

TARTU ÜLIKOOLI VILJANDI KULTUURIAKADEEMIA

Kunstide ja tehnoloogia õpetaja õppekava

Priit Laats

KVALIFITSEERITUD TEHNOLOOGIAÕPETAJATE PÕHJENDUSED ÕPETAJANA
MITTE TÖÖTAMISEKS NING ETTEPANEKUD ÕPETAJAAMETISSE ASUMISE
SOODUSTAMISEKS

magistritöö

Juhendaja: Marvi Remmik, PhD, kaasprofessor

Viljandi 2022

Resümees

Õpetaja eriala ei ole vilistlaste hulgas piisavalt atraktiivne valik. Suur hulk õpetajakoolituse lõpetanutest, näiteks pooled tehnoloogiaõpetajad ei lähe millegipärast üldse kooli tööle ja vaatamata katsetele ei ole edukalt õnnestunud ka riiklikud pingutused. Magistritöös intervjueriti kaheksat kvalifitseeritud tehnoloogiaõpetajat, kes pärast õpetajakoolituse lõpetamist erialasele tööle asunud pole või lahkusid ametist pärast mõningast töötamist. Tulemustest selgus, et õpetajad ei tööta omaenda teadlikul soovil, näiteks juba õppima asudes puudunud kavatsuse tõttu, samuti tingituna varasematest negatiivsetest töökogemustest, aga ka sobiva tööpakkumise puudumisest. Ettepanekuid ametisse asumise toetamiseks tegid nad nii haridusministeeriumile koolide lisarahastamiseks, õpetajakoolitusele vastuvõtutingimuste karmistamiseks kui ka koolijuhtidele õpetajate ning tehnoloogiaõpetuse kõrgemalt väärtustamiseks ja õppekorralduslikult toetamiseks.

Märksõnad: *kvalifikatsioon, tehnoloogiaõpetus, õpetajakoolitus, ametisse asumine*

Abstract

The teaching profession is not a sufficiently attractive option for alumnis. A large number of teacher training graduates, such as half of technology teachers, do not opt for school employment at all for some reason, and in spite of attempts, no national effort has been successful as well. Eight qualified technology teachers were interviewed, who did not commence professional work after their teacher training or resigned after some employment. The results revealed that teachers do not work on their own conscious request, for example due to a lack of intention when commencing studies, as well as due to previous negative work experience, but also due to the lack of a suitable job offer. In connection with supporting the commencement of employment, they made proposals to the Ministry of Education to provide additional funding for schools, to strengthen admission requirements for teacher training, and to show higher appreciation to teachers and technology education with supporting the related organisation of studies.

Keywords: *Qualification, Technology education, Teacher training, Commencement of employment*

Sisukord

Sissejuhatus	3
1. Teoreetiline ülevaade	5
1.1. Kvalifitseeritud õpetajate puudus	5
1.2. Õpetajaameti atraktiivsus	7
1.2.3. Ameti atraktiivsus õpetajakoolituse lõpetanute hulgas	8
2. Metoodika	9
2.1. Valim	10
2.3. Andmeanalüüs	12
3. Tulemused	13
3.1. Põhjused õpetajana mitte töötamiseks	13
3.1.1. <i>Negatiivsest varasemast kogemusest tingitud põhjused</i>	14
3.1.2. <i>Sobiva töökoha puudumisest tingitud põhjused</i>	17
3.1.3. <i>Soovimatusest tingitud põhjused</i>	18
3.2. Ettepanekud õpetajaametisse asumise soodustamiseks	21
3.2.1. <i>Ettepanekud riiklikul tasandil</i>	22
3.2.2. <i>Ettepanekud õpetajakoolitusele</i>	25
3.2.3. <i>Ettepanekud koolijuhtidele</i>	28
4. Arutelu	30
Kasutatud kirjandus	35
Lisa 1. Uurimuses osalemise kutse	37
Lisa 2. Intervjuu kava	38

Sissejuhatus

Kvalifitseeritud õpetajate puudus on haridusvaldkonna üks suurimaid rahvusvaheliselt teadvustatud väljakutseid (Struyven & Vanthournout, 2014). Nii ka Eestis, kus vaatamata õpetajatele kehtestatud kvalifikatsiooninõuetele ei oma 11% tööle asujatest üldse kõrgharidust ning ligi 36% omab vaid bakalaureusekraadi. Kvalifitseeritud õpetajate puudusest tingituna on koolid olukorras, kus vajadusel tuleb neil tööle võtta kvalifikatsioonita inimesi ning loota, et nad töö kõrvalt õpetajakoolituse läbivad (Taimalu et al., 2019). Kui arvestada lisaks ka asjaoluga, et meie tasemehariduse lõpetanute ei piisa vanaduspensionile suunduvate õpetajate asendamiseks, on kriitilise tähtsusega leida lahendused kvalifitseeritute õpetajaametisse asumise soodustamiseks (Mets & Viia, 2018).

Õpetajate kvalifikatsioon on oluline teema, kuna kvalifitseeritud õpetajate õpilased saavutavad paremaid tulemusi, aga ka vastupidi, mida madalam on õpetaja kvalifikatsioon, seda negatiivsemalt mõjutab see õppijate edukust (Kuzmina, 2020). Kvalifikatsioonita õpetajatele on ka omasem peagi töölt lahkuda, nii nagu lahkuvad esimese viie aasta jooksul koolist ka pooled algajad õpetajad (Vaher & Selliov, 2019).

Vajalikku järelkasvu kujunenud probleemide lahendamiseks seni leitud ei ole. Õpetajaameti atraktiivsus on madal: konkursid õpetajakoolitusse pole piisavalt populaarsed ning hulk vilistlastest ei jõua ametisse. (Mets & Viia, 2018). Isegi kui vahepeal ajutuselt kasvanud õpetajakoolituse vastuvuvõtunumbrite järgi tundub, et järelkasv tõuseb, on see petlik, kuna aina väiksem hulk õpetajakoolituse lõpetanute siirdub pärast lõpetamist kooli tööle esmakordselt - õpetajakoolitus on atraktiivne pigem juba koolis töötavate õppijate seas, kes soovivad ametis jätkamiseks vajalikku kvalifikatsiooni omandada, kuid uusi huvilisi kooli tööle suunduma on vähem ja nende tööle asumine ning sinna jäämine ebakindel (Taimalu et al., 2019).

Riiklikult on probleemi teadvustatud ja sellega juba aastaid tegeldud. Õpetajaametisse asumise soodustamiseks on panustatud rahalisi ressursse: tõstetud õpetajate palku ning ellu kutsutud näiteks lähtetoetuse süsteem. Samuti on korraldatud erinevaid populariseerivaid kampaaniaid, näiteks koostöös vabaühendustega, et meelitada koolidesse ja pedagoogilisse täienduskoolitusse kõrgharidusega karjääripöörajaid, samuti tõsta õpetajaameti atraktiivsust noorte hulgas ja soodustada nende naasmist, kes kunagi juba õpetajaks õppinud või ka koolis töötanud on. Soovitud tulemusi pole need meetodid aga seni toonud ja keskmiselt 20% õpetajakoolituse vilistlasi ei jõua üldse kooli tööle (Riigikontrolli aastaaruanne Riigikogule,

2020). Mõnes valdkonnas on see number teravam kui teises. Näiteks klassiõpetajatele pakub tööleasunute hulk piisava asendusvajaduse, nii et nende järele suurt puudust tekkimas ei ole. Skaala teises tipus aga, tehnoloogiaõpetajate hulgast ei asu 10 aasta lõikes erialasele tööle üle poole õpetajakoolituse lõpetanutest (Selliov & Vaher, 2018). Kui välismaiste uurimuste andmetel on teada, et ametist lahkumise ja sinna mitte üldse asumise põhjused on sarnased, näiteks seostatakse seda peamiselt rahulolematusega koolikorralduslikes aspektides, suure töökoormuse ja vähese toega tööle asumisel (Perryman & Calvert, 2020), siis Eesti kontekstis on infot selle õpetajate rühma kohta seni ebapiisavalt (Riigikontrolli aastaaruanne Riigikogule, 2020).

1. Teoreetiline ülevaade

1.1. Kvalifitseeritud õpetajate puudus

Eesti põhikooli ja gümnaasiumi õpetaja kvalifikatsiooninõuded on magistrikraad või sellele vastav kvalifikatsioon ja õpetajakutse (Direktori, õppealajuhataja, õpetajate..., 2013).

Kvalifikatsioon on hindamise ametliku tulemusena tunnustatud *kompetentsus* ehk edukaks kutsetegevuseks vajalike teadmiste, oskuste, kogemuste ja hoiakute kogum (Kutseeadus, 2008). Kutsestandardist lähtuvalt omistatakse põhikooli ja gümnaasiumi õpetajale kutse “Õpetaja, tase 7” pärast seda, kui ta on omandanud magistrikraadi ja kutsestandardis kirjeldatud kohustuslikud kompetentsid, milleks on:

- õppija toetamine;
- õpi- ja õpetamistegevuse kavandamine;
- õpetamine;
- refleksioon ja professionaalne enesearendamine;
- koostöö ja juhendamine ning
- arendus-, loome- ja teadustegevus (Kutsestandard. Õpetaja, tase 7, 2020).

Õpetajate kvalifikatsiooni ei tähtsustata mitte üksnes seetõttu, et tegemist on riiklikult kehtestatud nõuetega, vaid need nõuded on seatud sisulistel põhjendustel. Neist olulisim on õpetajate kvalifikatsiooni otsene mõju õppijate tulemustele. Sellele vaatamata on rahvusvahelisel tasandil üha tavaprasem, et kvalifikatsioonile vastavate õpetajate puuduses jõuavad koolidesse õpetajad, kellel on küll nõuetele vastav haridustase, kuid puuduvad kas pedagoogilised või ainealased kompetentsid. Sama haridustasemega õpetajate võrdluses on märkimisväärselt paremad nende õpilaste tulemused, kelle õpetajal on nii pedagoogilised kui

ka ainealased kompetentsid ning mida vanemad on õpilased, seda rohkem on nende tulemused õpetaja kompetentsusest mõjutatud (Kuzmina, 2020).

Eesti üldhariduskoolides töötab vajaliku magistrikraadita üle 30% õpetajatest. Ehkki valdkonniti ja piirkonniti võib see protsent olla ka madalam, on samas valdkondi, milles puudus kvalifitseeritud õpetajate järele on märkimisväärselt suurem. Näiteks kunsti- ja tehnoloogiaõpetajatest puudub magistrikraad koguni ca 40% töötavatest õpetajatest (Selliov & Vaher, 2018; Taimalu et al., 2019). Ainuüksi juba õpetajate kõrgeneva vanuse tõttu vajab Eestis igal aastal asendamist umbes 380 õpetajat, kuid prognoosi kohaselt need kohad kvalifitseeritud õpetajatega ei täitu ning aastani 2025 on õpetajakoolituse lõpetajaid vajalikust hulgast kolmandiku võrra vähem (Mets & Viia, 2018). Rääkimata sellest, et õpetajakoolituse lõpetamine ei tähenda veel, et lõpetanud ka tegelikult tööle asuvad (Riigikontrolli aastaaruanne Riigikogule, 2020).

Enam kui kolmandik meie õpetajatest on kas juba praegu pensioniealised või jõuavad sinna kümne aasta jooksul (Riigikontrolli aastaaruanne Riigikogule, 2020). Rahvusvahelises võrdluses on Eesti õpetajate keskmine vanus kerkinud 49 eluaastani, olles OECD keskmisest viis aastat kõrgem. Ühtlasi oleme riikide esikolmikus 50+ õpetajate vanusegrupis (Taimalu et al., 2019). Ohumärgiks on, et viimase kümnendi jooksul on kasvanud ja tõusnud juba 49%-ni vähemalt täiskoormusega töötavate 60+ vanuses õpetajate osakaal, millest saab järeldada, et vanemad õpetajad teevad ära üha suurema osa kogu õppetööst (Riigikontrolli aastaaruanne Riigikogule, 2020). Ent see näitaja kasvab veelgi: prognoosi kohaselt on juba aastaks 2025 üle 20% kõigist loodusainete- ja tehnoloogiaõpetajatest vanuses 60+ (Mets & Viia, 2018).

Vanusest tingitud ametist lahkumise kõrval on murekohaks ka alustavate õpetajate kiire ametist lahkumine. Selle põhjusteks on nii vajakajäämised ettevalmistuses kui ka ebapiisav tugi esimestel tööaastatel (Taimalu et al., 2019). Ent lisaks algajatele lahkuvad üha sagedamini ka staažikamad õpetajad. Seetõttu on vajalik vahetult märgata ja ennetada õpetajaskonnaga seotud probleeme ning teavustada põhjuseid, miks nad ametist lahkuvad (Selliov & Vaher, 2018). Üheks võimalikuks indikaatoriks õpetajate lahkumiskavatsuse tuvastamiseks on mõõta nende rahulolu tööga. Mida madalam on õpetaja tööalane rahulolu, seda suurema tõenäosusega lahkub ta ametist või kavatseb seda peagi teha. On tavapärane, et õpetajate tööalane rahulolu võib periooditi üles-alla kõikuda, seega ei pruugi ajutine rahulolematus alati õpetaja peatselt ametist lahkumisele viidata. Küll aga on selgeks ohumärgiks juba pikemat aega kestev rahulolu langustrend. Nimelt iseloomustab ametist

lahkunud õpetajaid see, et nende rahulolu oli kokkuvõtlikult langenud juba mitme eelneva aasta võrdluses, kuni lõpuks kulmineerub lahkumisotsusega. (Worth *et al.*, 2018).

