

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Põhikooli mitme aine õpetaja õppekava

Eleriin Käo-Zirk

**ESIMESE KURSUSE ÕPETAJAKOOLITUSE ÜLIÕPILASTE SISSEASTUMISE
MOTIIVID JA NÄGEMUS VALITUD ERIALAL TÖÖTAMISEST PEALE
LÕPETAMIST**

Magistritöö

Juhendaja: lektor Liina Lepp

Tartu 2021

Kokkuvõte

Esimese kursuse õpetajakoolituse üliõpilaste sisseastumise motiivid ja nägemus valitud erialal töötamisest peale lõpetamist

Eesti õpetajakoolituse üliõpilastest suur osa ei asu õpetajana tööle või lahkuvad koolist mõne aasta pärast. Seetõttu oli käesoleva töö eesmärgiks välja selgitada esimese kursuse õpetajakoolituse üliõpilaste sisseastumise motiivid ja nägemus valitud erialal töötamisest peale lõpetamist. Valimisse kuulusid 152 õpetajakoolituse üliõpilast, andmeid koguti kirjaliku küsimustikuga ja analüüsiti induktiivse kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodiga. Tulemustest selgus, et uuritavate peamised motiivid õpetajakoolitusse sisseastumisel oli sisemine soov saada õpetajaks ning soov panustada ühiskonna arengusse. Uuritavaid ajendasid õpetajakoolitusse sisseastuma positiivsed ja negatiivsed eelnevad kogemused, teiste inimeste mõju ning mitmekülgne töövaldkond. Oli uuritavaid, kes soovisid õpetajana töötada väga pikalt. Samuti oli uuritavaid, kes piiritlesid aastatega õpetajana töötamise perioodi. Lisaks oli neid uuritavaid, kes soovisid liikuda haridusvaldkonna sees või kellel polnud esialgu nägemust valitud erialal töötamisest peale ülikooli lõpetamist.

Võtmesõnad: õpetajakoolitus, kutsekindlus, motivatsioonitegurid, sisseastumise motiivid

Abstract

Motives for entrance of first-year teacher education students and vision of working in the chosen field after graduation

A large proportion of Estonian teacher training students do not enter the field at all or leave after a few years. Therefore, the aim of this study was to find out first-year students' motives for applying to teacher training and their vision of working in the chosen field after graduation. The sample consisted of 152 teacher education students, data were collected with a written questionnaire and analyzed using inductive qualitative content analysis. The results showed that the main motives of the subjects to enter teacher training were an inner desire to become a teacher and a desire to contribute to the development of society. The subjects were motivated to enter teacher training by positive and negative previous experiences, the influence of other people and a diverse field of work. Some subjects wanted to work as a teacher for a very long time, while others had a specific vision of the number of years in the field. In addition, there were those

who wanted to move within the field of education or who did not initially have a vision of working in the chosen field after graduating from university.

Keywords: teacher training, teaching retention, motivational factors, entrance motives

Sisukord

Sissejuhatus	5
1. Teoreetiline ülevaade	6
1.1 Karjäärivalikut mõjutavad tegurid	6
1.2 Õpetaja kutsevalikut mõjutatavad motivatsioonitegurid	8
2. Metoodika.....	14
2.1 Valim	14
2.2 Andmekogumine.....	15
2.3 Andmeanalüüs	16
3. Tulemused	19
3.1 Esimese kursuse õpetajakoolituse üliõpilaste ülikooli sisseastumise motiivid	19
3.1.1 Sisemine soov saada õpetajaks	19
3.1.2 Soov panustada ühiskonna arengusse.....	20
3.1.3 Eelnev kogemus	21
3.1.4 Teiste inimeste mõju	23
3.1.5 Mitmekülgne töövaldkond	24
3.1.6 Nõuetele vastava hariduse saamine.....	25
3.2 Esimese kursuse õpetajakoolituse üliõpilaste nägemus valitud erialal töötamisest peale ülikooli lõpetamist.....	26
3.2.1 Plaan töötada väga pikalt.....	26
3.2.2 Ajaliselt aastatega piiritletud vaade.....	27
3.2.3 Plaan liikuda haridusvaldkonna sees	29
3.2.4 Teadmatus plaanides	30
4. Arutelu.....	31
Tänuõnad	36
Autorsuse kinnitus.....	36
Kasutatud kirjandus.....	37

