

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Psühholoogia instituut

Merilin Rooba

KUIDAS ÕPETAJAD KUJUNDAVAD TEISMELISTE VÄÄRTUSI: TEISMELISTE
HINNANGUD

Magistritöö

Juhendaja: Anni Tamm, PhD

Läbiv teema: Kuidas õpetajad kujundavad teismeliste väärtusi

Tartu 2026

Kuidas õpetajad kujundavad teismeliste väärtusi: teismeliste hinnangud

Kokkuvõte

Käesoleva magistritöö eesmärk on välja selgitada, milliseid väärtusi ja milliste käitumisviiside kaudu õpetajad teismeliste hinnangul neis kujundavad. Uuringus osales 130 teismelist vanuses 15–20 aastat, kes täitsid narratiivse küsimustiku, milles paluti kirjeldada üht konkreetset koolis toimunud olukorda, kus õpetaja aitas neil mõista mõne väärtuse olulisust. Narratiivide sisuanalüüsi tulemusena moodustati õpetaja käitumisviiside kategooriad ning kirjeldatud väärtused kodeeriti Schwartz (1992) väärtusteooria alusel. Tulemused näitasid, et noored seostasid õpetajate mõju kõige sagedamini heasoovlikkuse, enesemääratlemise, konformsuse ja saavutuse väärtustega. Õpetaja mõju tajuti eelkõige õpetussõnade, õpilase raskuste märkamise ning õpetaja negatiivse ja positiivse eeskuju kaudu. Samas ei ilmnenu statistiliselt olulist seost õpetaja käitumisviiside ja nooruki kirjeldatud väärtuste vahel, mis viitab sellele, et õpetaja mõju väärtuste kujunemisele sõltub teismelise subjektiivsest tõlgendusest ning sellest, millise isikliku tähenduse noor kogetud olukorrale omistab.

Märksõnad: narratiivne lähenemine, teismelised, väärtused, õpetajad

How Teachers Shape Adolescents' Values: Adolescents' Perspectives

Abstract

The aim of this master's thesis was to investigate which values teachers are perceived to shape in adolescents and through which behavioural practices this occurs according to adolescents' perceptions. The study involved 130 adolescents aged 15–20 who completed a narrative questionnaire in which they were asked to describe a specific school-related situation where a teacher helped them understand the importance of a value. Through content analysis of the narratives, categories of teacher behavioural practices were formed, and the described values were coded according to Schwartz's (1992) theory of basic human values. The results showed that adolescents most frequently associated teachers' influence with the values of benevolence, self-direction, conformity, and achievement. Teacher influence was perceived primarily through verbal guidance and advice, noticing students' difficulties, and teachers serving as both negative and positive role models. However, no statistically significant association emerged between teacher behavioural practices and the values described by students, suggesting that the influence of teachers on value formation depends on students' subjective interpretations and the personal meaning they attribute to experienced situations.

Keywords: narrative approach, adolescents, values, teachers

Sissejuhatus

Väärtused on hierarhiliselt järjestatud põhimõtted, mis suunavad indiviidi käitumist ja otsuseid ning kujunevad sotsialiseerumise käigus erinevate mõjukeskkondade koosmõjus (Sagiv & Schwartz, 2022; Schwartz, 2012). Väärtuste kujunemine on mitmetasandiline protsess, mida mõjutavad nii kultuuriline kontekst kui ka sotsialiseerijad, eelkõige perekond ja kool (Grusec, 2011; Schwartz, 2014). Väärtuste omaksvõtt ei ole seejuures passiivne, vaid sõltub sellest, kuidas noor talle suunatud sõnumeid tajub ja tõlgendab (Grusec & Goodnow, 1994; Knafo-Noam & Galansky, 2008). Seega toimub väärtuste kujunemine ühiskonna, kultuuri, isiksuse ja isiklike kogemuste koosmõjus (Bardi & Goodwin, 2011).

Sotsialiseerimisprotsessis on esmaseks mõjutajaks perekond, kelle roll püsib oluline ka noorukieas, kuid aja jooksul lisanduvad teised mõjukeskkonnad, eelkõige kool ja eakaaslased (Döring et al., 2016; Grusec, 2011). Kuigi koolil on tähtis roll väärtuste vahendamisel, on teadmised õpetajate mõjust teismeliste väärtushinnangutele endiselt ebaühtlased (Sagiv & Schwartz, 2022). Kui perekonna mõju on põhjalikumalt uuritud, siis vähem on teada sellest, kuidas noored ise tajuvad õpetajate rolli oma väärtuste kujunemisel. Käesolev magistritöö püüab seda teaduslikku lünka täita, uurides teismeliste endi kirjelduste põhjal, milliseid väärtusi ja milliste käitumisviiside kaudu õpetajad nende hinnangul neis kujundavad.

Väärtused

Väärtuste olemuse ja struktuuri mõistmiseks on mitmeid teoreetilisi mudeleid, millest tuntuim ja empiiriliselt enim testitud on Schwartz (1992) kümne põhiväärtuse teooria (Davidov et al., 2008). Selle teooria kohaselt moodustavad väärtused ringikujulise struktuuri, kus väärtuste paiknemine põhineb nende motivatsioonilisel sarnasusel ja vastandlikkusel: sarnase eesmärgiga väärtused paiknevad lähestikku, vastandlikud väärtused aga teineteise vastas. Väärtusring on organiseeritud kahe põhitelje ümber. Esimene vastandab isiklikule edule suunatud eneseupitamise väärtused (võim ja saavutus) teiste heaolule keskendunud eneseületamise väärtustele (heasoovlikkus ja kõikehaaravus). Teine vastandab iseseisvust ja uudsust rõhutava muutustele avatuse (enesemääratlemine, stimulatsioon ja hedonism) stabiilsust ja norme väärtustavale alalhoidlikkusele (traditsioon, konformsus ja turvalisus) (Schwartz, 2012).

Kuigi inimeste väärtusprioriteedid on individuaalsed, on väärtuste üldine struktuur ja nendevahelised seosed kultuuriti suhteliselt püsivad (Schwartz, 2012). Samuti võivad

väärtuste tähtsus ja väljendumine olukorral varieeruda, kuid väärtushierarhia on eri kontekstides üldiselt suhteliselt järjepidev: inimesed, kes peavad teatud väärtust oluliseks ühes kontekstis, kalduvad seda oluliseks pidama ka teistes keskkondades (Daniel et al., 2012). Käesolevas töös kasutatakse Schwartz (1992) kümne põhiväärtuse mudelit analüütilise raamistikuna, mille alusel kategoriseeritakse noorte poolt nimetatud väärtused.

Noorukiiga

Väärtussüsteemid on kognitiivsed struktuurid, mis aitavad inimesel maailma mõtestada (Rohan, 2000) ning väärtused moodustavad olulise osa minakontseptsioonist (Sagiv & Schwartz, 2022). Kuigi väärtuste ringstruktuur kujuneb välja juba varajases koolieas (Scholz-Kuhn et al., 2023), kujuneb ja stabiliseerub see järk - järgult arengu käigus (Döring et al., 2016). Noorukiiga on seejuures väärtuste kujunemise seisukohalt kriitiline periood, kuna väärtussüsteem ei ole veel lõplikult välja kujunenud ning on seetõttu plastiline ja vastuvõtlik sotsiaalsetele mõjudele (Bardi & Goodwin, 2011).

Noorukieas toimuv kognitiivne areng võimaldab väärtushinnangute teadlikumat analüüsi ning aitab mõista väärtustevahelisi seoseid ja pingeid (Sagiv & Schwartz, 2022). See areng on seotud uute sotsiaalsete rollide ja ootustega, mis esitavad noortele suuremaid nõudmisi ning suunavad neid oma eesmärgi ümber hindama ja väärtussüsteemi kohandama (Daniel et al., 2016). Sellises kontekstis õpivad noored keskkonnast pärinevaid väärtussõnumeid tõlgendama ja isiklikult mõtestama, mis viib püsivate muutusteni väärtusprioriteetides (Bardi & Goodwin, 2011).

Noored peavad väärtuste üle arutlemist oluliseks ja tajuvad seda enesearengut toetavana (Lewis-Smith et al., 2021). Narratiivse identiteedi teooria kohaselt hakkab inimene noorukieas kujundama oma elulugu, integreerivat narratiivi, mis annab kogemustele tähenduse ja seob need areneva identiteediga (Habermas & Reese, 2015; McAdams, 2001). Väärtused toimivad seejuures raamistikuna, mille abil noor oma kogemusi ja arengut mõtestab (McAdams, 2001). Adler et al. (2017) rõhutavad, et narratiivid ei ole pelgalt minevikusündmuste kirjeldused, vaid peegeldavad seda, kuidas inimene oma kogemusi tõlgendab ja nende kaudu tähendust loob. Sellest tulenevalt kasutatakse käesolevas töös narratiivset lähenemist, kuna autobiograafilised meenutused võimaldavad uurida, kuidas teismelised ise mõtestavad õpetajatega seotud kogemusi ning nende seost väärtuste kujunemisega.