1.2. Õpetajaameti atraktiivsus

Kvalifitseeritud õpetajate puudus ja lahkunute asendusvajadus nõuab õpetajaameti atraktiivsuse tõstmist (Taimalu *et al.*, 2019). Õpetajakoolitusse esitatud avalduste ja õppima asunute arvu võrreldes võib arvata, et õpetaja eriala ei ole nende eelistatud karjäärivalik (Mets & Viia, 2018). Sama kinnitab ka juba ametisse asunud õpetajatest kaks kolmandikku. Võrreldes teiste OECD riikidega on Eesti õpetajad otsustanud oma ameti kasuks rohkem väliste tegurite alusel nagu kindel töökoht, püsiv sissetulek ning sobivus eraeluliste kohustustega (Taimalu *et al.*, 2019). On kujunemas tavapäraseks, et õpetaja elukutse muutub atraktiivsemaks üha hilisemas eas ning selleni jõutakse karjääripöördena teistelt erialadelt. Nii näiteks oli esmakordselt tööle asunud õpetaja 2019/2020. õppeaastal keskmiselt 35-aastane (Riigikontrolli aastaaruanne Riigikogule, 2020).

Ka õpetajakoolituse tudengid, kes õpingute ajal õpetajana tööle lähevad, on vanemad kui keskmine õpetajakoolituse lõpetaja. Kvalifikatsiooni omandanute seas, kes juba enne lõpetamist õpetajatööle suundusid, on kõrgeima keskmise vanusega esile kerkinud tehnoloogiaõpetajad, kes lõpetavad õpetajakoolituse keskmiselt alles 43-aastaselt (Selliov & Vaher, 2018). Niisugused näited tõendavad, et isegi kui õpetajakoolituse lõpetab suurem hulk potentsiaalseid õpetajaid, ei kasva ilmtingimata nende hulk õpetajaametis, kuna juba õpetajana töötavad õpetajakoolituse lõpetajad ei too juurde uusi õpetajaid, vaid kvalifikatsioonile vastavaid tegevõpetajaid (Taimalu *et al.*, 2019). Vaatamata riigi senistele jõupingutustele pole tagatud piisavat õpetajate järelkasvu (Riigikontrolli aastaaruanne Riigikogule, 2020). Kuigi mõningast leevendust õpetajate puudusele on pakkunud õpetajakoolituse tudengite õpetajatööle siirdumine, on seegi lahendus nende tõenäosuse tõttu töölt lahkuda pigem ebakindel (Vaher & Selliov, 2019).

Lisaks õpetajaskonna järelkasvu kindlustamisele tuleb rohkem tähelepanu pöörata ka sellele, et tööle asunud õpetajaid ametis hoida. Kvaliteetse hariduse tagamiseks on vajalik toetada õpetajakoolituse populaarsuse tõusu ja lõpetajate asumist ning püsima jäämist õpetajaametisse. Oluline on, et erialasele tööle jõuaks jõuaks andekad ja motiveeritud professionaalid ning et nende hulk regulaarselt kasvaks, kuna ca 10 aasta pärast, mil sündivuse statistikat vaadates tõuseb õpilaste arv, lahkub prognoosi kohaselt vanaduspensionile korraga suur hulk meie praegustest 50+ õpetajatest (Mets & Viia, 2018);

Selliöv & Vaher 2018; Riigikontrolli aastaaruanne Riigikogule, 2020). Kuna lisaks kvalifikatsioonile mõjutab õpilaste tulemusi ka õpetaja tööstaaž, on vajalik toetada tööle asunud õpetajaid, et nad töötaksid ametis pikema aja vältel ega lahkuks esimestel tööaastatel. Seetõttu tuleb täiendavalt luua soodsad tingimused mentori ülesannete täitmiseks staažikamatele pedagoogidele, sest neil on vastutusrikas roll algaja õpetaja kujunemisel professionaaliks (Kuzmina, 2020).

Rahvusvaheliste uuringute põhjal on ühest küljest suureks probleemiks see, et õpetajakoolitusse ei asu kvalifitseeritud õpetajaskonna tagamiseks piisavalt järelkasvu ning alustavad õpetajad lahkuvad peatselt, kuid teiselt sama suureks probleemiks on seni pigem vähem tähelepanu pälvinud asjaolu, et suur hulk õpetajakoolituse lõpetanud ei lähe üldse õpetajana tööle (Lindqvist *et al.*, 2014).

1.2.3. Ameti atraktiivsus õpetajakoolituse lõpetanute hulgas

Struyven ja Vanthournout (2014) keskendusid oma uurimuses õpetajatele, kes olid kvalifikatsiooni omandanud, kuid polnud pärast õpetajakoolituse lõpetamist kas üldse õpetajaametisse asunud või olid lahkunud ametist pärast lühiajalist töötamist. Peamiste motiividena, milles tajutud rahulolematuse osutus ametist lahkumise või tööle mitteasumise põhjuseks nimetati järgmisi: rahulolu tööga, suhted õpilaste ja lapsevanematega; koolikorralduslikud aspektid ja kogetud tugi; töö maht ning tuleviku väljavaated. Oluline on märkida, et ametist lahkunud õpetajate ning ametisse üldse mitte siirdunud kvalifitseeritud õpetajate õpetajana mitte töötamise motiivide osas ei esinenud erinevusi, millest saab järeldada, et tööle mitteasumise ning sealt lahkumise põhjused on sarnased. Seevastu ilmnes erinevus naiste ja meeste ning õpetatavate kooliastmete võrdluses: sagedamini lahkuvad ametist või ei siirdu üldse õpetajaametisse mehed ning teise ja kolmanda kooliastme õpetajad.

Perryman ja Calvert (2020) uurisid samuti kvalifitseeritud õpetajaid, kes pärast õpetajakoolitust erinevatel põhjustel õpetamisega jätkamise või ametist lahkumise kasuks otsustasid. Nende tulemuste põhjal osutus peamiseks ametist lahkumise motiiviks töö mahust tulenev tasakaalu puudumine töö- ja eraelu vahel. Näiteks kirjeldasid õpetajad, et kuigi neile meeldis väga oma õpetatav valdkond, õpetamine ise ning õpilastega suhtlemine ja positiivsed saavutused, oli selle töö maht nende jaoks liiga suur ega võimaldanud võtta piisavalt aega oma eraelu, sealhulgas näiteks pere loomise jaoks. Laiemas plaanis võib öelda, et ametisse siirdumise põhjuseks on paljudel õpetajatel altruistlik soov teha head, õpilasi aidata ning

nii-öelda maailma parandada, kuid lahkumise põhjuseks pettumus selles, et õpetajaameti tegelikkus ja võimalused oma eesmärgi realiseerida ei vasta nende esialgsele ettekujutusele. Ametist lahkunud õpetajad nimetasid põhjustena veel ka koolikultuurist tulenevaid probleeme ning seda, et õpetajana töötamine mõjus negatiivselt nende tervisele. Ametis jätkavad õpetajad tõid samas välja, et isegi kui nad hetkel veel ametis jätkavad ja soovivad jätkata ka lähiaastatel, ei tähenda see seda, et nad ei sooviks ametist lahkuda näiteks kümne aasta perspektiivis. Nende õpetajate sõnul lahkuvad nad tulevikus ametist samadel põhjustel, mida nimetasid ametist juba lahkunud õpetajad: suur töökoormus, tasakaalu puudumine töö- ja pereelu vahel ning lisaks tunne, et õpetaja tööd ei väärtustata. Teiste erialadega võrreldes erinevad tehnoloogia valdkonna õpetajate lahkumise ajendid: nende väljakutseteks on eelkõige puuduvast materiaaltehnoloogilisest baasist ja ebapiisavast rahastusest tulenevad piirangud ja sellega kaasnev rahulolematuse (Arnett-Hartwicka & John Cannon, 2019).

Algajate ja kogunud õpetajate lahkumiskavatsuste võrdluses on leitud vähe erinevusi: et tööga rahulolematuse tulemusena plaanib ametist lahkuda 34% algajatest ja 46% kogunud õpetajatest. Selle põhjustena nimetasid mõlemad grupid pühendumuse vähenemist, suurt töökoormust ja pettumust koolisüsteemis. Suur hulk õpetajad eelistaks parema võimaluse korral koolist lahkuda, kuna pidev stress mõjutab nende vaimset ja füüsilist heaolu. Kui nooremad õpetajad kaaluvad pigem karjääripöoret, siis kogenumad unistavad esimesel võimalusel pensionile siirdumisest. Seega saab öelda, et kavatsus ametist lahkuda saadab õpetajaid kogu nende karjääri vältel ega ole üksnes alustavate õpetajate probleem (Räsänen *et al.*, 2020).

Ametist lahkunud õpetajate kõrval on paraku vähem teada nende õpetajakoolituse lõpetanute kohta, kes mingil põhjusel erialasele tööle pole siirdunud - see on ligikaudu 20% kõigist lõpetajatest (Riigikontrolli aastaaruanne Riigikogule, 2020). Kuna kõrgeim tööle mitteasunute protsent on tehnoloogiaõpetajate hulgas, 54% (Selliov & Vaher, 2018), on vajalik teada saada, missugustel tingimustel need vilistlased õpetajana tööle asuks.

Eelnevale tuginedes seati käesoleva magistr töö eesmärgiks selgitada välja kvalifitseeritud tehnoloogiaõpetajate põhjused omandatud erialal õpetajana mitte töötamiseks ning ettepanekud õpetajaametisse asumise soodustamiseks. Eesmärgi saavutamiseks püstitati kaks uurimisküsimust:

- 1) Missugustel põhjustel kvalifitseeritud tehnoloogiaõpetajad omandatud erialal ei tööta?
- 2) Missuguseid ettepanekuid teevad kvalifitseeritud tehnoloogiaõpetajad õpetajaametisse asumise soodustamiseks?

2. Metoodika

2.1. Valim

Magistritöös kasutati ettekavatsetud valimit, mida rakendatakse siis, kui juhuslik valik kogu populatsioonist ei sobi, vaid soovitakse leida uuritavad, kes vastavad kindlatele kriteeriumitele (Õunapuu, 2014). Kavandatava magistritöö uurimisprobleemist ja eesmärgist lähtuvalt oli valimi moodustamisel kaks kriteeriumit. Uuritavad pidid uurimuses osalemiseks olema:

- 1) omandanud tehnoloogiaõpetuse õpetaja kvalifikatsiooni;
- 2) pärast kvalifikatsiooni omandamise järel tehnoloogiaõpetajana tööle asumist kas a) sellest ametist lahkunud või b) pärast kvalifikatsiooni omandamist erialasel tööil mitte töötanud.

Uuritavate leidmiseks pöördus uurija Tallinna Ülikooli töö- ja tehnoloogia õpetaja ning Tartu Ülikooli kunstide ja tehnoloogia õpetaja õppekavade õppekorraldusspetsialistide poole ja palus neil uurija kutset (Lisa 1) vilistlaste meililistides levitada. Samuti levitati kutset tehnoloogiaõpetajate ainelidude sotsiaalmeediakanalis. Kuna Tallinna Ülikooli esindajalt ei saadud informatsiooni, mis aitaks uuringu kutset potentsiaalsetele uuritavatele levitada ja Tartu Ülikooli kaudu leiti esimese teavituse järel leiti vaid kaks uuritavat, saadeti Tartu Ülikooli vilistlasteni jõudmiseks kordusteade. Tänu sellele leiti veel kaks uuritavat juurde. Ülejäänud uuritavad leiti juba tänu teiste uuritavate soovitudele ning kutse levitamisele oma kursusekaaslaste ja tuttavate õpetajate hulgas. Niisugust meetodit, kus järgmiste uuritavate leidmiseks kasutatakse sihtgrupi omavahelisi sidemeid, nimetatakse lumepallivalimiks (Õunapuu, 2014).

Kokku leiti kaheksa eelnimetatud kriteeriumitele vastavat uuritavat, kelle hulgas oli kuus naist ja kaks meest. Uuritavate varasemad õpiteekonnad tehnoloogiaõpetaja magistriõppeni olid mitmekesised: oli nii neid uuritavaid, kes olid omandanud juba eelneva bakalaureusekraadi erinevatel õpetajakoolituse õppekavadel ja õpetajatööd varasemast praktiseerinud kui ka neid, kes jõudsid tehnoloogiaõpetaja erialani karjääripöördena teistest ametitest nii erasektorist kui ka haridusvaldkonnast. Konfidentsiaalsuse tagamiseks on isikute nimed töö tulemuste peatükis asendatud pseudonüümidega. Uurijale on teada intervjueritute taustaandmed: vanus, eelnevalt läbitud bakalaureuseõppekava, magistriõpingute lõpetamise aasta ja varasem töökogemus. Kuna tehnoloogiaõpetajate kogukond on uurija kogemuse

põhjal kitsas ja uuritavad kõik sama õppekava vilistlased, siis uuritavate tuvastamise vältimiseks taustaandmete koondväljavõtet töös ei esitata.

2.2. Andmekogumine

Magistritöös kasutati kvalitatiivset uurimisviisi, mis võimaldab koguda sõnalisi andmeid ja seeläbi uuritava probleemi kohta võimalikult põhjalikku infot saada. Uuritavatel koguti andmed poolstruktureeritud intervjuude abil, mis sobib uuritavate nähtuste varjatud aspektide väljaselgitamiseks ning võimaldab kavandatud küsimusi vastavalt situatsioonile protsessi jooksul kohandada, s.t uurijal on võimalik nii küsimusi ümber sõnastada kui ka nende järjekorda muuta ja täiendavaid küsimusi esitada (Õunapuu, 2014).