Sissejuhatus

Õpetajal on keskne roll hariduse kõrge kvaliteedi tagamisel. Lisaks õpetajaskonna vananemisele on oluline pöörata tähelepanu õpetajaametis püsimisele ja erialasele tööle tagasipöördumisele. TALIS uuringu (Taimalu, Uibu, Luik, Leijen, & Pedaste, 2020) tulemused näitavad, et Eesti õpetajate järelkasv ei kata ära õpetajate vastavat asendusvajadust. Uuringus tuli välja, et kõige tõsisem on olukord alla 35. aastaste õpetajate hulgas, kus 41% õpetajatest kavatsevad õpetajana töötada vaid kuni viis aastat. Kahjuks oli see kõige kõrgem protsent kõigis TALIS uuringus osalenud riikide ja piirkondade hulgas (OECD keskmine 16%).

Ka OSKA raportis „Tulevikuvaade tööjõu- ja oskuste vajadusele: haridus ja teadus“ (2018) tuuakse välja, et piisavalt õpetajaid jõuab tasemeharidusest tööhõivesse vaid lasteaiaõpetajate ja klassiõpetajate lõpetanute hulgas. Ülejäänud suur osa õpetajakoolituse lõpetanuid kas ei asu õpetajana tööle või lahkuvad koolist juba paari aasta pärast (Lindqvist, Nordänger, & Carlsson, 2014; Mets & Viia, 2018), eriti on seda märgata loodusainete ja matemaatikaõpetajate seas (Mets & Viia, 2018). Õpetajate madal motivatsioon ja lahkumine töölt võib aga kahjulikult mõjuda õpilaste akadeemilisele edasijõudmisele ning tuua koolidele kaasa olulisi kulusid seoses uute õpetajate värbamisega (Selliov & Vaher, 2018).

Õpetaja kutsekindlus, ehk soov oma ametis püsida on seotud mitmete motiividega. Uuringud on välja toonud, et õpetaja kutsevalik sõltub enamasti kolmest motiivist: sisemisest, välisest ja altruistlikust (Davies & Hughes, 2018; Tustiawati, 2017). Sisemised motiivid hõlmavad töö olemuse aspekte, töö iseloomu ning tööalaseid võimalusi (näiteks huvi lapsi õpetada ja tööalane eneseareng). Välimine motiiv on seotud tööst saadud kasuga (näiteks palk, staatus ja töötingimused). Altruistlikud motiivid on seotud õpetajaameti väärtustamisega ning sooviga toetada laste arengut ja muuta ühiskonda paremaks (Davies & Hughes, 2018). Lisaks erinevatele motiividele sõltub õpetajaametis püsima jäämine ka eelnevast õpikogemusest ja õpimotivatsioonist (Lindqvist & Nordänger, 2016). Näiteks näitas Walesis bakalaureusetudengite seas läbiviidud uuring, et üle 80% 189-st küsitluses osalenust oli otsustanud õpetajaameti kasuks oma kunagiste õpetajate eeskujul (Davies & Hughes, 2018). Siiski toovad paljud uuringud välja, et peamised motiivid õpetajaks õppimisel on sisemised ja altruistlikud (Davies & Hughes, 2018; Lindqvist & Nordänger, 2016; Tustiawati, 2017). Samas sõltub õpetajaks õppimise motiiv ka erinevate riikide sotsiaalmajanduslikust taustast. Väline motiiv õpetajate seas oli kõrgelt hinnatud

arengumaades ning sisemine ja alturistlik motiiv oli populaarne pigem arenenud riikides (Davies & Hughes, 2018; Tustiawati, 2017).

Rahvusvahelises TALIS uuringus tuli Eesti õpetajate seas välja vastupidine tulemus, et kauem näevad ennast õpetajaametis töötamas need, kelle motivatsioon õpetajaametisse sisenemisel oli pigem väline kui sisemine (Taimalu *et al.*, 2020). Seega võib öelda, et Eesti tulemused on osaliselt vastuolulised eelnevate uuringutega (Davies & Hughes, 2018; Lindqvist & Nordänger, 2016; Tustiawati, 2017). Sellest lähtuvalt on oluline uurida, mis ajendab üliõpilasi õpetajakoolitusse tulema ning kaua nad näevad ennast erialasel tööl töötamas.