Sotsialiseerimine

Väärtuste esmane sotsialiseerija on perekond (Grusec, 2011). Grusec & Goodnow (1994) kirjeldavad väärtuste internaliseerimist kaheetapilise protsessina, mille edu määrab esmalt see, kas noor tajub ja mõistab talle edastatud sõnumit täpselt, ning seejärel see, kas ta antud sõnumi sisemiselt aktsepteerib. Toimiv väärtusülekanne eeldab tasakaalu emotsionaalse läheduse ja nooruki autonoomia toetamise vahel ning väärtuste omaksvõtmise seisukohalt on olulisem tajutud sotsialiseerijate vaheline üksmeel kui nende tegelik üksmeel (Barni et al., 2011).

Lisaks sellele, kuidas noor väärtussõnumeid tajub ja tõlgendab, mõjutab väärtuste omaksvõttu ka see, millisel viisil neid edastatakse (Vinik, 2014). Kuigi väärtusi vahendatakse sageli kontrolli ja distsipliini kaudu, viib see enamasti vaid välise kuulekuseni, samas kui osalemisel, avatud suhtlemisel ja eeskujul põhinev lähenemine toetab väärtuste sügavamalt omaksvõttu (Vinik, 2014). Hoolivas õhkkonnas toimuv väärtusarutelu soodustab oluliselt noore sotsiaalset arengut ja väärtuste edukat omaksvõttu (Pratt et al., 2008; Vinik, 2014).

Sotsialiseerimisel on oluline arvestada noore arenguetappi, kuna noored ei võta kõiki väärtusi võrdselt omaks. Väärtuste kujunemine on tõhusam siis, kui sotsialiseerijate poolt rõhutatud väärtused kattuvad väärtustega, mida noor peab enda arenguetapis isiklikult oluliseks või aktuaalseks (Roest et al., 2010). Seejuures on leitud, et väärtuste ja käitumise vaheline seos on tugevaim just siis, kui inimene peab vastavat väärtust enda jaoks väga oluliseks (Lee et al., 2022). See osutab, et kui väärtus pole noore jaoks arenguliselt oluline, on seda ka keerulisem sotsialiseerida.

Erinevates kultuurikontekstides läbi viidud uuringud kinnitavad sarnast arengulist mustrit, kus teismelised tähtsustavad isiklikult kõrgelt muutustele avatust (iseseisvust, uudsust ja hedonismi), kuid tajuvad samal ajal, et vanemad panevad sotsialiseerimisel enam rõhku alalhoidlikkusele, turvalisusele ja sotsiaalsete normide järgimisele (Barni et al., 2011; Tamm & Tulviste, 2020). See tähendab, et kuigi vanemad püüavad enam rõhutada alalhoidlikkuse väärtusi, ei pruugi noored pidada neid oma arenguetapis sama oluliseks. Seega ei sõltu väärtuste kujunemine üksnes sotsialiseerija taotlustest, vaid eelkõige sellest, kuidas noor antud sõnumeid oma identiteedi raames tajub ja tõlgendab (Barni et al., 2011; Tamm & Tulviste, 2020).

Kool on keskkond, kus on funktsionaalselt olulised eneseületamise väärtused, hõlmates nii heasoovlikkust lähedaste suhete hoidmisel kui ka kõikehaaravust, nagu mõistmine ja sallivus, mis on vajalikud suhestumisel inimestega väljaspool noore vahetut lähiringi (Schwartz & Bardi, 2001). Organisatsiooni väärtused peegelduvad koolikliimas läbi

peidetud õppekava, olles implitsiitselt põimitud õpetaja igapäevasesse käitumisse, klassiruumi praktikatesse ja sotsiaalsetesse suhetesse (Gálvez-Nieto et al., 2022; Pudelko & Boon, 2014; Thornberg & Oğuz, 2013) ning selle kaudu teismelise väärtustes (Berson & Oreg, 2016). Kooli sotsialiseeriv mõju on vahendatud teismelise individuaalsest taustast ja maailmavaatest, mis võivad mõjutada vastuvõtlikkust koolikeskkonna mõjutustele, näiteks religioossus (Hofmann-Towfigh, 2007) ja hoiakud õpetaja suhtes (Gálvez-Nieto et al., 2022).

Koolis on keskseliks väärtuste sotsialiseerijateks õpetajad, kelle eeskuju, väärtushoiakud ja klassijuhtimisstiil loovad klassiruumis väärtuspõhise õpikeskkonna ning kujundavad teismeliste väärtuste arengut (Barni et al., 2018). Õpetaja väärtusprioriteetid mõjutavad tema õpetamisstiili ning seeläbi ka teismeliste õpikogemust (Barni et al., 2018). Õpetajad peavad tähtsaimaks eneseületuse väärtuste edastamist, millele järgnevad muutustele avatus, alalhoidlikkus ja eneseupitus (Barni et al., 2018; Tamm & Tulviste, 2020). Eneseületust ja muutustele avatust väärtustavad õpetajad kalduvad enam autonoomiat toetava ja autoriteetse õpetamisstiili poole, samas kui alalhoidlikkusega seotud väärtused seostuvad enam autoritaarsema ning distsipliinile keskenduva lähenemisega (Barni et al., 2018). Samuti suunavad õpetaja väärtused tema akadeemilisi eesmärke: eneseületus ja avatus seostuvad enam meisterlikkusele, eneseupitus ja konformsus aga sooritusele orienteeritusega (Pudelko & Boon, 2014). Õpetaja väärtuste mõju teismeliste väärtustele on kinnitanud ka Auer et al. (2023), kelle uuringus ennustasid õpetajate väärtused teismeliste väärtusi eriti alalhoidlikkuse ja muutustele avatuse puhul.

Sarnane väärtusmuster ilmneb ka õpetajate suhtumises teismeliste vaba aja tegevustesse, eneseületust kõrgelt hindavad õpetajad toetavad enam prosotsiaalset käitumist, samas kui eneseupitamist väärtustavad õpetajad keskenduvad sellele vähem (Rechter & Sverdlik, 2016). Ka noorte endi väärtusprioriteetid seostuvad nende käitumisega, kuna prosotsiaalne käitumine seostub enam eneseületuse väärtustega, samas kui hedonism ja eneseupitus on sagedamini seotud riskikäitumisega (Rechter & Sverdlik, 2016). Need tulemused viitavad, et õpetaja väärtushoiakud võivad mõjutada noorte arengut ka väljaspool klassiruumi. Seega on õpetaja teadlikkus enda väärtustest oluline, kuna need kujundavad mitte ainult õpikeskkonda, vaid suunavad ka noorte käitumist ja arengut (Tamm & Tulviste, 2020; Thornberg & Oğuz, 2013).

Väärtuspõhine käitumine avaldub õpetaja võimes kohandada oma ootusi ja tegevust vastavalt teismeliste vajadustele ning toetada noore toimetulekut erinevates sotsiaalsetes olukordades (Tamm & Tulviste, 2025). Teismelise tajutud õpetajapoolne hoolivus ennustab kõrgemat õpimotivatsiooni ning seostub teistele suunatud väärtuste, nagu heasoovlikkuse,

kõikehaaravuse ja konformsuse kõrgema tähtsustamisega teismeliste endi poolt (Tamm, 2021; Umarji et al., 2021). Seejuures on oluline just teismelise subjektiivne tajus õpetaja hoolivusest, mitte niivõrd klassi üldine õhkkond (Umarji et al., 2021). Need tulemused viitavad, et väärtuste kujunemine koolis ei toimu üksnes õpetaja otsese suunamise kaudu, vaid loevad ka suhete kvaliteet ja teismeliste subjektiivsed kogemused (Gálvez-Nieto et al., 2022; Pudelko & Boon, 2014).

Ehkki õpetaja tegevus loob sotsialiseerimiseks vajaliku raamistiku, on teismeline aktiivne tõlgendaja, kes mõtestab väärtussõnumeid lähtuvalt oma isiklikest vajadustest ja varasematest kogemustest (Helwig et al., 2008). Teismelised väärtustavad õpetajaid, kes julgustavad dialoogi ja võimaldavad neil väärtuste tähendust iseseisvalt analüüsida (Helwig et al., 2008). Läbi teadliku väärtuste üle arutlemise ja nende isikliku tähendusega seostamise kujunevad püsivamad muutused väärtussüsteemis (Bardi & Goodwin, 2011). Noored on võimelised oma väärtuste päritolu üle reflekteerima ning kogevad seda arendavana (Lewis-Smith et al., 2021).