Andmete kogumiseks koostati intervjuu kava (Lisa 2), milles tugineti töö teooriaosale, uurimisprobleemile ja uurimisküsimustele. Kava koosnes neljast plokist. Esimeses plokis olid sissejuhatavad küsimused, millega koguti taustaandmeid uuritavate hariduse ja töökogemuse kohta. Teine ja kolmas plokk sisaldasid küsimusi esimesele ja teisele uurimisküsimusele vastuste saamiseks ning neljandas plokis olid lõpuküsimused, mille eesmärgiks oli veenduda, ega uuritav ei soovi eelnevale midagi täiendavat juurde lisada. On oluline välja tuua, et esimene plokk jagunes omakorda kaheks. Kuna uuritavate hulgas oli nii neid, kes polnud üldse tehnoloogiaõpetajana töötanud kui ka neid, kes olid töötanud, kuid ametist lahkunud, valmistati ette kumbagi võimalust arvestavad küsimused. Alates teisest plokist olid küsimused mõlemale universaalsed.

Uurija saatis kõigile uuritavatele intervjuu kava enne vestlust meilile, et uuritavad saaksid küsimustikuga tutvuda. Uurijale tundus, et see aitas uuritavatel teemale häälestuda ja eesootavatele küsimustele läbimõeldud vastusteandmiseks valmistuda. Mitmed uuritavad olid endale kava lugedes juba eelnevalt märksõnu ja näiteid kirja pannud.

Esimene intervjuu kavandati läbi viia pilootintervjuuna, testimaks, kas selle käigus õnnestub uurimisküsimustele vastused saada. Pilootintervjuu osutus kasulikuks katsetuseks, kuna tänu sellele õnnestus mõningate küsimuste sõnastust ning paiknemist parandada. Samuti juhtis pilootintervjuu uurija tähelepanu asjaolule, et see, et uuritav on lahkunud tehnoloogiaõpetaja ametist, ei tähenda, et ta oleks koolist täiesti lahkunud. Pärast pilootintervjuud täiendati küsimusi selle info valguses. Kuna aga ka pilootintervjuuga uurimisküsimustele piisavad vastused saadi, lisati see intervjuu analüüsitava andmete hulka.

Uuritavatele anti valida, kas vestelda füüsilises või virtuaalses ruumis keskkonnas Zoom. Kuus uuritavat valisid veebikohtumise, kaks pidasid mugavamaks vestelda näost

näkku - seda tehti uurija kodus. Intervjuud toimusid veebruaris ja märtsis 2022. Keskmiselt kulus intervjuu läbiviimiseks üks tund, kuid mitme uuritava vestles uurija pärast salvestuse lõppu edasi, kuna intervjuu avas teemasid, millel vastastikku juttu jätkus. See kinnitas uurijale arvamust, et uuritavad tundsid end intervjuu käigus mugavalt ning olid avatud ja olid teemast huvitatud.

Veebiintervjuud salvestati Zoom-i keskkonnas, kontaktvestlused nutitelefonirakendusega. Salvestiste täies pikkuses transkribeerimiseks kasutati TTÜ Küberneetika Instituudi foneetika- ja kõnetehnoloogiat veebilehel bark.phon.ioc.ee/webtrans. Selleks laaditi helifailid keskkonda ning umbes poole tunni kuni tunni jooksul saadeti uurija meiliaadressile automaatselt transkribeeritud ning mõningast toimetamist vajavad tekstifailid. Osad neist olid halvema kvaliteediga, näiteks siis, kui uurija ja intervjuueeritav olid juhtunud samaaegselt rääkima - sel juhul ei suutnud programm hästi teksti tuvastada. Õnneks suutis uurija need lühikesed lõigud ise meenutada, kuna transkribeerimine toimus kohe vahetult pärast intervjuusid. Parema kvaliteediga salvestiste transkriptsiooni kohendamiseks kulus tund kuni kaks, kehvemate korral kaks kuni kolm. Keskmise transkriptsiooni mahuks kujunes umbes kaheksa lehekülge.

2.3. Andmeanalüüs

Andmeanalüüsil kasutati teksti sisuanalüüsi meetodit, mille abil saab kogutud andmete põhjal kontekstipõhiseid järeldusi teha. Järelduste tegemisel rakendati induktiivset strateegiat, millele on iseloomulik liikumine üksikult üldisele ehk üldistamine üksikjuhtumi põhjal (Õunapuu, 2014).

Andmeanalüüsi teostamiseks valis uurija varasematest õpingutest tuttava keskkonna QCAmapi. Selleks loodi keskkonda analüüsiv projekt, sisestati uurimisküsimused ning laaditi üles toimetatud intervjuude transkriptsioonid. Seejärel alustati kodeerimisega. Uurija klikkis teksti sees aktiivseks uurimuse seisukohast tähenduslikud üksused, mille sõnastas lühikeste fraasidega koodideks. Sisult sarnased koodid paigutati sama koodi alla. QCAmapi eeliseks käsitsi kodeerimise ees on võimalus koode hõlpsasti lisada, kustutada, ümber nimetada ja nendest erinevaid koondväljavõtteid genereerida. Võimalik on laadida alla näiteks Exceli tabel, milles on koodide loetelu koos märgitud tekstilõikudega, mille abil on mugav näiteks tulemuste ilmestamiseks sobivaid uuritavate tsitaate leida. Õunapuu (2014) selgituse kohaselt on kirjeldavate tunnuste märkimine ja koodideks sõnastamine vajalik selleks, et anda andmetele analüüsimiseks sobiv kuju. Uurija tuvastas esimese

uurimisküsimuse kontekstis 45 erinevat koodi ning teise uurimisküsimuse puhul 32 erinevat koodi. Järgnes koodidest kategooriate moodustamine.

Kategoriseerimine on sarnase tähendusega koodide rühmitamine üldisemateks rühmadeks, mille eesmärgiks on üksikmõistete hulga vähendamine, et andmeid üldistada (Õunapuu, 2014). Sel moel koondati moodustunud koodid esmalt alakategooriatesse ning seejärel omakorda sisult sarnased alakategooriad peakategooriatesse. Esimese uurimisküsimuse vastusena moodustus kaheksa alakategooriat, mis koondati kolmeks peakategooriaks ning teise uurimisküsimuse vastusena seitse alakategooriat, mis koondati kolmeks peakategooriaks.

Kodeerimise etapis paluti appi kaaskodeerija, kellega koostöös kodeeriti neli esimest intervjuud kummagi uurimisküsimuse lõikes. Järgmise kahe kodeerimisel pöördus uurija kaaskodeerija poole vajaduspõhiselt, kui tekkis kõhklus, kas kirjeldavat tunnust märkab ka kaaskodeerija, või kui uurija oli kahtleval seisukohal, kas tunnuse peaks märkima omaette koodiks või sarnaneb see sisult juba mõne olemasolevaga. Uurija märkas, et mida rohkem oli kaaskodeerijaga aru pidanud, seda sarnasemaks nende nägemused muutusid ning mida edasi, seda vähem oli eriarvamusi. Seetõttu viimase kahe intervjuu puhul enam kaaskodeerija abi ei kasutatud. Küll aga peeti uuesti aru kategoriseerimise etapis, et leida ala- ja peakategooriatele sobivad nimetused ning need võimalikult loogiliselt rühmitada.

3. Tulemused

Magistritöö eesmärgiks oli selgitada välja kvalifitseeritud tehnoloogiaõpetajate põhjused omandatud erialal õpetajana mitte töötamiseks ning ettepanekud õpetajaametisse asumise soodustamiseks. Eesmärgi saavutamiseks püstitati kaks uurimisküsimust: 1) Missugustel põhjustel kvalifitseeritud tehnoloogiaõpetajad omandatud erialal ei tööta? ja 2) Missuguseid ettepanekuid teevad kvalifitseeritud tehnoloogiaõpetajad õpetajaametisse asumise soodustamiseks?

Käesolevas peatükis esitatakse vastused uurimisküsimuste kaupa koos neile vastusena moodustunud peakategooriatega. Kirjelduste näitlikustamiseks on teksti täiendatud uuritavate tsitaatidega, mis on esitatud kaldkirjas koos uuritava pseudonüümiga. Äratundmist võimaldavad nimetused ja asukohad on esitatud kaldkriipsude vahel ja tähistatud X-ga.

3.1. Põhjused õpetajana mitte töötamiseks

Esimese uurimisküsimusega uuriti kvalifitseeritud tehnoloogiaõpetajate põhjusi õpetajana mitte töötamiseks. Vastused jagunesid kolme peakategooriasse:

- 1) Negatiivsest varasemast kogemusest tingitud põhjused;
- 2) Sobiva töökoha puudumisest tingitud põhjused;
- 3) Soovimatusest tingitud põhjused.

3.1.1. Negatiivsest varasemast kogemusest tingitud põhjused

Käesolevas peakategoorias kirjeldasid uuritavad tehnoloogiaõpetajana mitte töötamise põhjusi, mis olid tingitud nende varasemast negatiivsest kogemusest. Põhjused jagunesid kolme alakategooriasse:

- 1) Füüsilisest keskkonnast tingitud põhjused;
- 2) Õpetajast tingitud põhjused;
- 3) Õppe korraldusest tingitud põhjused.

Füüsilisest keskkonnast tingitud põhjuste alakategoorias rääkisid uuritavad, et põhjuseks, miks nad omandatud erialal ei tööta on varasemalt kogetud puudujäägid kooli füüsilises keskkonnas. Nad kirjeldasid puudusi vajaliku õppevara, tööriistade, seadmete ja elementaarse masinapargi osas, aga ka puudulikke ning kohati tervisele kahjulikke füüsilisi tingimusi ja ruume.

Puuduvad materjalid ja töövahendid ka. Ja minul näiteks oli ikkagi müts peas tundide ajal ja panin sooja pesu alla talvel, sest nii külm oli. Või et kas sul on üldse töötavad prillid, küljest mitte lendavad haamrid ja tolmusüsteemid, mitte nii, et tööpäeva lõpus ninast ajab mingit musta ollust. See kõik ei peaks selline olema. (Anneli)

Üks õpetaja rääkis näiteks sellest, kuidas tema jaoks oli viimaseks piisaks karikasse see, kui tehnoloogiaklassile paigaldati uks, mida õpetaja ei saanud seestpoolt sulgeda, nii et pärast tundi aega müra sees viibimist ei olnud tal võimalik isegi vahetunnis rahulikult järgmist tundi ette valmistada, kuna õpilased trügisid kohe klassiruumi. Veel mitmel teiselgi korral kirjeldati intervjuude käigus rahulolematust seoses iganenud ruumidega, mis olid külmad, rõsked ja tolmuised, nii et õpetajatel oli sageli füüsiliselt ebamugav olla.

Põhjuseid on rohkem kui üks tegelikult. Üks asi, et materjali on raske saada ja mul oli raske hingata ka seal tolmu sees, sest mul on /X terviseprobleem/. Ja no distsipliin ka, nii et lõpuks kõik need asjad kokku. Siis ma loobusin ja enam ei taha end hõivata. (Gea)

Kõigi intervjueeritute sõnul oli nende jaoks ebameeldivaks lisatöök olnud materjalide ja vahendite hankimine alates rahastuse kauplemisest kuni sobivate asjade leidmise, transpordi ja ladustamise korraldamise ning õpilaste jaoks ette valmistamiseni. Paljudel juhtudel kool õpetaja küsitud elementaarsete vahendite jaoks raha ei võimaldanudki ning õpetajad väsisid endi sõnul sellest pidevast kauplemisest ning tuttavate tüütamisest küsimustega, kust kellegi kaudu jälle midagi võimalikult soodsalt või üldse tasuta hankida õnnestub.

Vot kui pidin ikkagi kogu aeg nagu taidlema selle nimel, et saada endale töövahendeid, siis okei... isegi kui kool raha annab, kust ma võtan, et milline ettevõtte nüüd parimaid töövahendeid pakub? Et neid on ka miljon erinevat a la akutrelli. Üks asi on, et mis trell töömehele ehituse peale valida, aga hoopis teine, et milline see üldse koolitingimustes ja lastele sobib - et siis mina pidin õpetajana vastutuse võtma ja otsustama. (Merje)

Niisuguseid näiteid toonud õpetajad tajusid valdavalt, et koolis, kus nad töötasid, ei väärtustanud juhtkond tehnoloogiaõpetuse õppeainet teiste õppeainetega võrdselt. Üks intervjueeritav selgitas ilmekalt, et riiklikul tasandil esitatud nõudmistele vastamine ei tohiks sõltuda kooli võimalustest ja mitmed õpetajad rääkisid vajalike vahendite hankimisest kui stressirohkest võitlusest. Nad kirjeldasid, et tajusid tehnoloogiaõpetajana töötades ebavõrdset kohtlemist mõne teise aineõpetajaga võrreldes ning et see viis enesekindluse ja motivatsiooni kadumiseni, mistõttu ei soovigi nad enam õpetajana töötada.

Mulle tundus, et see tehnoloogia oli nagu selline kõrvalaine ja see ei olnud nii tähtis ja sealt võis alati õpilasi ära võtta ja ühesõnaga, et see suhtumine. (Gea)

Tunnetus on jah see, et tehnoloogiaõpetus on nagu teisejärguline ja eespool on ikkagi ained, millega minnakse eksamile. Need olid siis nagu need põhiained ja seda tunnet ei olnud küll, et oleks nagu matemaatika ja eesti keelega ühel pulgal, sest nende tingimusi nii kehvaks ei laseks ju keegi, aga see tehnoloogia, ähh, see on ju mingi ... (Rain)

Õpetajast tingitud põhjuste alakategoorias kirjeldasid õpetajad erialasel tööol mittetöötamise põhjustena varasemaid negatiivseid kogemusi, mis olid tingitud neist endist. Näiteks rääkisid uuritavad, et nad ei tööta õpetajana seetõttu, et nad kogesid tehnoloogiaõpetaja ametis, et selle kõrvalt ei ole suure töömahu ja täiendavate ülesannete juures võimalik tegeleda oma erinevate hobide või lisatööde ja kõrvaltegevustega, mis on nende jaoks isiklikult väga olulised.