Järgnevalt antakse ülevaade karjäärivalikut mõjutavatest teguritest, õpetaja kutsevalikut mõjutavatest motivatsiooniteguritest ning õpetaja kutsekindluse uuringutest.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1 Karjäärivalikut mõjutavad tegurid

Karjäärivalik on inimese elus üks suurimaid dilemmasid ja väljakutseid. See hõlmab paljude keerukalt põimunud tegurite koosmõju ning on seotud otsustamise keeruliste protsessidega. Karjäärivalik aitab ennustada ja määratleda inimese tulevast sissetulekut, töölaadi ning ka tööalaseid väljavaateid (Kazi & Akhlaq, 2017). Mõiste „karjäär“ on tänapäevases käsitluses olnud kasutusel juba 90-ndate lõpust, tähistades inimese elukestvat arengut kõigis tema elurollides (Pöld, 2018). Karjäär tähistab pigem protsessi, kui ühekordset tegevust. Seda ilmestab Lehtsalu (2011), kes toob välja, et karjäär on kujunemise, arenemise, muutuste ja võimaluste voolus kulgemise tee (Lehtsalu, 2011), mida mõjutavad mitmed tegurid, näiteks meedia, töö- ja kodune keskkond.

Uurijad Kazi ja Akhlaq (2017) viisid läbi uuringu 432 Pakistani üliõpilaste seas, uurides nende karjäärivalikut puudutavaid tegureid. Uuringus selgus, et karjäärivalikut mõjutavad enim kodune keskkond, meediakanalid, eakaaslaste valikud, töökeskkond, finantsilised võimalused ja ka vanemate eeskuju ning haridustee (Kazi & Akhlaq, 2017). Lehtsalu (2011) toob aga välja, et karjääri kujundamine on seotud erinevate valikuetappidega: töökoha valikuga, otsuste langetamisega ning probleemide lahendamisega. Seetõttu on olulised oskused karjääri kujundamisel avatus kõigele uuele ning paindlikkus enda tegevust kavandada (Lehtsalu, 2011).

Ka Mägi ja Nestor (2012) on välja toonud, et erinevad teoreetilised käsitlused karjääriga seonduvalt keskenduvad valikuetappidele ning inimese sisemistele ja välimistele teguritele (Mägi

& Nestor, 2012). Sisemised tegurid on seotud isiklike teguritega (motivatsioon ja õpiedu) (Mägi & Nestor, 2012) ning töö olemusega ja töö iseloomuga (Davies & Hughes, 2016). Välised tegurid on seotud sotsiaal- majanduslike teguritega (Mägi & Nestor, 2012) näiteks palk, staatus ja töötingimused (Davies & Hughes, 2018).

Uurijad Lent, Brown ja Hackett (2000) toovad välja, et karjääri valikut aitab kõige paremini mõista sotsiaal-kognitiivne karjäärivaliku teooria. Selle järgi on inimese motivatsioon harjumus, mis kujuneb välja inimese individuaalse õpitegevusega ja erinevate kogemuste käigus. Ehk karjäärivalik toimub erinevate elementide koosmõjul (õpikogemus, oodatav õpitulemus, enesetõhusus, karjääripüüdus, karjäärivalik), kus kõige suurem roll on enesetõhususel (Mägi & Nestor, 2012). Ka Lent, Brown ja Hackett (2000) rõhutasid enesetõhususe olulisust karjäärivaliku protsessis, tuues välja, et kõrge enesetõhusus võimaldab endale ise eesmärged seada ja aitab paremini ja kiiremini raskustega toime tulla (Lent *et al.*, 2000), mistõttu on see karjääri valiku puhul olulise tähtsusega.