Õpetajad tegutsevad väärtuste vahendamisel sageli intuiitiivselt ja teadvustamata, tuginedes enam isiklikule kogemusele kui teadlikule pedagoogilisele refleksioonile (Thornberg & Oğuz, 2013). Kuigi uuringud on kinnitanud õpetajate olulist rolli teismeliste väärtuste kujundamisel (Auer et al., 2023), on senine uurimistöo keskendunud peamiselt sotsialiseerimise tulemustele, jättes tähelepanuta selle, kuidas noored ise seda protsessi kogevad ja mõtestavad. Käesolev magistr töö lähtub sellest uurimislüngast ning analüüsib teismeliste autobiograafilisi narratiive, et selgitada, millised õpetajate käitumisviisid ja nendega seotud subjektiivsed kogemused on väärtuste kujunemisel olnud teismeliste jaoks tähenduslikud.

Väärtused, kui abstraktsed mõisted, saavad oma sisulise tähenduse läbi isikliku kogemuse, mis integreeritakse noore arenevasse elulukku (McAdams, 2001). Seetõttu rakendatakse käesolevas uurimistöös narratiivset lähenemist, mis võimaldab sügavamalt mõista, kuidas väärtused noorte igapäevaelus ja hinnangutes peegelduvad. Kuigi narratiivset meetodit on edukalt kasutatud väärtuste uurimiseks perekontekstis (Pratt et al., 2008; Vinik, 2014), on sarnased käsitlused koolikeskkonnas ja spetsiifiliselt õpetaja rolli osas seni puudunud. Varasema empiirilise baasi piiratuselt tulenevalt on uuring eksploratiivse iseloomuga ning hüpoteese ei püstitata. Selle asemel lähtutakse uurimisküsimustest, mis võimaldavad kirjeldada väärtuste kujunemise protsessi teismeliste isikliku kogemuse kaudu.

Käesoleva magistr töö eesmärk on välja selgitada, kuidas teismelised tajuvad õpetajate rolli väärtuste kujunemisel: milliseid õpetaja käitumisviise nad kirjeldavad, milliste

väärtuste olulisust nad õpetajate käitumisviisidega seostavad ning kas õpetaja käitumisviiside ja nimetatud väärtuste vahel esineb seoseid.

Uuringus püstitatakse järgmised uurimisküsimused:

1. Millised õpetajate käitumisviisid on teismeliste hinnangul nende väärtusi kujundanud?
2. Milliseid väärtusi on õpetajad teismeliste hinnangul neis kujundanud?
3. Kas ja millised seosed esinevad tajutud õpetaja käitumisviiside ja õpitud väärtuste vahel?

Meetod

Valim

Uuringus osales kokku 130 noorukit. Osalejate vanus jäi vahemikku 15–20 aastat ($M = 18,05$; $SD = 0,54$). Soolise jaotuse alusel oli valimis 61 naist (46,9%), 61 meest (46,9%), 6 vastajat (4,6%) märkisid soo kategooriaks „muu“ ning 2 noort jätsid soo märkimata (1,5%).

Protseduur

Andmed koguti Tallinna üldhariduskoolides klassiruumis klassijuhataja tunni ajal paber kandjal küsimustiku abil. Uuringu läbiviimiseks pöörduiti kirjalikult koolijuhtide poole ning pärast nõusoleku saamist koordineeriti andmekogumist koolipsühholoogiga.

Enne küsimustiku täitmist selgitati noorukitele, et vastamisel ei ole õigeid ega valesid vastuseid, osalemine on vabatahtlik ning vastuseid ei seostata konkreetsete isikutega. Sama teave sisaldus ka küsimustiku kirjalikus sissejuhatuses. Osalejatel oli võimalik igal ajal osalemisest loobuda, jätta küsimustik täitmata või asetada see täitmata kujul ümbrikusse. Täisealised osalejad allkirjastasid kirjaliku nõusolekuvormi. Alaealiste osalejate puhul saadi eelnevalt kirjalik nõusolek lapsevanematelt ning teismelistelt endilt uuringu läbiviimise ajal. Uuriija viibis andmekogumise ajal ruumis, et tagada protseduuri ühtne läbiviimine ja vajadusel selgitada juhiseid. Koos uuringu tutvustamise ja eetiliste protseduuridega kestis kohtumine ligikaudu 45 minutit, millest vahetu küsimustiku täitmine võttis vastajatel aega keskmiselt 25 minutit.

Uuringu on kooskõlastanud Tartu Ülikooli inimuuringute eetika komitee (kooskõlastus nr 402/T-5).

Mõõtevahendid

Andmete kogumiseks koostati Vinik (2014) uuringu eeskujul küsimustik. Küsimustik kohendati käesoleva uurimuse eesmärkidest lähtuvalt spetsiifiliselt koolikontekstile ja õpetaja tegevusele. Küsimustiku juhised koostati viisil, mis aktiveeriks vastaja episoodilise mälu ning suunaks teda kogemuse subjektiivsele mõtestamisele (Adler et al., 2017). Tõhus narratiivne juhised sisaldab Adleri et al. (2017) järgi kolme keskset elementi: piiritletud stseeni, nõuet detailidele ning suunist refleksiooniks.

Mõõtevahendi põhiosa moodustas narratiivne ülesanne, milles esmalt defineeriti väärtused kui inimese isiklike valikuid ja käitumist suunavad põhimõtted, mis aitavad määratleda, mis on tema jaoks elus oluline (Schwartz, 1992) ning toodi näiteid võimalikest väärtustest (nt ausus, hoolivus), et toetada mõiste ühtset mõistmist. Seejärel esitati vastajatele järgmine juhised:

“Nüüd palun meenuta ühte olukorda, kus mõni õpetaja aitas Sul mõista mõnda väärtust, mis on Sinu jaoks oluline. Mõttele konkreetsele olukorrale, kus õpetaja käitumine, suhtumine või öeldu aitas Sul paremini mõista, miks see väärtus on oluline. Palun võta hetk aega, et meenutada selle olukorra asjaolusid ja üksikasju – kus see juhtus, kellega koos olid, mida õpetaja tegi või ütles, mida Sa mõtlesid. See sündmus võib olla mis tahes kooliastmest, kuid peaks olema toimunud vähemalt üks aasta tagasi. Palun kirjelda võimalikult detailselt selle olukorra asjaolusid ning püüa võimalikult täpselt edasi anda, mida õpetaja tegi või ütles.”

Pärast narratiivset kirjeldust paluti osalejatel selgitada, millise väärtuse olulisust eelnevalt kirjeldatud õpetaja tegevus aitas neil mõista. Seejärel hinnati nimetatud väärtuse praegust olulisust 5-punktilisel Likerti skaalal (1 – ei ole üldse oluline, 5 – väga oluline). Lisaks paluti osalejatel märkida oma vanus sündmuse toimumise ajal. Küsimustik lõppes taustaandmete kogumisega, kus vastajatel paluti märkida oma vanus ja sugu (valikutega naine, mees, muu või ei soovi öelda).

Kodeerimine

Andmete kodeerimisprotsess oli mitmeetapiline ning koosnes kahest osast: (1) narratiivide sisuanalüüsist, mille eesmärk oli tuvastada õpetajate käitumisviise, millest moodustusid kategooriad, ning (2) teismeliste poolt kirjeldatud väärtuste kategoriseerimisest Schwartz (1992) väärtusmudeli raamistikus.

Õpetajate käitumisviiside kodeerimine

Kodeerimissüsteem õpetajate käitumisviiside tuvastamiseks töötati välja induktiivselt, et kaardistada noorte kirjeldustes korduvaid mustreid ja läbivaid teemasid.

Kodeerimisprotsess oli iteratiivne. Esmalt loeti kõik narratiivid korduvalt läbi, et saavutada terviklik ülevaade andmestikust. Kategoriseerimine toimus mitmes etapis: esimeses kodeerimisringis fikseeriti kõik eristuvad õpetaja käitumisviisid ja moodustusid esialgsed õpetaja käitumise kategooriad. Järgnevates tsüklites täpsustati süsteemi iteratiivselt-sarnase sisuga kategooriaid võrreldi omavahel ning neid täpsustati, liideti või eristati vastavalt nende tähenduslikule sisule. Sel viisil moodustati loogilised ja üksteisest selgelt eristuvad õpetajate käitumise kategooriad. Lõplik kategooriate süsteem ja nende kirjeldused kujunesid välja arutelus juhendajaga ja konsensuse saavutamise käigus. Selle protsessi tulemusena moodustus kaheksast kategooriast koosnev süsteem, mis kirjeldab õpetajate käitumisviise väärtuste kujunemise kontekstis: õpetussõnad, lisatöö pakkumine õppimisel, õpilase raskuste märkamine, negatiivne eeskuju, positiivne eeskuju, kiitis ja tunnustas, nõudlikkus ning huvitav ja kaasahaarav õpetamine. Täpsemalt saab kategooriate kirjeldustega ja näidetega tutvuda Tabelis 1.

