relationship between young children's personal values and their teacher-rated behaviors in the classroom. *Frontiers in Education*, 8, 1162335. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1162335>

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101832. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: a study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 10531069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). Teacher burnout: Relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching: A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 26(7–8), 602–616. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404>

Song, J., & Mamman, A. (2025). Navigating change: The impact of motivational orientation on teacher engagement. *Academy of Management Proceedings*. <https://doi.org/10.5465/AMPROC.2025.21801abstract>

Sun, X., & Akbar, F. (2023). The formation of language teacher identity: A narrative inquiry of an EFL teacher's ER implementation. *The Curriculum Journal*. <https://doi.org/10.1002/curj.225>

Syafika, W., & Marwa, N. (2024). The evolution of values-based education: Bringing global insights and local practices to a sustainable future. *Sinergi International Journal of Education*, 2(4). <https://doi.org/10.61194/education.v2i4.589>

Tajeddin, Z., & Nazari, M. (2026). Language teacher identity as a tool to make sense of teaching experience. *Hafiza Dergisi*. <https://doi.org/10.56671/hafizadergisi.1743245>

Taşdemir, H., & Seferoğlu, G. (2024). Language teacher identities and identity tensions of early career English teachers. *TESOL Journal*, 15(3), e794. <https://doi.org/10.1002/tesj.794>

Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1791–1798. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.004>

Tommula, K. (2022). *Koolijuhtide arusaamad alustavate eesti keele õpetajate lahkumise põhjustest*. Magistritöö. Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/36d18c09-cddf-497d-b4a5-b53bc7c6df41/content> (viimati vaadatud 02.04.2026)

Tõnne, M. (2015). *Professionaalne identiteet*. Tallinna Ülikool. <https://www.tlu.ee/sites/default/files/it%20osakond/Artiklid/Artiklid%202015/Professionaalne%20identiteet.pdf> (viimati vaadatud 18.12.2025)

Uljev, A. (2023). *Põhikooliõpetajate arvamused tööstressist ja selle vähendamise võimalustest*. Magistritöö. Tartu Ülikool. https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/0d86e954-29dc-41b9-b82d-f07834a72d46/content?utm_source=chatgpt.com (viimati vaadatud 21.12.2025)

Veugelers, W., & Vedder, P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(4), 377–389. <https://doi.org/10.1080/1354060032000097262>

Wieczorek, A. L. (2016). High inhibitions and low self-esteem as factors contributing to foreign language teacher stress. In G. Gabrys-Parker, D. Galajada (Eds.), *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching* (lk 231–247). Springer.

World Health Organization. (2019). *Burn-out*. In *International Classification of Diseases (11th rev.; ICD-11)*. <https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en#129180281> (viimati vaadatud 16.12.2025)

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

Yazan, B. (2018). A conceptual framework to understand language teacher identities. *Journal of Second Language Teacher Education*, 1(1), 21–48. <https://doi.org/10.1558/slte.24908>

LISAD

Lisa 1. Intervjuu kava

Sissejuhatav osa

Tere! Oleme Anu Antje ja Agnit Lees ning omandame magistrikraadi Tartu Ülikooli Narva Kolledži õppekaval "Keeleõpetaja mitmekeelses koolis".

Koostame enda magistritööd teemal „Keeleõpetaja väärtuste edasikandjana“. Magistritöö eesmärgiks on välja selgitada, kuidas tajuvad Eestis Harju maakonna ühe valla keeleõpetajad ise oma rolli väärtuste edasikandjatena ning kuidas seostuvad keeleõpetaja töömotivatsioon ja läbipõlemine väärtuspõhise õpetamisega. Uurimistöö raames viime läbi intervjuud, et koguda andmeid uuringu eesmärgi täitmiseks.

Kõik Teie vastused on anonüümsed ja konfidentsiaalsed ning neid kasutatakse üksnes uuringu eesmärgil. Uuringus osalemine on vabatahtlik. Teie loal salvestame kogu intervjuu diktofonile, kuid Teil on õigus igal hetkel seletusi andmata intervjuust loobuda.

Teie panus töö valmimisele on väga oluline!

Suur tänu Teie aja ja koostöö eest!

Anu Antje ja Agnit Lees

Taustainfo

Kui vana Te olete?

Kui kaua olete töötanud keeleõpetajana?

Mitmendas kooliastmes Te õpetate?

Millise koormusega Te hetkel töötate? (täiskoormus/osaline koormus, lisarollid)

Kuidas mõtestavad uuritavad keeleõpetajad oma rolli?

1. Mida tähendab Teie jaoks olla keeleõpetaja?
2. Milline on Teie arvates keeleõpetaja roll tänapäeva koolis?
3. Mida peate oma rolli juures eriti oluliseks või keeruliseks?
4. Mida tähendab Teie jaoks sõna "väärtus"?
5. Kuidas on seotud Teie isiklikud kogemused ja väärtused õpetajana?
6. Kas ja kui jah, siis kuidas on Teie õpetajaroll aja jooksul muutunud?
7. Milliseid ootusi tunnete seoses oma rolliga keeleõpetajana?

Milliseid väärtusi peavad uuritavad keeleõpetajad oma õppetöös oluliseks?

1. Milliseid väärtusi peate keeleõpetuses Teie ise kõige olulisemaks?
2. Kuidas need väärtused Teie igapäevases õpetajatöös väljenduvad?
3. Millistes tegevustes tulevad Teie jaoks olulised väärtused kõige selgemalt esile?
4. Kuidas kujunesid need väärtused Teie õpetajatöös oluliseks?
5. Nimetage mõni väärtus, mis on Teie jaoks aja jooksul muutunud olulisemaks või vähem oluliseks.
6. Kuivõrd on kooli väärtused ja Teie isiklikud väärtused kooskõlas?
7. Kuidas see kooskõla/ebakõla on seotud Teie tööalase motivatsiooniga?

Kas ja kuidas toetab tööalane motivatsioon keeleõpetaja valmisolekut väärtuste edasi kandmisel?

1. Millised tegurid on Teie hinnangul seotud tööalase motivatsiooniga õpetajatöös üldiselt?
2. Kuidas toetab tööalane motivatsioon Teid õpetajatöös?
3. Mis Teid oma töös motiveerib?
4. Kui motiveeritud Te praegusel hetkel olete?

5. Millist rolli mängivad emotsioonid Teie igapäevatoos?

6. Kuidas oma emotsioonidega õpetajatöös toime tulete?

Kas ja kuidas määrab läbipõlemine uuritavate keeleõpetajate väärtuspõhise õpetamise kvaliteeti?

1. Kuidas on tööväsimus seotud Teie suutlikkusega luua tunnis väärtuspõhist õpikeskkonda?

2. Kuidas Te suhtlete õpilastega, kui tunnete emotsionaalset väsimust?

3. Millised on Teie võimalused pakkuda õpilastele individuaalset tuge?

4. Kuidas on töökoormus seotud sellega, kui palju jõuate pakkuda individuaalset tuge?

5. Kas olete vahel tundnud, et olete läbi põlemas? Kui jah, siis milliseid sümptomeid olete tundnud?

6. Kui olete kogenud läbipõlemist, siis kas olete märganud, et see segab Teid oma väärtuste järgi õpetamast?

Lõpetuseks

Kas soovite midagi lisada, mida me ei puudutanud, kuid mis on Teie arvates oluline?

Täname Teid intervjuu eest!