Lisaks erinevate elementide koosmõjule ja enesetõhususele, toovad uurijad Germeijs ja Verschueren (2006) välja kuue etapilise mudeli, mis kirjeldab karjääriotsuste tegemise protsessi. Ehk kuus sammu, mida inimesed läbivad karjääriotsuste tegemisel:

- kursi seadmine (ingl *orientation*) – teadlikkus otsustamise vajadusest ja motivatsiooni leidmine.
- enese avastamine (ingl *self-exploration*) – enda tundma õppimine.
- üldine ümbritsevate tingimuste avastamine (ingl *broad exploration of the environment*) – info kogumine erinevate karjäärialaste võimaluste kohta.
- ümbruskonna avastamine süvitsi (ingl *in-depth exploration of the environment*) – olemasolevate karjäärivõimaluste info kogumine;
- otsuse tegemine (ingl *decisional status*) – edukas valiku tegemine erinevate võimaluste hulgast;
- enda sidumine valikuga (ingl *commitment*) – rahulolu ja kindlustunne valiku tegemisel (Germeijs & Verschueren, 2006). Need kuus karjääriotsuse sammu on Germeijs ja Verschueren (2006) pidanud karjääriotsuste põhiaspektideks.

Tuginedes Eesti uuringutele ning rahvusvahelisele kirjandusele lisavad veel Mägi ja Nestor (2012), et karjäärivalikut võivad mõjutada järgnevad tegurid:

- vanemate sotsiaal-majanduslik taust ning positiivne ja heakskiitev hoiak kõrgetesse õpitulemustesse. Hea sotsiaal-majandusliku taustaga peredes julgevad noored rohkem kõrgharidust omandada ja ennast täiendada.
- sõprade ja eakaaslaste mõju. Mägi ja Nestor toovad välja, et sõprade ja eakaaslaste mõju on eriti tugev siis, kui noored soovivad infot kõrgkoolide ja edasiõppimise kohta.
- varasem koolikogemus ja õpiedu. Kui õpilasel on varasemalt positiivsed koolikogemused ja meeldiv suhe koolikeskkonnaga, siis on suur tõenäosus, et noored suunduvad edasi õppima (Mägi & Nestor, 2012).

Lähtudes eelmainitust on karjääri kujundamine seotud valikuetappidega ning inimeste sisemiste ja välimiste teguritega. Nende tegurite koosmõju aitab mõista karjäärivalikut, mis tugineb sotsiaal-kognitiivsetele teooriale, tuues välja, et karjäärivalik toimub erinevate elementide koosmõjul (õpikogemus, oodatav õpitulemus, enesetõhusus, karjääripüüdlus, karjäärivalik). Samuti aitab karjäärivaliku otsust teha kuue etapiline mudel, mis algab vajaduse määratlemisest ja motivatsiooni leidmisest ning lõpeb karjäärilase otsuse tegemisega ning rahulolu leidmisega. Lisaks võivad karjääriotsust mõjutada ka vanemate positiivne hoiak kõrgetesse õpitulemustesse, sõprade ja eakaaslaste mõju ning varasem koolikogemus ja õpiedu.

1.2 Õpetaja kutsevalikut mõjutavad motivatsioonitegurid

Eelnevalt toodi välja, et karjääri kujundamine on seotud valikuetappidega, mis algab vajaduse määratlemisest ja motivatsiooni leidmisest (Germeijs & Verschueren, 2006). Lisaks sellele mõjutavad õpetaja kutsevalikut ka arvamused ja ettekujutus õpetajatööst, mida temakohases kirjanduses nimetatakse üldmõistena õpetaja kutsevalikut mõjutavateks teguriteks (Watt & Richardson, 2007). Selle alla kuuluvad nii õpetaja kutsevaliku motiivid kui ka arvamused õpetajatöö kohta (Watt & Richardson, 2007).