Samuti rääkisid intervjueeritavad raskustest õpetajatööga hakkamasaamisel. Õpetajatel oli olnud raskusi näiteks distsipliini hoidmise ja HEV-õppijate toetamisega, aga ka ainealaste väljakutsetega. Nad tundsid, et pole õpetajaametis piisavalt pädevad või et amet lihtsalt ei sobi neile.

Et mulle üldiselt meeldib ja et siiamaani meeldis, aga ka lihtsalt et ma ei ole enam nii noor ja mul on nende poistega natuke raske hakkama saada. Paljudele tuli ikkagi nagu vägisi see. Et ei suutnud nagu motiveerida neid, segasid tundi ja see oli väga-väga raske. Vot sellepärast ma nagu loobusin ja ei tööta. (Gea)

Oma ebapädevuse põhjuseks pidasid ametist lahkunud uuritavad ebapiisavat ettevalmistust õpetajakoolituses. Eriti kirjeldasid niisuguseid kogemusi uuritavad, kes olid õpetajaametini jõudnud teistelt erialadelt, sest endi sõnul ei olnud neil esiteks reaalsusele vastavat ettekujutust õpetajatööga kaasnevatest väljakutsetest ning teiseks ei taganud seda ka magistriõpe, mis oli intervjuueeritute kogemuse põhjal liialt lühike selleks, et anda piisav ainealane väljaõpe.

Arvestades oma varasemat tausta on mul jah võibolla piisavad erialased oskused ja kõik hohoo. Aga kuidas kirjutada, ütleme neid tunde, õppekavasid ja mis iganes koostada, et see on nagu teine teine teema. Ja naisterahvana mind häiriski selle tööõpetuse või vabandust, selle tehnoloogia puhul see, et see kõik oli nii puidupõhine. (Inge)

Mitmete uuritavate sõnul olid nende negatiivsed kogemused tingitud sellest, et neil polnud tegelikult tehnoloogiaõpetaja õppesse või ka ametisse asumiseks vajalikke eeldusi. Näiteks rääkisid nad, et tundsid juba õpingute ajal, et mõned kaastudengid on ise rohkem tehnoloogia valdkonnas tegutsenud - ehitanud, lihtsamaid elektritöid teinud või muud sarnast. Samuti rääkisid intervjuueeritud naisterahvad, et tehnoloogiaõpetaja töö oli neile füüsiliselt väga raske olnud, näiteks materjalide transportimisel ja ladustamisel. Teine uuritav aga kirjeldas ilmekalt, et tehnoloogia valdkond on oluliselt laiemaks kasvanud ja oluliselt kiiremini arenev, võrreldes varasema puidutööga, ning et kahe aastaga seda kõike nii-öelda tänavalt ülikooli astunud inimesele, eriti naisterahvastele, selgeks ei teegi.

Võibolla ma jah paberi poolest olen kvalifitseerunud, aga ma arvan, et oma oskuste poolest võib-olla mingi keskmine põhiharidusega mees ikkagi kvalifitseerub paremini. (Anneli)

Õppe korraldusest tingitud põhjuste alakategoorias kirjeldasid ametist lahkunud õpetajad oma kogemusi seoses õppekorralduslike aspektidega, mille tõttu nad tehnoloogiaõpetajana töötada ei soovi. Läbivaks märksõnaks oli *vahetusrühmad*. Mitmete õpetajate meelest ei ole praegune tehnoloogia ainekava piisavalt hea või ei rakendatud seda nende koolis nii õnnestunult, kui õpetaja oleks soovinud. Samuti räägiti kehvadest suhetest ja edutust koostööst teiste õpetajatega, eriti teise tehnoloogia valdkonna õpetajaga, kellega koos tuli lahendada vahetusrühmadega seotud küsimusi, rakendada projektõpet ning lõimingut.

Ja need õpperühmade vahetused ja need projektitööd - kas keegi teine ka selle peale mõtleb?! Kuidagi veider on õpetada õpilastele igasugust ausust nii, et kui ikka riigi poolt on kehtestatud, et meil on üheksakümmend kilomeetrit tunnis kiirusepiirangut, siis me ei kihuta ja samal ajal on ju meil õppekavas, et poisid ja tüdrukud peaks saama mõlemat võrdselt, aga me ikkagi ei täida neid. (Merje)

Pea kõik uuritavad tõid välja, et tehnoloogiainis olid neil olnud õpilaste grupid liialt suured ja see oli nende jaoks keeruline nii turvakaalutlustel kui ka seetõttu, et õppijaid tuli väga palju individuaalselt juhendada ja suuremate rühmadega kaasnes ka distsipliiniprobleeme. Kuid lisaks sellele, et rühmad on suured, on uuritavate sõnul halb ka see, et tehnoloogiaõpetajal tuleb nende näitel sageli õpetada väga paljusid klassikomplekte, enamasti 4.-9. klassi ehk kokku vähemalt kuut erinevat klassi, mis tähendab suurt koormust nii tundide kavandamisel kui ka õpilaste jaoks vajalike ettevalmistuste tegemisel. See kõik oli olnud nende motivatsiooni pärssiv.

Ma nagu ei tahtnud olla kohas kus on 12 kohta, aga on nii ülerahvastatud seal, et nad ei mahu lauda ära ja seda ei võeta kuulda. Noh muidugi ma saan aru, et tunniplaani on raske teha, aga suures rühmas on niivõrd ohtlikum. (Gea)

Veel rääkisid uuritavad, et niigi täiskohaga töötamise kõrvalt pidid nad täitma loendamatu hulgal aineõpetusele lisanduvaid ülesandeid, mis ajas nende koormuse nii suureks, et nad tundsid pidevalt, et enam ei jaks. Sellest jäänud negatiivsed kogemused on uuritavatel praeguseni hästi meeles ning koolist lahkumise põhjused ongi nende sõnul just needsamad, miks nad ka hetkel õpetajana ei tööta.

3.1.2. Sobiva töökohta puudumisest tingitud põhjused

Käesolevas peakategoorias kirjeldasid uuritavad tehnoloogiaõpetajana mitte töötamise põhjusi, mis olid tingitud sellest, et nad ei ole leidnud endale tehnoloogiaõpetajana tööle asumiseks sobivat töökohta. Põhjused jagunesid kahte alakategooriasse:

- 1) Sobimatust asukohast tingitud põhjused;
- 2) Sobimatust koormusest tingitud põhjused.

Sobimatust asukohast tingitud põhjuste alakategoorias rääkisid intervjuueeritavad sellest, et on küll otsinud sobiva asukohaga tööd, kuid pole seda lihtsalt seni leidnud.

Et ma vaatasin üks poolteist aastat vist erinevaid tööpakkumisi siis virtuaalsest õpetaja lehest ja niimoodi, aga ei ühtegi tööpakkumist. Ausalt! Ma ei saagi aru, et kui muidu ainult räägitakse, kuidas ikka õpetajaid üldse ei ole ja tulge ainult, pakkumisi on nii palju, siis no minu kogemus oli teine. (Anneli)

Kõik uuritavad, kes töö asukoha osas arvamust avaldasid, kinnitasid, et sooviksid töötada kodule nii lähedal kui võimalik. Mitmetele neist oli tehtud ka tööpakkumisi kodust kaugemale, kuid nad ei olnud soovinud neid vastu võtta, teades, et igapäevane autosõit on väsitav, nõuab varasemat ärkamist ning on ka majanduslikult kahjulik, eriti praeguste kütusehindade juures. Seda eriti olukorras, kui juhtuks olema väiksema koormusega töö või kehvema tunniplaaniga päevi, mil õpetaja peaks kooli sõitma pika maa ja kütusekuluga arvestama selleks, et viia läbi paar tundi päevas.

Väikses maakoolis on, on see koht nii, nii pisikene kohakene, et see nagu noh, lihtsalt peaks olema suur fanatt, et lihtsalt käia kohal, sellepärast et... kütuse hind ka tõusis ja et sõita kuskile kaugemale ühte tundi andma nädalas, kui tunniplaan on selline - et siis see nagu väga ei motiveeri tegelikult. (Silvia)

Sobimatust koormusest tingitud põhjustena kirjeldati nii soovi töötada täiskoormusega kui ka vastupidi, leida hoopis osakoormusega tehnoloogiaõpetaja tööpakkumine, kas siis selleks, et väikse koormusega töötamist tasapidi suuremaks tõsta või töötadagi vähem, et saaks oma kõrvaltegevustele ja iseendale rohkem aega pühendada.

Siis vahetult, kui ma lõpetasin, vaata siis olles nende teemadega väga seotud, siis ma oleksin nagu kujutanud ette täiskoormust, aga täna ma näen juba ennast pigem osalise koormusega. (Anneli)

Mitme kooli peale kokku osakoormusest täiskoormuse kombineerimist ei soovinud ükski uuritav, kuna see oleks nende meelest liialt stressirohke. Samas kirjeldasid mõned intervjuueeritavad, et kuigi nad hetkel osakoormusega tööd ei sooviks teha, kaaluksid nad seda meeleldi tulevikus, pensionieelse tööna või hobitööna juba pensionil olles. Õpetajatööd peeti heaks võimaluseks kindlustada küpsemas eas stabiilne sissetulek ja sotsiaalsed garantiid.

3.1.3. Soovimatusest tingitud põhjused

Käesolevas peakategoorias kirjeldasid uuritavad tehnoloogiaõpetajana mitte töötamise põhjusi, mis olid tingitud sellest, et nad ei ise ei soovigi õpetajana tööle asuda. Põhjused jagunesid kolme alakategooriasse:

- 1) Õpetajatöö puudustest tingitud põhjused;
- 2) Oskuste puudumisest tingitud põhjused;
- 3) Vajaduse puudumisest tingitud põhjused.

Õpetajatöö puudustest tingitud põhjuste alakategooriasse kogunesid arvamused õpetajaameti puudustest, mille tõttu tehnoloogiaõpetajak õppinud uuritavad õpetajana töötada ei soovi. Näiteks rääkisid nad sellest, et õpetajana oleks nad kinni kindlas töö- ja puhkeaja süsteemis ega saaks puhata endale sobival ajal, vaid üksnes koolivaheaegadel, sest kooliajal õpetajad reeglina puhkust võtta ei saa.

Seal noh muidugi on hea, kui puhkust on rohkem, aga mulle meeldib puhata muul ajal kui suvel ka. Aga õpetajana on see keerulisem, et ma ei saa võtta endale sügisel mingit nädalat vabaks või kevadel, nii nagu ma seda praegu teen. Et see hooajalisus on teine. (Anneli)

Mõned uuritavad kirjeldasid, et õpetajatöö on sedavõrd stressirohke ja nõuab õpilaste õpetamise kõrval kasvatustööga tegelemist, milleks neil ei ole jaksu, tahtmist või viitsimist. Räägiti nii tüdimusest kui ka väsimusest, mistõttu nad tunnevad, et õpetajana töötada ei tahagi.

Oi, ma võin öelda põhjuse...et ma olen viiskümmend üheksa juba. Ühesõnaga ma ei viitsi enam nende pujäänidega maadelda. (Gea)

Räägiti sedagi, et õpetaja palganumber ei motiveeri õpetajana tööle asumata ning seda, et ka paljud koolid on neile teadaolevalt rahalistes raskustes, mistõttu peaks nad enda arvates õpetajana töötama kehvades tingimustes, kus puuduks vajalik inventar ja tehnika.

Ma ei saagi endale täiskohaga õpetajatööd lubada, sest tegevusi on väga palju muid veel, et ära elada, nii et see on ikkagi mingil määral kinni rahas. (Rain)

Kaks põhilist asja õpetajatel on ikka palk ja see õppekeskkond, mis on puuduseks. Kuigi palk vist on isegi juba okei praegu, aga ikkagi... (Eerik)

Enamus uuritavaid, kes õpetajaametit valida ei soovi, rääkisid, et üheks peamiseks põhjuseks on siiski see, et õpetajaametit on väga keeruline pereeluga ühitada. Samas avaldasid pereinimesed arvamust, et õpetajana tööle asumine võiks tulla kõne alla siis, kui oma lapsed on juba suuremaks kasvanud.

Pere kõrvalt see tundub nagu üliinimlik pingutus. See ei tule kõne allagi, et ma lähen õpetajaks selle nimel, et mul oleks töö. (Talvi)

Oskuste puudumisest tingitud põhjuste alakategoorias töid uuritavad näiteid oskustest ja teadmistest, mis neil endi arvates ebapiisavad on ning on põhjuseks mitte õpetajana töötada, näiteks oskus erivajadustega lapsi õpetada, tunde kavandada ja töökavasid koostada. Mitmetel intervjueeritutel oli tehnoloogiaõpetaja kvalifikatsiooni omandamisest juba palju aastaid möödunud. Nad väljendasid erinevaid kõhklusid ja ebakindlust ning avaldasid arvamust, et nad ei saakski hetkel tööle minnes hakkama, vaid peaks ennast väga palju enne täiendama. Samuti arvasid nad, et täienduskoolitustel peaksid nad vähemalt mõnda aega regulaarselt ka töö kõrvalt käima, kuna õpitust paljugi on ununenud ning uusi tehnoloogiaid, töövõtteid ja meetodikaid vahepeal juurde tulnud.