Väärtuste kodeerimine

Osalejate nimetatud väärtused kategoriseeriti deduktiivselt, tuginedes Schwartz (1992) väärtusteooriale, mis eristab kümmet universaalset põhiväärtust: enesemääratlemine, stimulatsioon, hedonism, saavutus, võim, turvalisus, konformsus, traditsioon, heasoovlikkus ja kõikehaaravus. Kodeerimisel lähtuti noore poolt nimetatud väärtusest, mis paigutati vastava motivatsioonilise eesmärgiga väärtuskategooria alla. Kodeerimisprotsessis ei tuginetud üksnes isoleeritud märksõnadele, vaid väärtuse kodeerimisel arvestati ka narratiivi sisulist konteksti tervikuna. Kategooriate kirjeldused ja näited on esitatud Tabelis 2. Seejuures ei esinenud osalejate kirjeldustes kahte Schwartz (1992) väärtusmudelil eristatud põhiväärtust: stimulatsiooni ja võimu.

Kodeerimise usaldusväärsus

Kodeerimise usaldusväärset tagamiseks kodeeriti 25% andmestikust sõltumatult kahe kodeerija (magistrandi ja juhendaja) poolt. Kodeerijatevaheline protsentuaalne kokkulangevus oli õpetaja käitumisviiside kategoriseerimisel 80% ning väärtuste kategoriseerimisel 82,9%.

Tabel 1*Õpetajate käitumisviiside kategooriad, kirjeldused ja näited*

Kategooria	Kirjeldus	Näited
Õpetussõnad	Õpetaja selgitab, miks miski on oluline.	<p>“Üks õpetaja ütles kunagi mulle sellise lause: "Ära pane kunagi oma enda elu ohtu ja riku seda, sest tänapäeval saab kõike osta peale uue elu ja tervise"."</p> <p>“Mulle jäi meelde, kuidas enne seda valikut kordas mu õpetaja, et me ei teeks oma valikut ainult väise järgi, vaid suhtleks enne nendega ja prooviks aru saada, kes nad inimesena on.”</p>
Pakkus lisatuge õppimisel	Õpetaja pakub õpilasele täiendavat akadeemilist tuge, et aidata tal õppimisega toime tulla.	<p>“Õpetaja julgustas ja näitas, kuidas õppida matemaatikat. Ta näitas mulle, kuidas ma peaks asju kirja panema. Ta julgustas mind seda kasutama.”</p> <p>“Õpetaja hakkas mulle rahulikult selgitama ja näitama, kuidas ma midagi teen. Lõpuks sain ma teemast aru.”</p>
Märkas, et õpilasel on raske	Õpetaja märkab õpilase emotsionaalseid või isiklikke raskusi ning reageerib neile- aitab, toetab, hoolib.	<p>“Ma rääkisin õpetajale oma probleemid ja ta andis kohe nõu, mida edasi teha ja kuhu pöörduda.”</p> <p>„Põhikoolis, inglise keele õpetaja sai aru, et minuga on midagi viltu. Ta küsis minult mis on, mille peale ma puhkesin nutma. See oli minu jaoks raske, aga ma rääkisin oma probleemist, sest sain aru, et tema on minu turvaisik.”</p>
Negatiivne eeskuju	Õpetaja käitumine on ebaõiglane, hoolimatu või sobimatu.	<p>“Selle asemel, et olla mõistev, kutsus õpetaja mind printsessiks ja ütles, et ma ei ole nii tähtis, et ta midagi muutma peaks.”</p> <p>“Ühes päeval (koolis) oli tüli õpilaste vahel. Tüli lahendama tulnud õpetaja suhtus sellesse väga lihtsalt, kuigi see, keda kiusati ei näinud seda nii.”</p>
Positiivne eeskuju	Õpetaja käitumine või suhtumine on eeskujuks.	“Minu klassijuhataja on hästi laia silmaringiga ja enne tema teadmist ma võib olla ei väärtustanud piisavalt, mis minu ümber on.”

		<p>“Ma ei räägi olukorrast, vaid olekust üldiselt. Ma sain uue inglise keele õpetaja ning tema juba olekult kiirgas endas lahkust, mõistmist, abivalmidust. Ta oli hästi siiras ja südantsoojendav isiksus ja see tekitas minus tahtmise samasugune olla. See on imetusväärne, kuidas üks inimene saab nii lahke ja isetu olla.”</p>
Kiitis ja tunnustas	Õpetaja väljendab õpilase tegevuse, omaduste või pingutuse suhtes tunnustust ja annab positiivset tagasisidet.	<p>“Õpetaja ütles mulle selle kursuse lõpus, et on arengut näha.”</p> <p>„Õpetaja ütles tubli ja see oli väga motiveeriv.”</p>
Oli nõudlik	Õpetaja nõuab kõrget standardit. Reageerib õpilase sobimatule käitumisele (negatiivne tagajärg).	<p>“See õpetaja oli alati väga täpne detailidega ja saatis kohe tagasi, kui midagi tema standarditele ei sobinud.”</p> <p>“Kui ma olin eelmisel aastal 11. klassis, siis ma hilinesid üheks minutiks tunniks ja jäin ukse taha seismast, õpetaja ei lubanud mind tundi tulla.”</p>
Õpetas huvitavalt kaasahaaravalt	Õpetaja kasutab kaasahaaravat õpetamisviisi.	<p>“Mu endine ajaloo õpetaja rääkis ajalugu nii huvitavalt, et hakkasin ise ka suurt huvi selle vastu tundma.”</p> <p>“Sellist hetke, kus kogen mingit valgustumist või olen (taas)mõistnud, mis on elus tõeliselt oluline, kogen tavaliselt kirjandustundides. Mäletan, et analüüsisime raamatut "Taevast kukkus kolm õuna."</p>

Märkus. Näited on esitatud narratiivide väljavõtetena.

Tabel 2*Schwartz (1992) väärtuskategooriad, kirjeldused ja näited*

Väärtus	Motivatsiooniline eesmärk ja märksõnad	Näited
Saavutus	Saavutada isiklikku edu, demonstreerides kompetentsust vastavalt sotsiaalsetele standarditele. Märksõnad: auahnus, edukus, võimekus, mõjukus.	Õppimine on minu enda heaks. Et tuleb alati edasi püüelda.
Hedonism	Kogeda naudingut või aistingulist heameelt. Märksõnad: nauding, elunautimine, nautlevus.	Õnnelikkus.
Enesemääratlus	Iseseisev mõtlemine ja tegutsemine – valimine, loomine ja katsetamine. Märksõnad: loovus, vabadus, sõltumatus, oma sihtide iseseisev valimine, uudishimu.	Ole see, kes oled. Iseseisvus ja enda usaldamine.
Kõikehaaravus	Kõigi inimeste ja looduse mõistmine, hindamine, sallimine ja kaitsmine. Märksõnad: võrdsus, sotsiaalne õiglus, elutarkus, sallivus, keskkonna kaitsmine, ühtsus loodusega, kaunis maailm.	Sallivus. Keskkonnasõbralikkus.
Heasoovlikkus	Säilitada ja soodustada heaolu nendel inimestel, kellega inimene tihti isiklikult läbi käib. Märksõnad: abivalmidus, ausus, andestavus, lojaalsus, vastutusvõimelisus, tõeline sõprus, küps armastus.	Et olla lahke ja abivalmis. Ausus on kõige olulisem.

Traditsioon	Austus, tunnustus ja pühendumine kommetele ja ideedele, millega inimese enda religioon või kultuur teda mõjutab. Märksõnad: vagadus, traditsioonide austamine, vähenõudlikkus, mõõdukus, leppimine oma kohaga elus.	Ajalugu on tähtis kultuuri osa. Et ajalugu omab endas tohutuid väärtusi.
Konformsus	Talitseda selliseid tegevusi, kalduvusi ja impulsse, mis võiksid teisi ärritada või kahjustada ja olla vastuolus sotsiaalsete ootuste ja normidega. Märksõnad: enesedistsipliin, viisakus, austus oma vanemate ja vanade inimeste vastu, kuulekus.	Kohusetunne. Et olla õigeks ajaks kohal ja ajaplaneerimine.
Turvalisus	Ühiskonna, suhete ja iseenda kaitstus, harmoonia ja stabiilsus. Märksõnad: perekonna turvalisus, rahvuslik julgeolek, sotsiaalne kord, puhtusearmastus, vastastikused teened.	Tervise hoidmine. Kui palju tuleb väärtustada enda ja oma lähedaste tervist.

Märkus. Stimulatsiooni ja võimu väärtusi osalejate kirjeldustes ei esinenud. Tabelis esitatud näited pärinevad osalejate sõnastusest ning väärtuste kategoriseerimisel arvestati narratiivi sisulist konteksti.