Thomson ja tema kolleegid (2012) on välja toonud, et alustavate õpetajate töötamise motivatsioon ja veendumused õpetamise kohta mõjutavad nende toimetulekut klassiruumis ja tööl püsijäämist (Thomson *et al.*, 2012). Uuringud on näidanud, et õpetaja kutsevalikut mõjutavaid tegureid on mitmeid, hõlmates nii sisemisi, välimisi kui ka altruistlikke motiive (Bergmark, Lundström, Manderstedt, & Palo, 2018; Davies & Hughes, 2018; Tustiawati, 2017). Sisemine motiiv on seotud uskumustega endast, kui heast õpetajast (Tustiawati, 2017) ning töö olemusega ja tööalaste võimalustega (Davies & Hughes, 2018). Välimine motiiv on seotud välise

teguriga. Näiteks teiste mõjutused tööle asumiseks (Tustiawati, 2017) või tööst saadud tasuga (palk, staatus, töötingimused) (Davies & Hughes, 2018). Alturisiktlikud motiivid on seotud sisemise sooviga lapsi aidata ning muuta seeläbi ühiskonda paremaks (Davies & Hughes, 2018).

Motivatsioonitegurite uuringutest on välja tulnud, et peamised motiivid õpetajaks õppimisel on pigem sisemised ja alturistlikud (Davies & Hughes, 2018; Lindqvist & Nordänger, 2016; Thomson *et al.*, 2012; Tustiawati, 2017). Näiteks toovad uurijad Davies ja Hughes (2018) välja, et 87% uuringus osalejatest valisid õpetaja ameti seetõttu, et nad armastavad töötada lastega ning nad naudivad õpetamist väga. Õpetaja töö pakub neile vaheldust ja on nende arvates väärtustatud amet, kus teha head karjääri (Davies & Hughes, 2018). Eestis said sarnase uurimistulemuse Voltri, Luik ja Taimalu (2013), kes uurisid õpetajakoolituse praktikantide ja kutseastal olevate õpetajate kutsevalikut mõjutavaid motivatsioonitegureid. Selgus, et uuritavatel oli peamiseks motiiviks sisemine motivatsioon ning tajutud õpetamisoskused. Samas on see vastuolus hiljutise TALIS uuringuga (Taimalu *et al.*, 2020), kus tuli välja, et kauem näevad ennast õpetajana töötamas need, kelle motivatsioon õpetajaametisse sisenemisel oli pigem väline kui sisemine. Uuringute kohaselt kuuluvad välise motivatsiooni alla tööalased välised tegurid (Davies & Hughes, 2018; Lindqvist & Nordänger, 2016; Meens & Bakx, 2019), näiteks parem palk, kõrgem staatus ja paremad töötingimused (Bergmark *et al.*, 2018).

Samas on uuringutest välja tulnud, et õpetaja kutsekindlus sõltub sellest, kas sisseastumise motiiv õpetajaks õppima asumisel on olnud kohanemist toetav või kohanemist takistav. Uurijad Bruinsma ja Jansen (2010) on jaganud välise motiivi kohanemist toetavaks motiiviks ning kohanemist takistavaks motiiviks. Uurijate sõnul on sisemine motiiv alati kohanemist toetav, ent väline motiiv võib olla kas õpetaja kutsevalikule kaasa aitav või seda takistav. Näiteks kui õpetajakoolituse üliõpilasel on tegu esimese eriala valikuga ning ta soovib õppida õpetajaks sisemise huvi ja soovi alusel, soodustab see tema tegevust. Kui aga üliõpilane ei saanud oma esimesele erialavalikule sisse, ning on väliste mõjutuste alusel tulnud õpetajaks õppima, võib õppimine olla ebaefektiivne ja pinnapealne (Bruinsma & Jansen, 2010). Seega teades kohanemist takistavaid ja toetavaid tegureid, aitab see paremini mõista õpetaja kutsevaliku motiive.

Kuid uuringud on viidanud ka asjaolule, et õpetaja kutsevalikut ei määra ainult üks motiiv, vaid tegelikult mitu motiivi korraga (Bergmark *et al.*, 2018; Thomson *et al.*, 2012). Seda ilmestab Austraalia uurijate (Watt & Richardson, 2007) poolt välja töötatud üksikasjalikum ja

täpsem mudel õpetaja kutsevalikut mõjutavate tegurite kohta, mida kutsutakse ka FIT-Choice skaalaks. Mudel koosneb viiest tegurist, mis mõjutavad õpetaja kutsevalikut:

- sotsialiseerumise mõju (näiteks eelnev õppimise ja õpetamise kogemus);
- töö nõudlikkus (näiteks kõrged nõudmised õpilastel, kolleegidel);
- tööst tulenev kasu (näiteks sotsiaalne staatus, palk);
- enesetaju (näiteks tajutud õpetamisoskused);
- sisemine väärtus (näiteks isiklik kasu- kindel töö, pere jaoks aeg; sotsiaalne kasu- panus laste ja noorte tuleviku kujundamisesse);
- viimane karjäärivõimalus (näiteks kui ei saanud esimesele erialale sisse) (Watt & Richardson, 2007).