Paberite järgi ju tegelikult on olemas kõik need teadmised, aga tegelikkuses...eriti mõnele vanemale klassile, ma kardan, et ma jään hätta. Mul on väga palju vaja jälle juurde õppida ise, eriti näiteks elektroonika poolt. Lihtsalt need teadmised, need mehised teadmised, tehnoloogiast - ma usun, et neid mul küll ei ole. Ma olen tehnoloogias ikka päris nõrk, ma arvan. (Talvi)

Kui osad uuritavad rääkisid, et nad kahtlevad oma kutsealastes oskustes seetõttu, et need on aja möödudes nii-öelda rooste läinud, siis teised jällegi kinnitasid, et õpetajakoolituses nad enda arvates nii pädevaks ei saanudki, et üldse oleks saanud kohe õpetajana tööle minna. Mitmel korral mainiti seda, et praktikat jäi õpetajakoolituses väheseks ning sellest mahust, mis õppekavas ette oli nähtud, ei olnud küllalt selleks, et omandada õpetajana tööle asumiseks vajalik praktiline kogemus. Paari uuritava jaoks oli olnud ka jahmatavaks vaatepilt reaalsest koolielust, mida nad praktika käigus näinud olid ja mis pani neid arvama, et koolis töötamine ei ole neile siiski võimetekohane.

Minu jaoks, oligi päris suur šokk, et et issand, millised nõuded ja kõik, mis sa seal tundides teed. Ja ma poleks kunagi uskunud, et nii hull on see asi. Ma mõtlesin, et igauks teeb, mis tahab umbes, onju, või vähemalt oli mul varem jäänud nendest loovainete õpetajatest selline mulje. Aga vot sealt praktikalt ma sain nagu teada, et see tegelikult ei olegi nii. (Inge)

Vajaduse puudumisest tingitud põhjuste alakategoorias nimetasid intervjueeritud õpetajana mitte töötamise põhjuseid, mis olid tingitud sellest, et neil pole lihtsalt vajagi õpetajana tööle asuda. Näiteks rääkisid osad uuritavad, et nende praegune töökoht on liialt hea selleks, et loobuda sellest õpetajana tööle asumise nimel. Oli siiski ka neid, kes ei välista, et kui praegune töökoht mingil põhjusel kaduma peaks, läheksid nad kooli tööle. Selgus, et päris mitmed uuritavad olidki eriala valinud ja omandanud endi sõnul nii-öelda tagavaravariandiks, mida võibolla tulevikus kasutada, kui paremaid võimalusi ei avane ning et seni nad õpetajaametisse asumist ei kaalu.

Kuna mul on enda /X ettevõtte/ ja mulle meeldib see töö, mida ma teen, siis ma ei tahaks nagu sealt ära minna. Kuigi /X koolis/ ka vahepeal pakuti, et oleks täitsa täiskoht olemas, siis ma ikkagi ei võtnud seda, sest et siis mul oleks jäänud see enda /X töö/ poolikuks. Et võibolla kunagi, kui ma ära tüdinen või tõesti noh, mingi põhjus tuleb, miks ma pean minema, et tervislik või misiganes...et siis on see õpetaja variant vähemalt. (Silvia)

See põhitöö, /X asutuses/, mis mul on...et senikaua, kuni see on olemas, see on tunduvalt stabiilsem ja annab mulle rohkem paindlikku ajakasutust. Aga kui /X valdkonnas/ haldus mingil hetkel kokku variseb, siis on selge see, et tuleb otsida töökoht. (Eerik)

Mõned uuritavad rääkisid, et kuigi neil oli kavatsus minna õpetajaks õppima, ei olnud nad teinud eriala valides kaalutletud valikut, vaid lähtunud kellegi teise soovituselt või sellest, et sisseastumisel tuli mingi suuna valik teha, kuid see oli pigem väliselt mõjutatud kui sisemisest motivatsioonist tehtud otsus. Valdavalt olid enda jaoks valele õppekavale astunud uuritavad siiski haridusvaldkonnas rakendunud, näiteks lasteaias, kõrg- või kutsekoolides, aga ka põhikoolis, kuid muul ametikohal või mõne teise aine õpetajana.

Aga ju neil oli nii palju tahtjaid sinna käsitöö poolele ja mult juba vestlusel küsiti, et hakati nagu suunama, et aga äkki sa tahaksid tehnoloogiat ja kas võime su panna siia küsimärgiga või? Ma arvasin küll, et ma ei ole tegelikult piisavalt pädev, aga ütlesingi, et no pange siis. Ja siis mind võetigi vastu hoopis tehnoloogiasuunda. Tegelikult see ei olnud minu valik ja lihtsalt, kuna ma tahtsin ikkagi ära lõpetada ja oli vaja paber saada, siis ma võtsin selle vastu, mis mulle pakuti. Muidu ma ei oleks saanud võib-olla üldse. (Anneli)

Oli ka paar uuritavat, kes ütlesid, et tegelikult ei ole neil kunagi olnudki plaani, soovi või kutsumust õpetajana tööle asuda, kuid tehnoloogiaõpetaja õppekavale oli lihtne sisse saada, üsna jõukohane läbida ja hea võimalus magistrakraad omandada. Mõne uuritava jaoks tuli tehnoloogiaõpetuse suund kaasa kohustuslikus korras lisaerialana selle eriala kõrvale, mis oli õpetaja esimene eelistus või juba praktiseeritav eriala.

Kuna mu see /X eriala/tuli välja, et see ei vasta kvalifikatsioonile, kuna meile toona lubati, et see kaks pluss kolm ja kogu see süsteem, et meid ei mõjuta, et meil on magistriga võrdsustatud, siis nüüd tegelikult puhtjuhuslikult ise uurisin välja, et see tegelikult nii ei ole ja siis mul oli vaja ikkagi mingi magister teha. Ja siis suhteliselt vaatasingi, et milline eriala mul umbes sobiks sinna ja millesse ma tõenäoliselt ka sisse saan (Merje).

3.2. Ettepanekud õpetajaametisse asumise soodustamiseks

Teise uurimisküsimusega sooviti teada kvalifitseeritud tehnoloogiaõpetajate ettepanekuid õpetajaametisse asumise soodustamiseks. Vastused jagunesid kolme peakategooriasse:

- 1) Ettepanekud riiklikul tasandil
- 2) Ettepanekud õpetajakoolitusele
- 3) Ettepanekud koolijuhtidele

3.2.1. Ettepanekud riiklikul tasandil

Käesolevas peakategoorias tegid uuritavad ettepanekuid kahes alakategoorias:

- 1) Õpetajaameti atraktiivsuse tõstmine;
- 2) Õppekava arendamine.

Õpetajaameti atraktiivsuse tõstmise alakategoorias tegid uuritavad ettepaneku, et Haridus- ja Teadusministeerium võiks tehnoloogiaõpetajate puudusega tsentraalsemalt tegeleda, kuid esmalt oleks vajalik, et nad teadvustaksid erinevaid probleeme, mis praeguse olukorra tinginud on. Eelkõige peeti intervjuude käigus silmas seda, et tehnoloogia valdkond ei saa olla ei (tulevaste) õpetajate ega ka õppijate jaoks atraktiivne ilma tänapäevaste ruumide, töövahendite ja seadmeteta, kuid et paljudes koolides on nendega kehvad lood. See on uuritavate meelest ka üks peamisi põhjusi, miks tublid tehnoloogiavaldkonna asjatundjad kas ei soovi üldse õpetajaks õppima minna või jäävad tööle asudes hätta ja lahkuvad peagi.

Tegelikult see suur pilt peaks hakkama haridusministeeriumist peale, sest tänane probleem on see, et igaüks vaatab oma mätta otsast ja iga iga kool vaatab vastavalt võimalustele, kuidas saab kõik vajaliku soetatud, aga see peaks tulema keskselt ja süsteemselt, nii et riik peaks ühtemoodi kõiki koole rahastama ja iga tehnoloogialassi sisustama ja vahendeid ostma, kus neid võimalusi pole, nagu väikestes maakoolides, kuhu just kõige rohkem õpetajaid vajatakse. (Rain)

Ühe ettepanekuna käidi välja idee, et õpetajate kvalifikatsiooninõuetesse peaks suhtuma rangemalt ja koole nõuete täitmise osas regulaarsemalt kontrollima. Leiti, et õpetajaamet, eriti tehnoloogiaõpetaja oma, võiks olla ühiskonnas rohkem väärtustatud, kuid selleks peaks väärtustamine liikuma nii-öelda ülevallt alla, ministeeriumist ühiskonda, kooli ja õpetajani. Paar uuritavat kirjeldasid, et koolid võtavad liialt kergekäeliselt tööle kvalifikatsioonita tehnoloogiaõpetajaid. Seda aga võimaldab nende sõnul just ministeerium ja seni kuni kool võib võtta tööle keskharidusega tehnoloogiaõpetaja, “keskmise asjaarmastaja”, ei olegi paljudel motivatsiooni kvalifikatsiooni omandama minna - tööle saab ju selletagi ja võetakse peaaegu igaüht, kes tulla tahab. Lisaks nägid uuritavad ohtu selles, kui koolijuht saab signaali, et ametikoht on täidetud ja otsinguid kvalifitseeritute hulgas ei pea enne järgmist õppeaastat jätkama, kui sedagi, ja arvasid, et äärmisel juhul võiks kvalifikatsioonita

õpetaja palkamine olla võimalik ainult üheks aastaks, kuid seejärel peaks leidma kas kvalifikatsiooniga õpetaja või saatma õpetajakoolitusse olemasoleva õpetaja, kes peaks vajaliku kvalifikatsiooni nominaalajaga omandama. Lisaks leidsid uuritavad, et kvalifikatsioonile mittevastavate õpetajate suure hulga juures ei saa ka tehnoloogiaõpetuse maine paraneda ja amet atraktiivsem paista ka ühiskonnas laiemalt, sest hetkel võivad tööle sattuda õpetajad, kes tekitavad hoopis mainekahju, selle asemel, et pakkuda kvaliteetset õpet. Paar uuritavat teadsid rääkida lugusid isegi tehnoloogiaõpetuse tundide ärajäämisest, kui vastavaid õpetajaid pole leitud. Nende meelest näitab see omakorda eriala madalat väärtustamist ning seda, et ministeerium ei kontrolli riikliku õppekava ja kehtestatud nõuete täitmist piisavalt, kuid et seda tuleks senisest palju pingsamalt teha, mitte silma probleemi ees kinni pigistada.

Tundub, et tehnoloogiasse kui kedagi pole võtta, siis noh, igäüks, kellel käed otsas, nagu saab tunde anda. Et mingit matemaatikaõpetajat otsitakse ikka rohkem. Aga mul siin lähedal on üks kool ja seal ei ole üldse neid aineid, ei kumbagi, tehnoloogiaõpetust ega käsitööd-kodundust. Ja siis ongi, et aga näiteks eesti keelt ja matemaatikat nad ei jätaks ju ära. Et neid õpetajaid nad otsivad igatepidi, aga samas, et oleks otsinud käsitöö ja tehnoloogiaõpetust - seda ei ole, see pole ju nii oluline. (Merje)

Ameti väärtustamisega seoses toodi välja ka õpetaja palganumbri tõstmise ettepanek, mis on uuritavate arvates küll vähem oluline, kuid siiski paljudele tähtis teema, kuna oma eriala spetsialistist tehnoloogiaõpetaja võib erasektoris teenida oluliselt suuremat palka ning kuni palk koolis sellest väga palju väiksem on, ei soovita nende arvates esmajärjekorras õpetajaametisse asuda.

Et oleks siis töötasu vastav, et ei peaks mitme koha peal töötama, et selle ühe kohaga saaks saaks leiva lauale. (Silvia)

Tehti ettepanek, et riiklikul tasandil võiks mõelda välja süsteemi, mis tagaks igale õpetajakoolituse lõpetajale pärast lõpetamist erialase töö, kasvõi kindlustades esmase kogemuse, et kvalifitseeritud õpetaja ei jääks nii-öelda ootele ega suunduks kohe muule erialale, kust ta ei pruugigi enam kooli tööle jõuda. Uuritavate arvates ei saagi olla atraktiivne eriala, millele ei ole lootust pärast kvalifikatsiooni omandamist tööle saada. Nende ettepaneku kohaselt võiks koolid vabadest praktikakohtadest või peatselt vabanevatest ametikohtadest juba aegsasti õpetajakoolitust teavitada.

Nagu nõuka ajal see suunamine oli, et see oleks nagu selles mõttes nagu hea, et sa ei pea nagu otsima endale hirmsasti seda tööd. Sul nagu ongi olemas koht ja sul on seal elukoht ja kõik asjad. Et see oleks näiteks ka selline hea variant. Või mingi stardiaasta kogenud õpetaja käe all, kuhu sa siis pärast ise tööle saad jääda. (Anneli)

Soovitati ka seda, et tehnoloogiaõpetust propageeritaks riiklikul tasandil nii noorte kui ka lapsevanemate hulgas laiemalt, sest olukorras, kus tehnoloogia ainet ei käsitleta teistega võrdselt olulisena, ei tunnegi ehk koolid ka ise vajadust tehnoloogiavaldkonda investeerida. Arvati, et kui koolijuhte ja õpetajaid koolitada ning neile aine olulisusest piisav teadlikkus kujundada, siis koos rahastusega saaks koolid rohkem ainevaldkonna arengusse panustada: see omakorda tooks uuritavate meelest koolidesse nii kvalifitseeritud õpetajaid kui motiveeriks õppijate näol ka järelkasvu ning aitaks vähendada kujunenud igandit, et tehnoloogia on uue nimetusega puidutöö, kus tehakse aastast aastasse ainult pannilabidaid.