Andmeanalüüs

Andmeanalüüs viidi läbi statistilise tarkvaraga JASP (versioon 0.96). Õpetaja käitumisviiside ja nooruki nimetatud väärtuste jaotuse kirjeldamiseks kasutati kirjeldavat statistikat, mille abil arutati sagedused ja protsendid valimis ($N = 130$).

Õpetaja käitumisviiside ja noorte nimetatud väärtuste vaheliste seoste uurimiseks kasutati hii-ruut testi. Kuna mitmed kategooriad esinesid vähese sagedusega, oleks nende kaasamine viinud madalate oodatud sagedustega lahtriteni ja rikkunud testi eeldusi. Seetõttu kaasati analüüsi neli sagedamini esinenud õpetaja käitumiskategooriat (õpetussõnad, märkas, et õpilasel on raske, negatiivne eeskuju, positiivne eeskuju) ning viis väärtuskategooriat (heasoovlikkus, enesemääratlemine, konformsus, saavutus ja kõikehaaravus). Harvem esinenud kategooriate väljajätmise järel moodustus 4×5 ristsagedustabel ($N = 99$). Seose tugevuse hindamiseks arutati Cramér's V kordaja.

Tulemused

Teismeliste ($N = 130$) kirjeldatud sündmused leidsid aset keskmiselt 15,05 aasta vanuses ($SD = 2,91$), mediaanvanus oli 16 aastat ning vanusevahemik ulatus 5 kuni 19 eluaastani.

Teismeliste kirjeldatud õpetajate käitumisviiside jaotus on esitatud Tabelis 3. Kõige sagedamini esines kategooria õpetussõnad (48,5%). Järgnesid kategooriad märkas, et õpilasel on raske (11,5%) ja negatiivne eeskuju (10,8%) ja positiivset eeskuju (7,7%). Harvemini esinesid kategooriad kiitis, tunnustas (6,9%), pakkus lisatuge õppimisel (6,2%) ja oli nõudlik (5,4%). Kõige harvemini esines kategooria õpetas huvitavalt ja kaasahaaravalt (3,1%).

Tabel 3

Õpetajate käitumisviisid ($N = 130$)

Kategooria	Sagedus (n)	Protsent (%)
Õpetussõnad	63	48,5
Märkas, et õpilasel on raske	15	11,5
Negatiivne eeskuju	14	10,8
Positiivne eeskuju	10	7,7
Kiitis ja tunnustas	9	6,9
Pakkus lisatuge õppimisel	8	6,2
Oli nõudlik	7	5,4
Õpetas huvitavalt ja kaasahaaravalt	4	3,1

Märkus. Protsendid on arvatud koguvahemik ($N = 130$) põhjal.

Teismeliste poolt nimetatud õpitud väärtuste jaotus on esitatud Tabelis 4. Kõige sagedamini nimetati heasoovlikkust (36,9%), millele järgnesid enesemääratlemine (20,8%) ning konformsus (13,8%) ja saavutus (13,1%). Kõikehaaravust nimetati 11,5% juhtudest. Muude väärtuste (hedonism, turvalisus, traditsioon) osakaal oli kokku 3,8%.

Tabel 4

Õpilaste õpitud väärtused (Schwartz, 1992) (N = 130)

Kategooria	Sagedus (n)	Protsent (%)
Heasoovlikkus	48	36,9
Enesemääratlemine	27	20,8
Konformsus	18	13,8
Saavutus	17	13,1
Kõikehaaravus	15	11,5
Turvalisus	2	1,5
Traditsioon	2	1,5
Hedonism	1	0,8

Märkus. Väärtusi „võim“ ja „stimulatsioon“ andmetes ei esinenud.

Õpetaja käitumisviiside ja õpitud väärtuste jaotus on esitatud Tabelis 5.

Kõige sagedamini seostusid õpetussõnad ($n = 61$) heasoovlikkusega (36,1%) ja enesemääratlemisega (24,6%). Positiivne eeskuju ($n = 9$) seostus 55,6% juhtudest heasoovlikkusega. Negatiivne eeskuju ($n = 14$) seostus võrdselt enesemääratlemise (35,7%) ja heasoovlikkusega (35,7%). Õpetaja käitumisviiside ja õpitud väärtuste vaheliste seoste uurimiseks viidi läbi hii-ruut test, kasutades sagedasemaid kategooriaid. Tulemused ei näidanud statistiliselt olulist seost õpetaja käitumisviiside ja õpitud väärtuste vahel, $\chi^2(12, N = 99) = 14.52, p = .268, \text{Cramér's } V = .22$

Tabel 5*Õpetaja käitumise ja õpilaste väärtuste jaotus narratiivides (N = 99)*

Õpetaja käitumine	Saavutus <i>n</i> (%)	Enese-määratlemine <i>n</i> (%)	Kõike-haaravus <i>n</i> (%)	Hea-soovlikkus <i>n</i> (%)	Konformsus <i>n</i> (%)	Kokku <i>n</i> (%)
Õpetussõnad	8 (13,1)	15 (24,6)	5 (8,2)	22 (36,1)	11 (18,0)	61 (100)
Märkas, et õpilasel on raske	0 (0,0)	4 (26,7)	2 (13,3)	8 (53,3)	1 (6,7)	15 (100)
Negatiivne eeskuju	0 (0,0)	5 (35,7)	2 (14,3)	5 (35,7)	2 (14,3)	14 (100)
Positiivne eeskuju	0 (0,0)	1 (11,1)	3 (33,3)	5 (55,6)	0 (0,0)	9 (100)
Kokku	8 (8,1)	25 (25,3)	12 (12,1)	40 (40,4)	14 (14,1)	99 (100)

Märkus. Protsendid on arvatud rea lõikes. Hii-ruut test ei näidanud statistiliselt olulist seost, $\chi^2(12, N = 99) = 14.52, p = .268$, Cramér's $V = .22$

Õpitud väärtusi pidasid noored valdavalt enda jaoks oluliseks, 94,6% vastanutest andis hinnangu 4 või 5. Enim hinnati väärtuse olulisust maksimaalse hindegaga 5 (64,6%; $n = 84$).

Arutelu

Käesoleva magistritöö eesmärk on välja selgitada, kuidas teismelised tajuvad õpetajate rolli väärtuste kujunemisel: milliseid õpetaja käitumisviise nad kirjeldavad, milliste väärtuste olulisust nad õpetajate käitumisviisidega seostavad ning kas õpetaja käitumisviiside ja nimetatud väärtuste vahel esineb seoseid.

Uuringu uudsus seisneb väärtuste sotsialiseerimise käsitlemises noore subjektiivse tähendusloome vaatenurgast. Teismeeas areneb võime siduda minevikukogemusi oma identiteedi ja väärtustega (Habermas & Reese, 2015), mistõttu suudavad noored oma väärtuste üle reflekteerida ning kogevad väärtustest rääkimist arendava ja positiivse protsessina (Helwig et al., 2008; Lewis-Smith et al., 2021). Kasutatud narratiivne lähenemine võimaldas esile tuua just need olukorrad, kus õpetaja mõju väärtuste kujunemisele muutus noore jaoks isiklikult tähenduslikuks, pakkudes seeläbi sissevaadet väärtuste kujunemise protsessi, mida struktureeritud küsimustikumeetodid ei võimalda.

Tulemused näitasid, et noored seostasid õpetajate mõju väärtuste kujunemisele mitmesuguste käitumisviisidega. Narratiivides eristus kaheksa õpetaja käitumisviisi: õpetussõnad, õpilase raskuste märkamine, positiivne ja negatiivne eeskuju, kiitis ja tunnustas, nõudlikkus, lisatöö pakkumine õppimisel ning huvitav ja kaasahaarav õpetamine. Kõige sagedamini seostati õpetajate mõjuga heasoovlikkust, enesemääratlemist, konformsust, saavutust ja kõikehaaravust, samas kui turvalisus, traditsioon ja hedonism esinesid narratiivides harvemini. Kuigi kirjeldavas analüüsis ilmnisid teatavad tendentsid õpetaja käitumisviiside ja väärtuste vahel, ei leidnud need käesolevas valimis statistilist kinnitust. See viitab, et üks õpetaja käitumisviis ei olnud noorte narratiivides süstemaatiliselt seotud ühe kindla väärtusega.