Eesti ja Soome uurijad (Taimalu, Luik, Kantelinen, & Kukkonen, 2021) viisid läbi võrdleva uuringu kahe riigi õpetajakoolituse üliõpilaste seas, kasutades FIT-Choice skaalat. Uuringu tulemused tõid välja, et Soome üliõpilastel seostus õpetajakutsega rohkem sisemised tegurid (sotsialiseerumine, enesetaju ja sisemine väärtus) kui Eesti üliõpilastel (töö nõudlikkus, tööst tulenev kasu ja viimane karjäärivõimalus). Näiteks oli Eesti üliõpilaste seas neid, kes polnud rahul õpetaja töötasuga ning kellel oli õpetaja eriala viimane karjäärivõimalus (Taimalu *et al.*, 2021). Watt ja Richardson (2007) toovad välja madalat seost õpetaja kutsekindlusega, kui kutsevalik on mõjutatud välistest teguritest (töö nõudlikkus, tööst saadav kasu) ning kui õpetajaamet on olnud viimane karjäärivõimalus. Õpetaja kutsekindlus on positiivsemas seoses, kui kutsevalik on tehtud eelnevate positiivsete kogemuste alusel, tajutud on kõrged õpetamisoskused ning esineb sisemist soovi saada õpetajaks (Watt & Richardson, 2007).

Sarnastele uurimistulemustele on jõudnud ka teised uurijad (Lindqvist *et al.*, 2014, Tustiawati, 2017), kelle uuringutest tulevad välja, et sisemised tegurid on õpetaja kutsekindlusega tugevalt seotud. Näiteks selgus, et eelnev positiivne õpetamise- ja õpimotivatsioon on tugevalt seotud õpetajaametisse püsijäämisega. Indoneesia uuringus ilmnes, et 98 osalejat hakkasid õpetajateks varasemate positiivsete kogemuste pärast (Tustiawati, 2017). Ka uurijad Bruinsma ja Jansen (2010) ning Meens ja Bakx (2019) toovad välja, et positiivne kogemus õpetajakoolituses õppimisel ja esimesed õpetamiskogemused on olulise mõjuga õpetaja elukutse valimisel (Bruinsma & Jansen, 2010; Meens & Bakx, 2019).

Lisaks mõjutab õpetaja kutsevalikut ka enesetaju, ehk tajutud õpetamisoskused ning erialaga samastumine (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012; Meens & Bakx, 2019). Näiteks

toovad uurijad Meens ja Bakx (2019) välja, et need üliõpilased, kes tahavad juba lapsepõlves õpetajaks saada, on ka rohkem motiveeritud õppima ja vaeva nägema. Sarnase tulemuse on saanud ka Rootsi uurijad Lindqvist ja Nordänger (2016), kes tõid välja, et õpetajaametis püsijäämine on seotud identiteediga. Kui personaalne identiteet ehk ettekujutus iseendast pole kooskõlas professionaalse identiteediga, siis peab inimene enda identiteeti rekonstrueerima. Halvimal juhul töökohast lahkuma. Kui aga personaalne identiteet langeb kokku professionaalse identiteediga on tõenäosus suurem jääda õpetajaametisse püsima (Lindqvist & Nordänger, 2016).

Kokkuvõttes on õpetaja kutsevalikut mõjutavad motivatsioonitegurid sisemised, välimised ja altruistlikud. Samas ei määra õpetaja kutsevalikut vaid üks motiiv, vaid enamasti mitu motiivi korraga. Varasemad uuringud on välja toonud, et õpetaja kutsevalikut mõjutavad suuresti eelnevad õppimiskogemused, tajutud õpetamiskogemused ning ka erialaga samastumine. Küll aga võib kutsevalik olla seotud ka väliste teguritega (parem palk, sotsiaalne staatus) ning kui eriala on olnud viimane karjäärivalik. Mitmed uuringud on välja toonud, et pikemalt õpetajaametisse püsima jäämine on seotud personaalse ja professionaalse identiteetiteedi kokkulangemisega. Seega kui alustaval õpetajal on kindel soov ja nägemus õpetajana töötada, siis ta tunneb ka suuremat motivatsiooni õpetajaametis jätkamiseks.