Niikaua, kui meil on levinud see, et tehnoloogia ongi mingi puutöö, siis kindlasti see arvamus nagu tõrjub paljusid eemale ja peaks olema võimalused sellest juba üle saada. (Merje)

Peeti vajalikuks sedagi, et õpetajatel ei oleks ületunde, kuna see viib ametist töötavad õpetajad ega motiveeri tööle tulema ja seal püsima algajaid õpetajaid. Selleks omakorda peaks uuritavate arvates olema taaskord piisav rahastus, et koolid ei peaks oma õpetajaid lisaülesannetega koormama. Uuritavate sõnul peaks riiklikul tasandil oluliselt rohkem toetama koole, kes väärtustavad tehnoloogiaõpetust, soovivad seda valdkonda arendada ja sellesse investeerida ning palgata kvalifitseeritud õpetajaid, sealhulgas alles täiesti algajaid.

Lõppkokkuvõttes polegi vahet, kas minna tööle osa- või juba kohe täiskoormusega, sest niikuinii tuleb juba osakoormusega neid lisatunde nii palju, et annab täiskoormuse tunnid kokku, aga neid peaks siis kas eraldi tasustama või mingit tuge võimaldama, et seda lisatööd lihtsalt ei oleks. (Rain)

Õppekava arendamise alakategoorias tegid intervjuueeritud ettepanekuid nii põhikooli riikliku õppekava kui ka tehnoloogia valdkonna ainekava arendamiseks koos nende rakendamist toetavate juhendmaterjalidega. Peamiseks probleemiks seoses õppekavaga oli uuritavate kirjelduste kohaselt tehnoloogiaõpetuse ning käsitöö ja kodunduse vahetusrühmade osa. Nimelt leidsid uuritavad, et ebaõiglane on olukord, kus üks rühm, enamasti tüdrukud, saab tehnoloogiatundidest osa oluliselt vähem. Seetõttu tegid nad erinevaid ettepanekuid vahetusrühmade süsteemsemaks rakendamiseks. Näiteks pakkusid nad välja, et neljandast kuuenda klassini võiks mõlemad rühmad saada täpselt sama palju tunde kumbagi õppeainet ning alates seitsmendast klassist valida, kumma suunaga põhikooli lõpuni suuremas mahus jätkavad.

Ideaalsetes tingimustes oleks see, et kool, kus sa töötad, et või mina töötaks, et seal koolis toimib tehnoloogia valdkonnas õpperühmade vahetuse süsteem. Et see on nagu riiklikult paika pandud süsteem juba ja et kõik saavad ühtemoodi sellest aru ja see ei läheks koolis vastuollu riigi poolt paika pandud nõuete ja asjadega. (Merje)

Tehti ka ettepanek, et õppekava võiks täiendada nii, et vahetusrühmi võiks õpetada erinevates tasemerühmades või näiteks kahe õpetaja koostöös, kus kogu klassikomplekt õpiks samaaegselt kahe õpetaja juhendamisel, nii et kõik teemad oleks lõimitud. Kuigi suures plaanis on intervjueritute arvates praegused probleemid koolikorralduslikult lahendatavad, ei ole nende arvates koolide ja õpetajate suur autonoomia vahetusrühmade osas hea, kuna juhul kui lõiming on nii tugevalt õppekavasse sisse kirjutatud, nagu tehnoloogia aines, võib juhtuda, et kui valdkond on kahe erineva õpetaja käes ja keegi nende koostööd ei kontrolli, siis sisuliselt seda koostööd ei tehtagi.

Õppekava sisu osas leiti, et tehnoloogia poolel võiks olla vähem IT- ja digiteemasid ning rohkem traditsioonilist käsitööd, materjaliõpetust ja seoseid igapäevaeluga, mida teistes ainetes vähem käsitletakse või üldse mitte. Samuti arvati, et ainekava tõhusamaks rakendamiseks oleks õpetajatele vajalikud toetavad juhendmaterjalid ja vastav õppevara, kuna praegu on see uuritavate hinnangul väga kesine. Nad leidsid endi näitel, et kui õpetajal oleks kõik ainekava rakendamiseks olulised eeldused täidetud, läheksid ja jääksid tehnoloogiaõpetajad ametisse praegusest suurema tõenäosusega.

Me võime rääkida nagu lõputult sellest, et sa ei õpeta õpikut, vaid õpilast või teemat ja mida iganes. Aga reaalsus on ikkagi see, et, et kui sul on see õpik ja see viimane tehnoloogias on aastast 2013, siis see polegi nagu midagi. Et alustada oleks kindlasti nagu lihtsam, kui sul on piisavalt materjale ees olemas. (Rain)

3.2.2. Ettepanekud õpetajakoolitusele

Käesolevas peakategoorias esitasid uuritavad õpetajakoolitusele ettepanekuid, mis soodustaksid kvalifitseeritud tehnoloogiaõpetajaid ametisse astuma. Ettepanekud on kirjeldatud kahes alakategoorias:

- 1) Ettepanekud vastuvõtutingimuste arendamiseks;
- 2) Ettepanekud õppekava arendamiseks.

Vastuvõtutingimuste arendamiseks kirjeldatud ettepanekud olid peamiselt seotud sellega, et selgitada konkursi käigus välja, missugustel kandideerijatel on reaalne kavatsus ja vajalikud eeldused tehnoloogiaõpetajana tööle asuda. Eelkõige kõlas märksõna *motivatsioon*. Kuigi uuritavad mõistsid valdavalt, et ühekordse vestluse käigus sisemise motivatsiooni välja selgitamine on keeruline, leidsid nad siiski, et see oleks hädavajalik.

Ega õpetajana töötamiseks, see peab tulema seestpoolt, et sa pead seda tahtma, lastega töötada ja see huvi selle aine vastu, mida õpetad - kõik see peaks nagu olema inimesel endal seestpoolt juba olemas, kogu see sisemine motivatsioon. Selle peaks püüdma enne välja selgitada, kui inimene üldse õppima lasta. (Silvia)

Ühe ettepanekuna kõlas ka erialakatse sooritamise kohustus, mille käigus oleks võimalik veenduda, et sisseastujal on päriselt olemas baastasemel teadmised ja käelised oskused, kuna praeguse õppekava kaheaastase pikkuse ja valdavalt pedagoogikakeskse sisu juures uuritavate arvates ilma vajalike eeldusteta nullist sellist taset ei saavuta, et pärast lõpetamist pädeva ettevalmistusega tehnoloogiaõpetajana tööle saaks asuda. Uuritavad meenusid, et nende endi sisseastumiskatsel nende käelistele oskustele kõrgeid nõudmisi või nendes veendumist ei olnud. Nad arvasid, et üks põhjus, miks nad hetkelgi tehnoloogiaõpetajana ei tööta, on see, et nad ei oleks pidanud erialale sissegi saama ja just seepärast tasuks seada rangem selektsioonisüsteem.

Kui mul seal vestlusel öeldi ei ole hullu midagi, et oled ju akutrelli käes hoidnud ja mingit haamrit, et noh, siis saad hakkama küll, me õpetame sulle kõike. Aga tegelikult nii lühikese ajaga ei ole võimalik õpetada, kõike seda, mida tegelikult õpitakse juba põhikoolis. (Anneli)

Uuritavad olid nii kuulnud sellistest õpetajatest kui ka näiteks oma kursusekaaslaste pealt näinud selliseid tehnoloogiaõpetuse tudengeid, kelle jaoks paljud praktilised tööd suureks väljakutseks osutusid. Tagantjärele oli neil ka teadmine, et need lõpetajad valdavalt ei ole tehnoloogiaõpetajana tööle läinud, vaid leidnud rakendust muudel erialadel, sealhulgas küll ka õpetajana, kuid teise õppeainega seoses, mis tähendab siiski, et tehnoloogiaõpetuse ainesse nende näol kvalifitseeritud järelkasvu ei tagata.

Ühe ettepanekuna õpetajakoolitusele soovitati õppijatele suurema toe pakkumist magistr töö koostamiseks. Räägiti, et see oli täiskohaga töö ja pereelu ning teiste õpingute kõrvalt osutunud suureks väljakutseks, mistõttu lõppkokkuvõttes kannatas kogu õppeaasta vähemalt viimasel õppeaastal. Selle vähendamiseks pakuti näiteks muust õppetööst vaba aega lõputöö kirjutamiseks, tänu millele oleks uuritavate kogemuse põhjal sellel erialal rohkem edukaid lõpetajaid ja kvalifikatsioonile vastavaid õpetajaid, kes saaks tehnoloogiaõpetajana tööle asuda.

Võiks olla niimoodi, nagu meil /X kõrgkoolis/, et seal on jäetud mingi poolteist kuud, kus tudeng tegeleb ainult lõputööga. Ja ma olin šokeeritud sellest tehnoloogia omast, et mis mõttes, et tunnid käivad ja inimestel, kellel on oma põhitöö ka veel, eks ju. Ja kustkohast see lõputöö siis peaks nagu tekkima? Et seda ma nagu ei näinud. Ja siis ma kukkusin täiesti musta auku ja siis, kui toibusin, siis otsustasin, et teen lõputöö aasta hiljem. (Inge)

Õppekava arendamiseks tehtud ettepanekute alakategooriasse paigutus nii korralduslikke kui ka sisulisi ettepanekuid. Näiteks arvasid uuritavad, et õppejõudude ja seminarijuhendajate hulgas võiks olla rohkem neid spetsialiste, kellel on endal põhikoolis töötamise kogemus. Intervjuude käigus räägiti lugusid sellest, kuidas mõni õppejõud oli täiskasvanute koolitaja taustaga ning ei arvestanud piisavalt sellega, et tehnoloogiaõpetajad asuvad tööle põhikooli, kus hakkavad õpetama lapsi ja noori, mitte täiskasvanuid. Ka mitmed praktilised tööd olid intervjueeritute meelest olnud niisugused, mida ei ole võimalik põhikoolis tehagi, vaid pigem gümnaasiumi valikkursustel, andekatele õppijatega ringitundides või täiskasvanutega.

Ühe tähelepanekuna kordus tõdemus, et kui õpetajakoolituses õpitakse magistritasemel kahte suunda kohustuslikus korras, siis üks neist on enamasti eelistatud, millele asutakse ka realselt tööle, kuid teine lisaeriala, mis on pigem tagavaraks ja tööle asudes selle kasuks ei otsustata. Nii tunnistasidki mitmed uuritavad, et kuna nad õppisid käsitöö ja tehnoloogia suunal, kuid käsitöö-kodundus oli neile eelduslikum, siis kui nad hiljem kvalifikatsiooni omandasid ja tööle asusid või asuksid tulevikus, siis võimalusel pigem ikkagi käsitöö aineõpetajaks.

Meie kursusel oli ka selliseid, kes tegelikult ei oskanud käsitööd teha. Noh, nad olid rohkem kunstiinimesed, võib-olla et olid enne kunstiõpetajad, aga et ega nendest ei saa käsitöö ja tehnoloogia õpetajaid, kes ei oska ise seda. Et kui seda ei saagi juba sisse astudes välja selgitada, siis peab seda vähemalt palju rohkem õpetama. (Merje)

Seetõttu tegid nad ettepaneku, et pigem võiks õpetada selle kahe aasta jooksul süvendatult üht ainsat eriala. Sel juhul oleks nende arvates kindlam, et kui tullakse tehnoloogiaõpetajaks õppima, siis ka asutakse tehnoloogiaõpetajana tööle, mitte kunsti- või käsitööõpetajana.

Teine sarnane ettepanek oli, et kui õppiija asub näiteks kunstide ja tehnoloogia õpetaja õppekavale ja valib üheks erialaks oma esimese eelistuse, kas kunsti või tehnoloogia, siis kõrvalerialaks võiks ta valida mõne aine õpetajakoolituse teistelt suundadelt, näiteks geograafia. Nimelt on uuritavate sõnul praegu tehnoloogiaavaldkonnas pea võimatu, et õpetaja saaks samaaegselt olla nii käsitöö- kui ka tehnoloogia õpetaja, sest õpe toimub enamasti rühmatundides ja õpetaja ei saa füüsiliselt olla korraga kahes klassis. Küll aga saaks näiteks osakoormusega tehnoloogiaõpetaja töötada osakoormusega füüsika, ajaloo või muu aine õpetajana. Paindlikum õppekava õpetajakoolituses oleks intervjueeritute arvates hea lahendus, et tehnoloogia suunda ei valitaks lihtsalt seetõttu, et peab midagi võtma. Ent lisaks paindlikumatele erialavalikutele kõlas ka mõte, et õppejõud võiks praegusest rohkem diferentseerida, kes on ainekursusel põhieriala õppur ja kelle jaoks on õpitav kõrvaleriala aine

ning kas õppijatel on kõigil ühesugused eeldusained läbitud või on mõnel õppuril mingid olulised baasteadmised ja näiteks aine esimene osa varasemast sooritamata.

Ja siis ma sain omale kursuseõded, kursusevennad, kes olid teises aines neid nutikaid tehnoloogiad juba võtnud ja siis kui me pidime tegema näiteks mingid asjad, mis pidid liikuma seal mingi süsteemi abil, eksju, siis meid hinnati täiesti võrdselt. Mina, kes ma nagu mingit õpet enne kuskil saanud polnud, punnisin siis, hambad ristis. Et võiks ikkagi vahet teha õppijal ja õppijal. (Anneli)

Lisaks tegid uuritavad ettepaneku veelgi praktilisemaks õppeks. Nad arvasid, et seda saaks teha eriti just nende õppijatega, kel on varasem pedagoogiline taust olemas. Seetõttu tegid nad ettepaneku, et varasemat õpetajatöökogemust võiks olla lihtsam VÕTA-ga arvestada ning selle arvelt rohkem praktilisi oskusi arendada, teistel aga suurendada praktika mahtu, et anda õpetajatööst parem ettekujutus.