Käesoleva uuringu peamine leid seisneb selles, et õpetaja mõju väärtuste kujunemisele ei avaldu noorte jaoks konkreetsete käitumisviiside otsese ülekandena, vaid sõltub sellest, kuidas noor kogetud olukorda tõlgendab ja oma identiteedi ning isiklike kogemustega seostab. Seega ei toiminud erinevad õpetaja käitumisviisid noorte narratiivides mitte kindlate väärtuste otsese kujundajatena, vaid pigem erinevate tähendusloome mehhanismidena, mille kaudu õpetaja käitumise mõju muutus noore jaoks isiklikult oluliseks. Mõne käitumisviisi puhul muutus väärtus nähtavaks õpetaja verbaalse selgituse kaudu, mõne emotsionaalse toetuse kaudu, teistel juhtudel aga refleksiooni, vastandumise või isikliku arengu kogemuse kaudu. See osutab, et väärtuste kujunemine ei ole lineaarne protsess, vaid kujuneb õpetaja loodud olukorra, noore subjektiivse kogemuse ja sellele omistatud tähenduse koosmõjus. Erinevad õpetaja käitumisviisid toimisid erinevate teedena selliste tähenduslike kogemuste tekkimiseni.

Kõige sagedamini nimetasid noored õpetaja käitumisviisina õpetussõnade jagamist. See viitab, et õpetaja mõju väärtuste kujunemisele tajutakse eelkõige olukordades, kus õpetaja sõnastab ja mõtestab väärtuse tähendust ning muudab selle teismelise jaoks nähtavaks. Grusec & Goodnow' (1994) käsitluse kohaselt on väärtuste internaliseerimine kaheetapiline protsess, mille käigus peab noor esmalt väärtussõnumit märkama ja mõistma ning seejärel selle omaks võtma. Käesoleva uuringu tulemused viitavad, et õpetaja õpetussõnade jagamine võib toetada just väärtuse teadvustamise etappi, aidates noorel seostada konkreetset olukorda laiemal moraalse või isikliku tähendusega. Õpetussõnade kategooria domineerimine on kooskõlas ka teismeliste arengulise võimekusega väärtuste üle reflekteerida ning siduda õpetaja sõnastatud tähendusi oma kogemuste ja identiteediga. Vinik (2014) järgi peavad noored hilisemates meenutustes olulisemaks just neid olukordi, kus õpetaja sekkus otseselt või kus kogemus oli selgelt esile toodud. Õpetussõnu seostati

narratiivides väga erinevate väärtustega, mitte ühe kindla väärtusega, mis osutab, et õpetaja verbaalse suunamise mõju ei sõltu ainult sõnumi sisust, vaid ka sellest, kuidas noor seda oma kogemuste ja elulooga seostab.

Õpilase raskuste märkamine oli noorte narratiivides sageduselt järgmine õpetaja käitumisviis. Selles kategoorias seostati kogemust kõige sagedamini heasoovlikkusega, mis viitab, et õpetaja mõju tajuti eelkõige hoolivuse ja toetuse kaudu. Kui õpetaja reageerib noore raskustele tundlikult ja toetavalt, võib noorel kujuneda kogemus, et temast hoolitakse, mis omakorda soodustab väärtuste omaksvõttu ja internaliseerimist (Vinik, 2014). Varasemad uuringud on näidanud, et õpetajate hoolivus ennustab teistele suunatud väärtuste, eriti heasoovlikkuse ja kõikehaaravuse tähtsustamist teismeliste poolt (Tamm, 2021). Käesoleva uuringu tulemused viitavad, et tajutud hoolivus võib aidata selgitada, miks heasoovlikkus kujunes noorte narratiivides kõige sagedamini nimetatud väärtuseks. Võrreldes abstraktsemate väärtustega, nagu kõikehaaravus, on heasoovlikkus noore jaoks vahetumalt kogetav. Teismelised ei pruugi abstraktsemaid väärtusi tajuda sama vahetult õpetatavana kui suhtetasandil kogetud hoolivust, kuid nad tajuvad selgelt, kas õpetaja kuulab, toetab, märkab või hoolib. Seetõttu võivad just suhtetasandil kogetud olukorrad kujuneda väärtuste sotsialiseerimisel eriti tähenduslikuks. Tulemused viitavad ka võimalusele, et hoolivuse kogemus ei piirdunud üksnes raskuste märkamise kategooriaga, vaid võis mõjutada ka teiste õpetaja käitumisviiside tõlgendamist.

Narratiivse lähenemise üheks eeliseks on võimalus tabada väärtuste kujunemist ka vastandumise kaudu (Vinik, 2014). Käesolevas uuringus kirjeldati negatiivset eeskujut noorte narratiivides sagedamini kui positiivset eeskujut. Negatiivse eeskujut kategooria seostus sagedamini enesemääratlemise ja heasoovlikkusega, mis viitab, et õpetaja ebaõiglane, hoolimatu või sobimatu käitumine võis suunata noori reflekteerima selle üle, milliseks inimeseks nad ise saada ei soovi ning millist käitumist nad õigeks ei pea. See osutab autobiograafilise tõlgenduse kesksele rollile väärtuste kujunemisel, näidates, et väärtused ei kandu üle mehaaniliselt, vaid läbivad teismelise kognitiivse ja emotsionaalse tõlgendusprotsessi. Tulemus on kooskõlas käsitlemustega, mille kohaselt noorukid suudavad negatiivseid kogemusi reflekteerida ja neist õppida (Habermas & Reese, 2015) ning kasutada täiskasvanute käitumist kontrastse võrdluspunktina oma väärtuste kujundamisel (Vinik, 2014). Samas ei võimalda käesolev uuring järeldada, et negatiivne mõju oleks positiivsest mõjusam. Pigem viitab leid sellele, et emotsionaalselt intensiivsed ja konfliktsemad kogemused võivad muutuda autobiograafiliselt eriti nähtavaks ning jääda noorte mällu püsivamalt (Vinik, 2014). Positiivse eeskujut kategooria seostus sagedamini

heasoovlikkusega, mis viitab, et õpetaja mõju tajuti siin eelkõige hooliva ja prosotsiaalse käitumise mudeldajana. Kui negatiivse eeskuju puhul toimus väärtuse mõtestamine pigem vastandumise kaudu, siis positiivse eeskuju puhul muutus väärtus teismelise jaoks nähtavaks õpetaja käitumise jälgimise ja sellega samastumise kaudu. Selline samastumisprotsess võib viidata noore soovile sarnaneda õpetajaga, keda tajutakse hooliva ja väärtustatud täiskasvanuna (Knafo & Schwartz, 2012). Tajutud hoolivus ja positiivne suhe võivad muuta noore õpetaja mõjutustele vastuvõtlikumaks ning toetada õpetaja poolt väljendatud väärtuste integreerimist noore arenevasse identiteeti (Knafo & Schwartz, 2012). Positiivse eeskuju väiksem osakaal võrreldes näiteks õpetussõnadega võib siiski viidata, et kuigi õpetaja eeskuju on väärtuse sotsialiseerimises oluline, ei pruugi teismelised seda alati teadvustada otsese väärtuse omandamise kogemusena, eriti juhul, kui väärtuse tähendus ei ole selgelt sõnastatud.

Kiitmise ja tunnustamise suhteliselt vähene esinemine viitab, et kuigi õpetaja positiivne tagasiside aitab teismelistel mõtestada pingutust ja akadeemilist edukust väärtuslikuna, ei kujune see alati autobiograafiliselt tähenduslikuks väärtusõppe kogemuseks. Noored seostasid kiitmise ja tunnustamise sagedamini saavutuse ning heasoovlikkusega, mis viitab, et õpetaja tunnustus võis toetada nii kompetentsuse kogemust kui ka tunnet, et teismelise pingutust märgatakse ja väärtustatakse. Ühelt poolt pakub kiitmine emotsionaalset kinnitust ja toetab enesehinnangut, kuid teisalt võib see mõjuda koolielu tavapärase osana ega pruugi seetõttu kujuneda eraldi meenutatavaks väärtuse kujunemise olukorraks. Sarnaselt esines lisatõe pakkumine õppimisel noorte narratiivides harva. See võib viidata, et kuigi õpetaja individuaalne abi võib vahendada hoolivust ja usku teismelise võimetesse, tajutakse seda sageli õpetaja töö loomuliku osana, mitte eraldiseisva väärtusõppe kogemusena. Samas võivad just sellised igapäevased toetavad kogemused kujundada teismelise üldist arusaama sellest, kas õpetaja hoolib temast ja tema arengust. Seetõttu võib lisatõe mõju väärtuste kujunemisele olla suurem, kui selle vähene autobiograafiline esinemissagedus esmapilgul näitab.

Nõudlikkus kujunes väärtusõppe kontekstis tähenduslikuks eelkõige siis, kui õpetaja seatud nõudmisi tajuti mitte omavoli, vaid arengut toetava suunamisena, mis aitab teismelisel täita oma kohustusi ja saavutada paremaid tulemusi. Seega sõltus õpetaja mõju sellest, kuidas teismeline nõudlikkust mõtestas – kas piirangu või arengut toetava raamistikuna (Bardi & Goodwin, 2011). Selles uuringus seostasid noored nõudlikkust konformsusega. Kuna teismelised on arenguliselt suunatud autonoomia saavutamisele, võib õpetaja nõudlikkus sageli tunduda isiklikku vabadust piiravana. See ootuste ja arenguliste vajaduste ebakõla

võibki selgitada nõudlikkuse kategooria väiksemat esindatust noorte väärtuste kujunemisel (Tamm & Tulviste, 2020).