1.3 Õpetajate kutsekindluse uuringud

Eelnevalt anti põgus ülevaade sellest, et õpetaja kutsekindlust mõjutavad sisemised, välimised ning altruistlikud motivatsioonitegurid. Küll aga on mitmed uuringud (Kelchtermans, 2017; Lindqvist *et al.*, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2011) välja toonud, et isegi kui õpetaja on enda kutsevaliku juba teinud, siis ikkagi suur osa õpetajakoolituse lõpetanuid kas ei asu õpetajana tööle või lahkuvad koolist juba paari aasta pärast.

Õpetajate kutsekindluse uuringud (Bergmark *et al.*, 2018; Kelchtermans, 2017; Rots & Aelterman, 2009; Rots, Aelterman, Vlerick, & Vermeulen, 2007) on viidanud mitmetele teguritele, mis on seotud õpetaja ametis püsima jäämisega. Belgia uurijad Rots ja Aelterman (2009) toetusid Chapmani (1983) mudelile, mis tõi välja, et õpetaja kutsekindlus sõltub:

- õpetaja isikuomadustest;
- õpetajakoolitusest;
- pühendumisest õpetajatööle;
- esimesest õpetamiskogemusest (kas positiivne või negatiivne);

- õpetaja ametisse sisseelamisest (Chapman, 1983, viidatud Rots & Aelerman, 2009 j).

Lisaks Chapmani (1983) välja toodud mudelile, kus oli nimetatud õpetajakoolituse olulist mõju õpetajaametis püsima jäämisele, on ka teised uuringud seda välja toonud (Bruinsma & Jansen, 2010; Rots *et al.*, 2007). Positiivsed kogemused õpetajakoolitusel õppides ning esimesed õpetamiskogemused määravad ära, kas üliõpilane soovib õpetajaks hakata või mitte (Bruinsma & Jansen, 2010; Meens & Bakx, 2019; Kelchtermans, 2017). Seega soovitab uurija Kelchtermans (2017), et õpetajakoolituse programmid peaksid olema laiahaardelisemad ehk õpetajakoolituse üliõpilased ei oleks ainult valmis töötama lastega klassiruumis, vaid mõistaksid kuidas koolis olla kui organisatsiooni liige, ning kuidas teha koostööd kolleegidega kui ka teiste täiskasvanutega (Kelchtermans, 2017). Seda on oluline õpetada, sest mitmed uuringud (Bergmark *et al.*, 2018; Kelchtermans, 2017; Rots & Aelerman, 2009) on välja toonud, et kui alustav õpetaja kohtub õpetajatöö reaalse eluga (kolleegidega ja lapsevanematega suhtlemine, distsipliini probleemid jne), võivad nad töölt lahkuda, tundes stressi ja ebakindlust.

Emotsionaalne kurnatus, suur töökoormus ja stress on vaid mõned tegurid, miks õpetaja soovib ametist lahkuda (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Eesti-Soome üliõpilaste võrdlevas uuringus tuli välja, et Eesti üliõpilastel oli rohkem negatiivsemaid hoiakuid õpetajaameti suhtes (madalam tööga rahulolu ning rahulolematuse õpetaja töötasuga). Taimalu ja tema kolleegid (2021) põhjendasid tulemust sellega, et Soome õpetajakoolitus toetab ja edendab sihipäraselt õpetaja autonoomsuse tõstmist ning see kajastub ka ühiskonna usalduses õpetajate vastu. See on õpetaja kutsekindluse tagamiseks väga oluline, sest ka TALIS uuringus (Taimalu *et al.*, 2020) tuleb välja, et õpetaja kutsekindlust ei soosi see, kui professionaalse arendamise tegevused on koolis kallid, eelarve on napp ja tööandja ei toeta arengut. Samuti mängivad suurt rolli õpetaja ametisse mittejäamisel kehvad töötingimused ning madal koolipoolne toetus (Taimalu *et al.*, 2020). Seega toovad mitmed uuringud (Rots *et al.*, 2007; Rots & Aelerman, 2009, Kelchtermans, 2017) välja, et olulisel kohal õpetaja ametis püsima jäämisel on mentorite tugi ning toetus, mis aitab alustaval õpetajal reflekteerida enda kogemusi ning saada tuge toetavalt kolleegilt. Ka Kelchtermans (2017) toob välja, et alustaval õpetajal on oluline tunda, et teda usaldatakse ning ta on oma töös professionaalne, sest mida kõrgem on tööga rahulolu, seda suurem on tõenäosus ametis püsima jäämisel (Taimalu *et al.*, 2020).