Hästi palju oli seal tehnoloogias minu jaoks nagu sellist unistamist ja ideaalselt maailma, aga tegelikult reaalsus ei ole selline ja võib mõjuda küll katastroofina, kui keegi kujutab ette, et sul on mingid supervahendid ja uhked töökavad ees, aga reaalselt on sul nagu mingi kümme, viisteist last, kes üks on laua all, teine jookseb klassist välja kolmas ma ei teagi... Et mina vähemalt olin enne lastega tegelema, aga kui sinna õppekavale tulevad inimesed, kes ei ole üldse õpetajakogemust saanud või -koolitust, siis nendel võib küll olla see etapp, et reaalselt tulebki kohe koolist teisipidi tulema. (Merje)

Õpetajakoolitusele tehti ka ettepanek tutvustada bakalaureusetudengitele võimalusi magistriõpinguteks. Uuritavate arvates aitaks see teha kaalutletumaid erialavalikuid ning vähendada õppima asumist nii-öelda paberi pärast.

3.2.3. Ettepanekud koolijuhtidele

Koolijuhtidele tehtud ettepanekud, mis võiks soodustada tehnoloogiaõpetajate tööle asumist jagunesid kahte alakategooriasse:

- 1) Ettepanekud kvalifitseeritud õpetajate tagamiseks;
- 2) Ettepanekud töötingimuste paindlikustamiseks.

Koolijuhtidele suunati ettepanek tähtsustada tehnoloogiaõpetuse õpetajate kvalifikatsiooni senisest enam. Uuritavad arvasid, et kuigi riiklikult on paindlikult võimaldatud ka kvalifikatsioonita tehnoloogiaõpetajate palkamine, võiks kooli juhid ise siiski rohkem pingutada, et motiveerida tööle tulema just nõuetele vastavad spetsialistid. Ühest küljest peaks uuritavate arvates koolijuhid selleks tehnoloogiaõpetust rohkem väärtustama,

kuid teisest küljest arvasid nad, et mõju võiks olla ka vastastikune - kvalifikatsiooniga õpetaja looks väärtust, mis omakorda mõjutaks koolijuhti vaateid õppeaine suhtes positiivsemaks.

Ja just, et juhtkond väärtustaks, see on hästi-hästi oluline. Et kui juhtkond seda ainet ei väärtusta, siis nagu ei olegi õpetajal motivatsiooni. (Merje)

Ametist lahkunud uuritavad tõdesid, et just koolijuhi poolt tajutud alaväärtustatus oli olnud ajendiks töölt lahkuda ning et ametisse naasmist kaaluksid nad juhul, kui tunnetaksid võrdsemat kohtlemist teiste ainete ja õpetajatega sarnasel tasemel. Samuti soovitasid nad, et koolijuht toetaks õpetajaid vajalike vahendite hankimisel, näiteks suunaks majandusjuhataja suhtumist ja eraldaks rahalisi vahendeid.

Koolijuht ikkagi peaks oma õpetajaga koostööd tegema, mitte nii, et õpetaja, hoia madalat profiili ja mida vähem sa küsid, seda parem, vaid ikka nii, et juht toetab, et õpetaja saaks aine üles ehitada. (Inge)

Paindlike töötingimuste võimaldamise ettepanekutena kõlasid mitmed soovitused, mida koojuhüd võiks arvestada ja õppekorralduslikult tagada, et tööpakkumine oleks tulevase õpetaja jaoks atraktiivne. Tänu võimalikult paindlikele tingimustele töötaks uuritavate arvates õpetajad koolis kauem ega lahkuks ametist.

Mitmed õpetajad tegid ettepaneku võimaldada tehnoloogiaõpetajale just nii suur koormus, nagu ta soovib: õpetajale, kes sooviks töötada täiskoormusega, võiks leida rakenduse, et ta saaks ühes koolis oma koormuse täis ning vastupidi, õpetajale, kes sooviks väiksemat koormust, et tegeleda muude kohustustega, võiks seda samuti võimaldada. Sellega seoses rääkis üks uuritav, et tema jaoks oleks oluline, et ta saaks täiskoormuse kõrvalt olla ka klassijuhataja ning et tema ootaks koolijuhilt selle võrra vähem muid ülesandeid.

Et kui ma peaksin olema näiteks ainult asendaja või kui ma peaksin tegema poole kohaga oma tööd, see ei oleks väga ideaalne. Ideaalne oleks ikkagi nii, et mul on täistöö. Lisaks võiks olla ju klass, keda juhendada, näiteks oleks klass ja klassijuhataja ise, samal ajal, et siis saaks ju oma erialaväliselt veel midagi õpilastega teha, ette võtta neid asju. Et see oleks ka lahe. (Talvi)

Uuritavad leidsid, et koolijuht võiks toetada ka tõhusa koostöö arenemist tehnoloogia ja käsitöö ning kodunduse õpetaja vahel, aidata luua toimiva rühmade vahetuse süsteemi ning jälgida, et seda täidetaks ning vajadusel tagada näiteks lõimingu-alaseid täienduskooolitusi.

Eelnevaga seoses tegid uuritavad ka ettepaneku väiksemate rühmade komplekteerimiseks, kuna ainuüksi turvalisuse tagamise nimel sooviksid õpetajad, et klassikomplektid oleksid väiksemad. Seda eriti juhul, kui töölaudu või vahendeid kõigile korraga ei jagu.

Lisaks sellele, et rühmad võiksid olla väiksemad, tegid intervjuueeritud ka ettepaneku, et erivajadustega lapsed võiks õppida teistest eraldi, näiteks individuaaltunnis või väiksemas rühmas õpetaja hoolsama juhendamise all, sest kui rühmas on 15 õpilast, kellest mitmel erivajadus, ei saa õpetaja tegeleda nende juhendamise ning ülejäänud klassi turvalisuse tagamisega üheaegselt, mistõttu kannatab õppe kvaliteet ja tõuseb õpetaja stressitase.

Oluliseks pidasid uuritavad ka seda, et algajad õpetajad saaksid tööle asudes piisavalt toetust ja selle peaks nende sõnul tagama just koolijuht, kes võiks olla paindlik nii töökoormuse ja lisaulesannete osas kui ka määrata mentori, kes algajal õpetajal kohaneda aitaks.

Algatuseks on ikka hädavajalik anda õpetajale mingi kogunud õpetaja kõrvale, kes su kätt hoiab, sind juhendab, õpetab, kuidas koolis asjad käivad ja kuidas üldse hakkama saada. (Anneli)

Magistritöö tulemustest ilmnes, et nii nagu põhjuseid mitte töötamiseks on igal kvalifitseeritud tehnoloogiaõpetajal rohkem kui üks või kaks, on igapäev neist ka ettepanekuid ametisse asumise soodustamiseks võrdlemisi palju ja erinevaid. Tulemuste osa lõpetuseks on lisatud tsitaat uuritavalt, kes koondas oma ettepanekud kvalifitseeritud tehnoloogiaõpetajate ametisse asumise toetamiseks järgnevalt:

Et jah, võiks olla ju võimalikult lähedal see töökoht ja et klassid oleksid normaalse suurusega ja töötingimused head; et koolimaja ja selle koha töökohaga seotud tingimused ja õpetajate omavaheline läbisaamine oleks hea ja ka lapsed oleksid head ja mitte erivajadustega, sest jah, nemad on ju sellised, kes ikkagi õpetajale lisakoormust annavad, aga noh, see nüüd ei ole nagu esmane. Põhiline ikkagi on see, et oleks see töö tasustatud piisavalt ja oleks mugav käia tööl, et ei oleks kuskile kaugele vaja sõita. Ma arvan, need on kõige põhilisemad. (Gea)

4. Arutelu

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada kvalifitseeritud tehnoloogiaõpetajate põhjused omandatud erialal õpetajana mitte töötamiseks ning ettepanekud õpetajaametisse asumise soodustamiseks. Käesolevas peatükis on arutlusel tähelepanuväärsemad tulemused.

Uurides kvalifitseeritud tehnoloogiaõpetajatelt põhjuste kohta, miks nad omandatud erialal ei tööta, selgitasid uuritavad seda nii varasemate negatiivsete kogemuste, sobivate pakkumiste puudumise kui ka soovimatusega ametisse asuda.

On tähelepanuväärne, et põhjused, mis olid õpetajatel olnud ajendiks ametist lahkumisel, olid samal ajal ka põhjusteks, miks nad hetkel ei õpetajana ei tööta. Selles osas ühtivad tulemused osaliselt Struyveni ja Vanthournouti (2014) uurimusega, millest selgus, et pärast õpetajakoolitust ametisse mitteasunud ning sealt peatselt lahkunud õpetajate võrdluses olid motiivid sarnased. Käesoleva uurimuse tulemuste lisaväärtuseks saab aga pidada täiendavat tulemust, et neil samadel motiividel ei soovi ametist lahkunud õpetajad enam uuesti tööle asuda. Küsides uuritavatelt ettepanekuid, mis soodustaks nende tööleasumist, nimetasid nad tingimusi, mis selleks täidetud peaks olema ning ka need tingimused sisaldasid töölt lahkumise põhjuste minimeerimist. Näiteks kui õpetaja oli kogenud, et puudulikud füüsilised tingimused olid talle töötades suureks väljakutseks, mille tõttu ta ametist lahkus ja ei soovi ka hetkel töötada, siis uuesti tööle asumise tingimusena tegi ta ettepaneku, et kool võiks enne tagada õpetajale elementaarses seisukorras klassiruumi ja töötamiseks vajalikud seadmed, vahendid ning materjalid.

Eelnevaga seoses on oluline märkida, et konkreetselt füüsiliste tingimustega seotud lahkumise ja tööle mitteasumise põhjus ei ole omane üksnes algajatele õpetajatele, vaid ka kogemutele. Näiteks Arnett-Hartwicka ja Cannonbi (2019) uurimuse järgi on füüsilised tingimused väljakutseks number üks 55% algajate õpetajate jaoks ning pea 40% kogunud tehnoloogiaõpetajate jaoks. Kuigi pole andmeid selle kohta, et kogunud õpetajad ilmingimata seetõttu ametist lahkuksid võiks seda järeltada sellest, et ametist mittelahkumine ei välista kavatsust seda ühel hetkel siiski teha (Perryman & Calvert, 2020). Ka Worth jt (2018) on välja toonud, et õpetajate rahulolematusesse tuleks koolijuhtidel suhtuda ettevaatlikkusega, kuna pikemat aega kestev rahulolematuse viib kõrgema tõenäosusega nende ametist lahkumiseni.

Koolijuhtidele esitasid intervjueritud õpetajad veel mitmeid ettepanekuid. Üks neist oli tehnoloogia valdkonna väärtustamine seotuna füüsiliste tingimustega, kuid teine ebavõrdse kohtlemisega. Varasematest uurimustest autor niisugust aspekti märganud ei ole. Käesoleva uurimuse intervjueritavad tõid aga välja, et nad on kas ühiskonnas laiemalt tajunud, endisel töökohal kogenud või praktiliselt näinud, et koolides koheldakse tehnoloogiaõpetust teisejärgulisena. See väljendub uuritavate sõnul lisaks puudulikele füüsilistele tingimustele näiteks ka juhtkonna suhtumises, et sellele erialale võetakse sagedamini tööle kvalifikatsioonita õpetajaid, aga ka selles, et tehnoloogiaõpetuse tundide ajast on soositud õpilasi teiste kohustuste täitmisele lubada, mis uuritavate meelest mõne teise õppeaine puhul oleks mõeldamatu. Selle põhjusena aimasid nad levinud väärarusaama, et tehnoloogiaõpetus on varasema puutöö uuendatud nimetus, ilma et aine sisu oleks muutunud.

Seetõttu saab teha järelduse, et tehnoloogiaõpetuse propageerimine ja õppeaine uuenenud sisu ning olulisuse avamine oleks hädavajalik juba riiklikul tasandil ning poliitiliselt suunatuna, nagu käesolevas uurimuses osalejad soovitasid.

Ametist lahkunud või ametisse mitteasunud tehnoloogiaõpetajad nimetavad selle ühe põhjusena õpetajakoolituses omandatud ebapiisavaid oskusi ja leiavad, et õpetajakoolitus võiks kehtestada rangemad nõuded vajalike eelduste, nii käeliste oskuste kui ka tööle asumise motivatsiooni, väljaselgitamiseks, et välistada olukordi, kus õppima asuvad ei suuda omandada töötamiseks vajalikku ettevalmistust või valib õppekava üksnes magistrikraadi omandamiseks. Nende meelest peaks õpetajakoolitus kulutama ressursse selles osas kindlama veendumusega. Sarnaseid tulemusi kinnitavad juba varasemad uuringud (Taimalu *et al.*, 2019), mille kohaselt ei ole õpetajaamet ei sisseastujate ega ka tegevõpetajate esimene karjäärivalik. Sellega seotult kirjeldasid ka mitmed käesolevas uurimuses intervjueeritud, et võiksid õpetajaks tööle minna juhul, kui näiteks praegune töökoht mingil põhjusel kaob või peaks tekkima tervislikud takistused praeguses ametis jätkata. Sellest omakorda saab aga järeldada, et niisuguste kavatuste korral võivad Eesti koolid ühel hetkel olla olukorras, kus kasvab kvalifitseeritud, kuid alamotiveeritud tehnoloogiaõpetajate hulk, sest koolidesse on jõudmas õpetajad, kes pigem seal töötada ei sooviks, vaid on tulnud tööle muude variantide puudumisel.