Kõige harvem kirjeldati väärtuste kujunemise kogemusena õpetaja huvitavat ja kaasahaaravat õpetamist. See on tähelepanuväärne, kuna varasemad uuringud on näidanud, et noored eelistavad arutlevaid ja kaasavaid õpetamisviise (Helwig et al., 2008; Lewis-Smith et al., 2021). Käesoleva uuringu narratiivides ei piirdunud õpetaja mõju selles kategoorias siiski üksnes õpetussõnade jagamisega, vaid õpetaja lõi olukordi, mis suunasid noori väärtuste üle reflekteerima ja muutsid kogemuse isiklikult tähenduslikuks. Näiteks kirjeldati olukorda, kus õpetaja lõi ruumi moraalsete dilemmade üle arutlemiseks, suunates noori reflekteerima väärtuste tähenduse üle. Selline protsess sarnaneb Bardi & Goodwin (2011) kirjeldatud „pingutust nõudva teega“, mille puhul väärtused kujunevad sügavama kognitiivse refleksiooni kaudu ning võivad seetõttu olla püsivamad. Või lugu, kus õpetaja „pisarateni liigutatus“ oli sotsiaalne signaal, mis muutis väärtuse noore jaoks vahetult tajutavaks. Õpetaja eksplitsiitne emotsionaalne väljendusstiil (nt liigutatus, hääletoon, elavus) ei ole lihtsalt tunde väljendus, vaid võimas pedagoogiline tööriist, mis edastab teismelisele informatsiooni selle kohta, mis on päriselt oluline (Zhou et al., 2026).

Noored nimetasid kaheksat väärtust, mida nad seostasid õpetajate erinevate käitumisviisidega. Kõige sagedamini nimetati heasoovlikkust, millele järgnesid enesemääratlemine, konformsus, saavutus ja kõikehaaravus. Turvalisus, traditsioon ja hedonism esinesid narratiivides harva. Tulemused näitavad, et noorte narratiivides domineerisid eneseületamise dimensiooni kuuluvad väärtused, mis rõhutavad hoolivust, teiste heaoluga arvestamist ja sallivust. Sellele järgnesid muutustele avatuse väärtused, mis väljendavad iseseisva mõtlemise ja tegutsemise väärtustamist, seejärel alalhoidlikkuse dimensioon, mis seostub korra, normide ja enesepiiramisega, ning viimaks eneseupitamise dimensioon, mis keskendub isiklikule edule ja saavutustele. Selline väärtuste jaotus on kooskõlas varasemate leidudega (Schwartz & Bardi, 2001).

Heasoovlikkuse domineerimine narratiivides viitab, et õpetaja mõju tajutakse eelkõige õpetaja–õpilase suhte kontekstis, kus väärtused muutuvad nähtavaks hoolivuse, toetuse ja emotsionaalse läheduse kaudu. Enesemääratlemise sage esinemine peegeldab omakorda teismee keskset arenguülesannet, autonoomia ja iseseisva identiteedi kujunemist. Konformsuse suhteliselt kõrge esindatus osutab seejuures õpetaja rollile sotsiaalsete normide ja reeglite vahendajana. Saavutuse seostamine lisatõe, tunnustamise ja õpetaja toetava käitumisega viitab, et noored ei tajunud saavutust üksnes välise surve või konkurentsina, vaid pigem toetatud arenguna, kus õpetaja abi ja tunnustus muutsid eduelamuse isiklikult

täenduslikuks. Seevastu kõikehaaravus, mis on olemuselt abstraktsem ja seotud laiemal ühiskondliku perspektiiviga, esines narratiivides harvemini. See võib viidata, et võrreldes vahetult kogetava hoolivusega eeldab kõikehaaravuse mõtestamine suuremat refleksiooni ning muutub noore jaoks täenduslikuks sagedamini õpetaja eeskuju ja verbaalse suunamise kaudu.

Samas ei ilmnenu õpetajate käitumisviiside ja väärtuste vahel statistiliselt olulisi seoseid, mis osutab, et väärtuste kujunemine ei olnud seotud ühe kindla õpetaja käitumisviisiga. Pigem viitavad tulemused, et sama õpetaja käitumine võis erinevate teismeliste jaoks omandada erineva tähenduse ning seostuda erinevate väärtustega. Seega ei sõltu väärtuste kujunemine ainult õpetaja käitumisest, vaid ka sellest, kuidas noor kogetud olukorda tõlgendab ja oma identiteedi ning varasemate kogemustega seostab.

Piirangud ja edasised uurimissuunad

Käesoleva uuringu puhul tuleb arvestada järgmiste piirangutega:

Esiteks on uuringu valim väike, mis piirab tulemuste üldistatavust Eesti teismeliste populatsioonile tervikuna.

Teiseks on valimi regionaalne ühekülgsus, kuna andmed koguti vaid Tallinna koolidest. Varasemad uuringud Eestis on näidanud, et teismeliste väärtusprioriteedid on seotud kooli asukohaga (Tamm, 2021).

Lisaks tuleb tulemuste tõlgendamisel arvestada, et osalejatel paluti kirjeldada ühte autobiograafiliselt täenduslikku kogemust seoses ühe õpetaja ja ühe väärtusega. Seetõttu peegeldavad tulemused eelkõige noorte jaoks kõige enam esile kerkinud (salientsemaid) mälestusi ega hõlma kogu koolis toimuvat väärtuste sotsialiseerimise protsessi. Teismeliste väärtusmaailma kujundavad tõenäoliselt mitmed õpetajad ja erinevad kooliolukorrad, mis käesolevas uuringus ei pruukinud esile tulla (Vinik, 2014).

Edasistes uuringutes võiks näiteks uurida õpetajate ja teismeliste perspektiivide kattuvust väärtuste sotsialiseerimise protsessis, kasutades narratiivset lähenemist. Õpetajatelt võiks paluda meenutada olukordi, kus nad tundsid, et suutsid mõne õpilase jaoks mõne väärtuse eriti täenduslikuks muuta või selle edukalt sotsialiseerida. Selline lähenemine võimaldaks võrrelda õpetajate ja noorte tõlgendusi täenduslikest kogemustest ning aidata paremini mõista väärtuste sotsialiseerimise protsessi tervikuna.

Kokkuvõte

Käesoleva uuringu tulemused näitasid, et teismelised seostasid õpetajate mõju väärtuste kujunemisele mitmesuguste käitumisviisidega. Noorte narratiivides eristus kaheksa õpetaja käitumisviisi: õpetussõnade jagamine, õpilase raskuste märkamine, negatiivne ja positiivne eeskujud, kiitis ja tunnustas, lisatöö pakkumine õppimisel, nõudlikkus ning huvitav ja kaasahaarav õpetamine. Kõige sagedamini nimetatud väärtused olid heasoovlikkus, enesemääratlemine, konformsus, saavutus ja kõikehaaravus. Tulemused viitavad, et noored seostasid õpetajate mõju eelkõige prosotsiaalsete väärtuste ning iseseisva mõtlemise ja tegutsemise olulisusega.

Kuigi noored seostasid õpetajate erinevaid käitumisviise erinevate väärtustega, ei ilmnunud õpetaja käitumisviiside ja konkreetsete väärtuste vahel statistiliselt olulisi seoseid. See viitab, et teismelised on aktiivsed tõlgendajad, kes mõtestavad õpetaja käitumist läbi oma autobiograafiliste kogemuste ja isikliku tähendusloome. Väärtuste kujunemist ei saa käsitleda otsese põhjus-tagajärg protsessina, kus kindel õpetaja käitumine kujundab kindla väärtuse. Pigem sõltub õpetaja mõju sellest, kuidas noor kogetud olukorda tõlgendab ja oma identiteedi ning isiklike kogemustega seostab. Sama õpetaja käitumine võis erinevate noorte jaoks omandada erineva tähenduse ning seostuda erinevate väärtustega. Käesolev uuring lisab uue teadmisenä, et väärtuste sotsialiseerimise mõistmisel tuleb arvestada noore subjektiivse tähendusloome keskse rolliga.

Kokkuvõttes viitavad käesoleva uuringu tulemused, et koolis toimuvat väärtuste sotsialiseerimist on oluline toetada teadlikuma, reflekteerituma ja enam dialoogile suunatud lähenemise kaudu. Kuigi noored tajusid väärtusõpet kõige sagedamini õpetussõnade ja verbaalse suunamise kaudu, kujunesid mõnes narratiivis eriti tähenduslikuks ka olukorrad, kus õpetaja suunas noori moraalsete dilemmade üle arutlema või muutis väärtused emotsionaalselt mõjuvaks ja isiklikult kogetavaks. See viitab, et väärtuskasvatus võiks lisaks käitumise suunamisele toetada ka noorte aktiivset refleksiooni, iseseisvat mõtestamist ja väärtuste üle arutlemist. Õpetaja roll väärtuste kujunemisel seisneb seega mitte ainult normide vahendamises, vaid ka sellise toetava ja hooliva keskkonna loomises, kus noor saab oma kogemusi turvaliselt mõtestada ja kujundada neist isiklikult olulisi väärtusi.