Teiseks ohuks kvalifitseeritud tehnoloogiaõpetajate ametisse asumisel on ebapiisavate pädevuste kõrval ka õpingute läbimisest möödunud aastad. Käesoleva uurimuse tulemustest võib järeldada, et üsna suure tõenäosusega on kvalifitseeritud tehnoloogiaõpetajad kaugemas tulevikus tööle asumise hetkeks lisaks motivatsiooni puudusele ka ebapiisava ainealase pädevusega. Sel juhul ei ole enam kindel, et õpetaja kvalifikatsioon saab toetada õppijaid paremate tulemuste saavutamisel, nagu kinnitab Kuzmina (2020). Rangem selektsioonisüsteem õpetajakoolituses võiks kaasa aidata sellele, et kvalifikatsioonini jõuavad eelkõige need sisseastujad, kes reaalselt erialale tööle kavatsevad asuda. Õpetajakoolitusel on selle kaudu võimalus panustada ressursse just sinna, kus neid on puudu. Vastasel juhul võib uurija meelest tekkitada pretsedent, kus tehnoloogiaõpetaja magistriõppekaval on oht täita mõnel muul erialal töötamiseks vajaliku täienduskoolituse funktsiooni. Mets ja Viia (2018) on välja toonud, et TÜ kunstide ja tehnoloogia õpetaja on sisseastujate seas üks menukamaid. Kui aga hulk lõpetajad siiski tehnoloogiaõpetajana tööle ei asu, võiks käesoleva uurimuse tulemuste põhjal järeldada, et nende seas on liialt palju neid, kes pole vajalike selleks siiski vajalike eelduste või kavatsustega.

Kuigi käesoleva töö tulemusena eristusid mitmed kitsaskohad, on oluline märkida, et need avati vaid kaheksa uuritava kogemuse põhjal. Uurija leiab, et kui uuritavaid oleks olnud rohkem ja küsitletud oleks ka ametisse jäänud ning kogenud tehnoloogiaõpetajaid, oleks kogunenud ka positiivsemaid vaatenurki. Kuna aga magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada just mittetöötamise põhjused ning ettepanekud ametisse asumise soodustamiseks, on üsna ootuspärane, et kirjeldati valdavalt negatiivseid kogemusi.

Kuna magistritöö raames intervjueeritute hulgas oli enamus naisi - 6, ja ainult kaks meest, siis võiks tulevikus eraldi uurida nii mees- kui ka naisõpetajaid ja võrrelda erinevusi nende kogemuste, mitte töötamise põhjuste ja tööleasumist soodustavate ettepanekute osas. Käesoleva valimi põhjal, mis pole siiski üldistamiseks piisav, jäi autorile vastustest mulje, et tehnoloogiaõpetajate tööle mitteasumise kõrge protsent võib tuleneda, kas asjaolust, et magistriõppekava on valdava osa naisterahvaste jaoks liialt keeruline, kuna neil pole endi sõnul meestega võrreldavaid eeldusi, või siis on õppima asunud käsitöö ja kodunduse ning kunstiõpetajad omandanud tehnoloogia suuna kõrvalerialana, millele neil polegi olnud kavatsust tööle asuda. Seetõttu võiks tulevikus uurida kunstide ja tehnoloogia magistriõppekavale asunud ja tehnoloogiaõpetuse suuna valinud õppijate motiive, mis neid selle valiku kasuks mõjutasid.

Magistritöö kokkuvõtteks saab selgelt eristada, et uuritute hulgas on 1) kvalifitseeritud tehnoloogiaõpetajad, kes on õpetajana töötanud, kuid negatiivsete varasemate kogemuste tõttu hetkel õpetajana ei tööta; 2) kvalifitseeritud tehnoloogiaõpetajad, kes soovivad esimesel võimalusel erialasele tööle asuda, kuid pole lihtsalt seni sobivat pakkumist leidnud ja 3) kvalifitseeritud tehnoloogiaõpetajad, kes valisid õppekava eelkõige magistrikraadi omandamiseks ja ei plaanigi erialasele tööle asuda. Ettepanekuid õpetajaametisse asumise soodustamiseks tegid nad 1) riiklikul tasandil, peaaesjalikult ministriumile tehnoloogiavaldkonna rahastuse ja selle kaudu väärtustamise osas; 2) õpetajakoolitusele ametisse asuma motiveeritud õppijate selekteerimiseks ja neile õppe paindlikustamiseks ning 3) koolijuhtidele, kes lokaalsel tasandil õpetajat toetada, eriti tehnoloogia õppeainet teistega võrdsemalt väärtustada võiks.

Tänuõnad

Täna siiralt kõiki inimesi, kes minu magistritöö valmimisele kaasa aitasid. Täna intervjuerituid, kes jagasid oma kogemusi ja ideid. Täna oma perekonda, kes toetas mind kogu õpingute aja vältel: lapsi, kes mängisid sosinal, et issi saaks õppida; ämma ja äia, kes alati lahkelt lapsi hoidsid ja loomulikult oma võrratut abikaasat, tänu kellele ma üldse õpetajaametisse jõudsin ja kelle piiritul toel ka magistriõpingud lõpetan.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Priit Laats

12.05.22

Kasutatud kirjandus

- Arnett-Hartwick, S. E., & Cannon, J. (2019). Problems Faced by Secondary Technology Education Novice and Veteran Teachers. *Journal of Research in Technical Careers*, 3(1), 1-12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1245784.pdf>
- Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded (2013). *Riigi Teataja I 2021, 11, 3*. <https://www.riigiteataja.ee/akt/130082013005>
- Kuzmina, O. (2020). *Qualified teachers urgently needed: What TIMSS data reveal about teacher qualifications and student learning*. UNESCO Publishing.
- Kutsestandard. Õpetaja, tase 7 (2020). *Kutseregister 2020, 4, 28*. <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10824233>
- Lindqvist, P., Nordänger, U. K., Carlsson, R. (2014). Teacher attrition the first five years – A multifaceted image. *Teaching and Teacher Education*, 40, 94–103. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X14000237>
- Mets, U., & Viia, A. (2018). *Tulevikuvaade töjõu- ja oskuste vajadusele: haridus ja teadus. Uuringu lühiaruanne*. SA Kutsekoda.
- Perryman, J., & Calvert, G. (2020). What motivates people to teach, and why do they leave? Accountability, performativity and teacher retention. *British Journal of Educational Studies*, 68(1), 3-23. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00071005.2019.1589417>
- Riigikontrolli aastaaruanne Riigikogule. (2020). *Esmatähtsate avalike teenuste tulevik*. Tallinn. https://www.riigiteataja.ee/akt/3131/1202/0003/RK_1111202_ettek.pdf
- Kutseeadus (2008). *Riigi Teataja I 2019, 3, 13*. <https://www.riigiteataja.ee/akt/113032019010>
- Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Väisänen, P. (2020). Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions. *Social Psychology of Education*, 23(4), 837-859. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-020-09567-x>
- Selliöv, R., & Vaher, K. (2018). *Õpetajakoolituse lõpetanud ja alustavad õpetajad EHISE andmetel*. Haridus- ja Teadusministeerium.
- Struyven, K., & Vanthournout, G. (2014). Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching. *Teaching and Teacher Education*, 43, 37-45. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.06.002>

- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., & Leijen, Ä. (2019). *OECD RAHVUSVAHELISE ÕPETAMISE JA ÕPPIMISE UURINGU TALIS 2018 TULEMUSED*. 1. osa: *Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena*. SA Innove, Haridus- ja Teadusministeerium.
- Vaher, K., & Sellio, R. (2019). *Üldhariduskoolide õpetajaskonna tööalane liikuvus ja karjääriteed EHISe andmetel*. Haridus- ja Teadusministeerium.
- Worth, J., Lynch, S., Hillary, J., Rennie, C. and Andrade, J. (2018). *Teacher Workforce Dynamics in England*. National Foundation for Educational Research.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED594462.pdf>
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool.

Lisa 1. Uurimuses osalemise kutse

Tere!

Olen Tartu Ülikooli kunstide ja tehnoloogia õpetaja õppekava tudeng ning otsin uuritavaid, keda magistritöö raames intervjuerida.

Oled intervjuerimiseks sobiv kandidaat, kui

- 1) oled omandanud tehnoloogiaõpetaja kvalifikatsiooni (magistrikraad!);
 - 2) vaatamata omandatud kvalifikatsioonile sa ei tööta hetkel tehnoloogiaõpetajana.
- (NB! Sobid intervjueritavaks nii sel juhul, kui pole pärast õpingute lõpetamist üldse tehnoloogiaõpetajana tööle asunud, kui ka juhul, kui töötasid küll mõnda aega, kuid oled praeguseks ametist lahkunud).

* Magistritöö eesmärgiks on selgitada välja kvalifitseeritud tehnoloogiaõpetajate põhjused omandatud erialal õpetajana mitte töötamiseks ning ettepanekud õpetajaametisse asumise soodustamiseks.

* Intervjuud on kavandatud toimuma märtsi esimesel poolel ning veebi vahendusel.

Kokkuleppel sobib ka kontaktkohtumisena. Kogutud andmeid kasutatakse üksnes magistritöö tarbeks, mh tagatakse uuritava anonüümsus.

* Kui sa ise ei vasta esitatud kriteeriumitele, palun levita minu pöördumist tuttavate seas, kes võiksid uurimusse sobida.

Täpsustavate küsimuste ja osalemissoovi korral palun kirjutage laats.priit@gmail.com

Lugupidamisega

Priit Laats

Lisa 2. Intervjuu kava

1. PLOKK: Sissejuhatavad küsimused

- Missugustelt õppekavadelt oled omandanud oma õpetajakvalifikatsiooni?
 - kus/mis õppekaval bakalaureusekraadi?
 - kus/mis õppekaval magistrikraadi?
- Palun kirjelda lühidalt, kuidas jõudsid üldse mõtteni õppida õpetajaks?
- Miks valisid erialaks just tehnoloogiaõpetuse?
- Kuidas möödusid õpingud õpetajakoolituses?
 - mis meeldis? mis õnnestus hästi?
 - mis ei meeldinud? mis oli väljakutseks?
- Kas oled kunagi oma erialal õpetajana töötanud?

JAH

- Kui kaua?
- Missuguse koormusega töötasid? Missugused olid sinu peamised tööülesanded õpetajana?
- Mis tüüpi kooliga tegemist oli (suur, väike, linna-/maakool vm)?
- Mis sind ajendas õpetajana tööle asumata?
- Mis sind õpetajana töötama motiveeris?
- Millega olid töötades rahul? Millega mitte?
- Mis põhjustel otsustasid siiski õpetajaametist lahkuda?
- Kui kaua lahkumisest praeguseks aega möödunud on?

EI

- Miks sa pärast kvalifikatsiooni omandamist õpetajana tööle ei läinud?
 - Missugused olid peamised takistused/ väljakutsed/ piirangud?
- Missugustel tingimustel sa õpetajana tööle oleks läinud?
- Mille kasuks sa õpetajaameti asemel otsustasid? Mis põhjustel?
- Kuivõrd oled praegu oma tookordse otsusega rahul?
 - Mida muudaksid tagantjärele?
 - Mida teeksid samamoodi?

2. PLOKK: Põhjused (uuritava) mitte töötamiseks

Uurimisküsimus: Missugusel põhjustel kvalifitseeritud tehnoloogiaõpetajad omandatud erialal ei tööta?

- Missugusel ametikohal sa hetkel töötad?
- Kui võrrelda seda õpetajatööga, missugused on
 - erinevused?
 - sarnasused?
- Kuivõrd oled end vahel kujutlenud (taas) õpetajana töötamas?
- Kuivõrd on (pärast viimati õpetajana töötamist või õpetajakoolituse lõpetamist) võimalusi õpetajana töötamiseks avanenud?
 - kui võimalusi on avanenud, siis mis põhjustel oled õpetajatööle asumisest loobunud?
 - kui ei ole avanenud, siis - kas oled ise võimalusi otsinud/kaalunud?
- Mis on peamised põhjused, miks sa hetkel õpetajana ei tööta?

3. PLOKK: Ettepanekud tööleasumise soodustamiseks

Uurimisküsimus: Missuguseid ettepanekuid teevad kvalifitseeritud tehnoloogiaõpetajad õpetajaametisse asumise soodustamiseks?

- Keskendudes tehnoloogiaõpetajatele - kirjelda sinu jaoks ideaalseid tingimusi õpetajana töötamiseks?
- Missugused tingimused oleksid piisavalt soodsad selleks, et läheksid ise kindlasti (taas) õpetajana tööle?
- Kuidas üleüldse soodustada tehnoloogiaõpetajate tööleasumist pärast kvalifikatsiooni omandamist?
- Kuidas tehnoloogiaõpetajaid ametis hoida, et nad töölt ei lahkuks?
- Kuidas saaks õpetajaametisse tagasi tuua varasemalt töölt lahkunud õpetajaid?
- Missugused peaksid olema peamised muudatused, mis õpetajaametisse astumise soodustamiseks teha tuleb?
 - Kes peaks neid muudatusi ellu viima? Kuidas?

4. PLOKK: Lõpuküsimused

- Soovisin teada saada sinu arvamusi selle kohta, mis põhjustel sa vaatamata omandatud kvalifikatsioonile õpetajana ei tööta ning seda, missugused on sinu ettepanekud õpetajaametisse asumise soodustamiseks.
 - Kas soovid juba öeldule midagi täiendavalt lisada?
 - Kas vahepeal meenus midagi, mis jäi esialgu ütlemata?
- Mida oleksin võinud sinult veel küsida?

Täna sind intervjuu eest!

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Priit Laats,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose “Kvalifitseeritud tehnoloogiaõpetajate põhjendused õpetajana mitte töötamiseks ning ettepanekud õpetajaametisse asumise soodustamiseks”, mille juhendaja on Marvi Remmik, 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.

Priit Laats

12.05.2022