Kasutatud kirjandus

- Adler, J. M., Dunlop, W. L., Fivush, R., Lilgendahl, J. P., Lodi-Smith, J., McAdams, D. P., McLean, K. C., Pasupathi, M., & Syed, M. (2017). Research Methods for Studying Narrative Identity: A Primer. *Social Psychological and Personality Science*, 8(5), 519–527. <https://doi.org/10.1177/1948550617698202>
- Auer, P., Makarova, E., Döring, A. K., & Demo, H. (2023). Value transmission in primary schools: Are teachers' acculturation orientations a moderator? *Frontiers in Education*, 8, 1136303. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1136303>
- Bardi, A., & Goodwin, R. (2011). The Dual Route to Value Change: Individual Processes and Cultural Moderators. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(2), 271–287. <https://doi.org/10.1177/0022022110396916>
- Barni, D., Ranieri, S., Scabini, E., & Rosnati, R. (2011). Value transmission in the family: Do adolescents accept the values their parents want to transmit? *Journal of Moral Education*, 40(1), 105–121. <https://doi.org/10.1080/03057240.2011.553797>
- Barni, D., Russo, C., & Danioni, F. (2018). Teachers' Values as Predictors of Classroom Management Styles: A Relative Weight Analysis. *Frontiers in Psychology*, 9, 1970. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01970>
- Berson, Y., & Oreg, S. (2016). The Role of School Principals in Shaping Children's Values. *Psychological Science*, 27(12), 1539–1549. <https://doi.org/10.1177/0956797616670147>
- Daniel, E., Boehnke, K., & Knafo-Noam, A. (2016). Value-differentiation and self-esteem among majority and immigrant youth. *Journal of Moral Education*, 45(3), 338–353. <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1204273>
- Daniel, E., Schiefer, D., & Knafo, A. (2012). One and Not the Same: The Consistency of Values Across Contexts Among Majority and Minority Members in Israel and Germany. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43(7), 1167–1184.

<https://doi.org/10.1177/0022022111430257>

- Davidov, E., Schmidt, P., & Schwartz, S. H. (2008). Bringing Values Back In: The Adequacy of the European Social Survey to Measure Values in 20 Countries. *Public Opinion Quarterly*, 72(3), 420–445. <https://doi.org/10.1093/poq/nfn035>
- Döring, A. K., Daniel, E., & Knafo-Noam, A. (2016). Introduction to the Special Section Value Development from Middle Childhood to Early Adulthood—New Insights from Longitudinal and Genetically Informed Research. *Social Development*, 25(3), 471–481. <https://doi.org/10.1111/sode.12177>
- Gálvez-Nieto, J. L., Polanco-Levicán, K., Trizano-Hermosilla, Í., & Beltrán-Véliz, J. C. (2022). Relationships between School Climate and Values: The Mediating Role of Attitudes towards Authority in Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5), 2726. <https://doi.org/10.3390/ijerph19052726>
- Grusec, J. E. (2011). Socialization Processes in the Family: Social and Emotional Development. *Annual Review of Psychology*, 62(1), 243–269. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131650>
- Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30(1), 4–19. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.1.4>
- Habermas, T., & Reese, E. (2015). Getting a Life Takes Time: The Development of the Life Story in Adolescence, Its Precursors and Consequences. *Human Development*, 58(3), 172–201. <https://doi.org/10.1159/000437245>
- Helwig, C. C., Ryerson, R., & Prencepe, A. (2008). Children's, adolescents', and adults' judgments and reasoning about different methods of teaching values. *Cognitive Development*, 23(1), 119–135. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.06.003>
- Hofmann-Towfigh, N. (2007). Do students' values change in different types of schools?

Journal of Moral Education, 36(4), 453–473.

<https://doi.org/10.1080/03057240701688010>

Knafo, A., & Schwartz, S. H. (2012). Relational identification with parents, parenting, and parent–child value similarity among adolescents. *Family Science*, 3(1), 13–21.

<https://doi.org/10.1080/19424620.2011.707794>

Knafo-Noam, A., & Galansky, N. (2008). The Influence of Children on Their Parents' Values. *Social and Personality Psychology Compass*, 2, 1143–1161.

<https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00097.x>

Lee, J. A., Bardi, A., Gerrans, P., Sneddon, J., Van Herk, H., Evers, U., & Schwartz, S. (2022). Are value–behavior relations stronger than previously thought? It depends on value importance. *European Journal of Personality*, 36(2), 133–148.

<https://doi.org/10.1177/08902070211002965>

Lewis-Smith, I., Pass, L., & Reynolds, S. (2021). How adolescents understand their values: A qualitative study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 26(1), 231–242.

<https://doi.org/10.1177/1359104520964506>

McAdams, D. P. (2001). The Psychology of Life Stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100–122. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100>

Pratt, M. W., Norris, J. E., Hebblethwaite, S., & Arnold, M. L. (2008). Intergenerational Transmission of Values: Family Generativity and Adolescents' Narratives of Parent and Grandparent Value Teaching. *Journal of Personality*, 76(2), 171–198.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00483.x>

Pudelko, C. E., & Boon, H. (2014). Relations between Teachers' Classroom Goals and Values: A Case Study of High School Teachers in Far North Queensland, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(8).

<https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n8.1>

- Rechter, E., & Sverdlik, N. (2016). Adolescents' and teachers' outlook on leisure activities: Personal values as a unifying framework. *Personality and Individual Differences, 99*, 358–367. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.04.095>
- Roest, A. M. C., Dubas, J. S., & Gerris, J. R. M. (2010). Value transmissions between parents and children: Gender and developmental phase as transmission belts. *Journal of Adolescence, 33*(1), 21–31. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.05.017>
- Rohan, M. J. (2000). A Rose by Any Name? The Values Construct. *Personality and Social Psychology Review, 4*(3), 255–277. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0403_4
- Sagiv, L., & Schwartz, S. H. (2022). Personal Values Across Cultures. *Annual Review of Psychology, 73*(1), 517–546. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-020821-125100>
- Scholz-Kuhn, R., 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>
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. In *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 25, pp. 1–65). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)
- Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture, 2*(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- Schwartz, S. H. (2014). Rethinking the Concept and Measurement of Societal Culture in Light of Empirical Findings. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 45*(1), 5–13. <https://doi.org/10.1177/0022022113490830>
- Schwartz, S. H., & Bardi, A. (2001). Value Hierarchies Across Cultures: Taking a Similarities Perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 32*(3), 268–290. <https://doi.org/10.1177/0022022101032003002>

- Tamm, A. (2021). Estonian late adolescents' values: Links with perceived care, school location, and family socioeconomic status. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 9(1), 117–137. <https://doi.org/10.12697/eha.2021.9.1.05>
- Tamm, A., & Tulviste, T. (2020). To What Extent Do Perceived Parental Socialization Values Match Estonian Adolescents' Personal Values? *Child Indicators Research*, 13(5), 1811–1825. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09724-w>
- Tamm, A., & Tulviste, T. (2025). Socialization and personal values of teachers in general education, special education, and extracurricular education schools. *Journal of Moral Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/03057240.2025.2467655>
- Thornberg, R., & Oğuz, E. (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59, 49–56. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.005>
- Umarji, O., Dicke, A.-L., Safavian, N., Karabenick, S. A., & Eccles, J. S. (2021). Teachers caring for students and students caring for math: The development of culturally and linguistically diverse adolescents' math motivation. *Journal of School Psychology*, 84, 32–48. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.004>
- Vinik, J. (2014). *Children's Acquisition of Values within the Family: Domains of Socialization Assessed with Autobiographical Narratives* [Department of Applied Psychology and Human Development Ontario Institute for Studies in Education University of Toronto]. <https://utoronto.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/e55a9000-777d-4463-83ad-fd159d417396/content>
- Zhou, X., Zeng, H., Liu, Y., & Chen, W. (2026). Explore the role of emotions in moral education classes: Effects of teacher emotional expression style and student emotion on perception, memory retention, and value identification. *Acta Psychologica*, 263,

106317. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2026.106317>

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, _____ Merilin Rooba _____ ,
(*autori nimi*)

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

_____ Kuidas õpetajad kujundavad teismeliste väärtusi: teismeliste hinnangud _____
(*lõputöö pealkiri*)

mille juhendaja on _____ Anni Tamm _____ ,
(*juhendaja nimi*)

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Merilin Rooba

11.05.2026