Õpetaja ametis püsima jäämine sõltub ka ikkagi sellest, millistel motiividel õpetajakoolitusse astutakse. Rots ja Aelerman (2009) toovad oma uuringus välja, et need

õpetajad kellel oli esimene valik õpetajaks hakata ning kes on seejärel väga pühendunud õpetamisesse, lõpetavad õpetajakoolituse ka suurema tõenäosusega ära ning töötavad õpetajatena ka kauem. Ka Eesti uuringus TALIS (Taimalu *et al.*, 2020) näevad ennast õpetajaametis kauem töötamas need, kellel on mitmekesisem ettevalmistus ning kui õpetajaamet on olnud nende esimene karjäärivalik.

Samas on Norra uurijad Smith ja Ulvik (2017) välja toonud, et isegi kui üliõpilased on õpetajakoolitusse sisseastunud sisemiste ja altruistlike motiivide alusel, on läbinud mitmekülgse õpetajakoolituse ning õpetaja elukutse on olnud nende esimene valik, siis on ikka õpetajaid, kes töölt lahkuvad. Smith ja Ulvik (2017) toovad välja hoopis teise vaatenurga, öeldes, et õpitud erialal ei peaks töötama tööalase karjääri lõpuni ning seetõttu ka õpetajatööd ei tohiks käsitleda eluagse tööna. Nende arvates on oluline vaheldusrikkus ja karjääriredelil tõusmine- õpetajaamet aga ei paku alati autonoomsust ega toeta ambitsioonikust (Smith & Ulvik, 2017). Ka Rots ja Aelterman (2009) tõid oma uuringus välja, et õpetajaamet võib olla hoopiski hüppelaud uude karjääri sisenemiseks. Varasemas uuringus on Rots jt (2007) välja toonud, et nendel õpetajatel, kellel on ka teine elukutse, on suuremad võimalused tööturul, mistõttu nad saavadki tööalaselt edasi liikuda. Seega isegi, kui õpetajaamet meeldib ja sobib, võib õpetaja kutsekindlus siiski sõltuda soovist edasi liikuda ja ennast täiendada.

Kokkuvõttes sõltub õpetaja kutsekindlus väga mitmetest teguritest: õpetaja isikuomadustest, mis kas sobivad õpetaja elukutsesse või mitte. Samuti sõltub õpetaja kutsekindlus õpetajakoolituse kvaliteedist ja sealsetest kogemustest. Uuringud on välja toonud, et positiivne kogemus õpetajakoolituses on positiivses seoses õpetajana hakkama saamisel (Bergmark *et al.*, 2018; Kelchtermans, 2017; Rots & Aelterman, 2009). Olulisel kohal on ka mentorid ja koolipoolsed toetussüsteemid, mis soodustavad õpetajaametis püsima jäämist, sest paraku lahkuvad õpetajad töölt just suure pinge, stressi ja tajutud koolipoolse nõrga toetuse tõttu. Samas on uuringud ka vastupidisel arvamusel, tuues välja, et õpetajad lahkuvad mitte seetõttu, et neile töö ei sobiks, vaid nad soovivad tööalaselt ennast täiendada ja edasi liikuda. Seega paneb see õpetaja kutsekindluse teema hoopis teise valgusesse.

Lähtuvalt eelnevatest uuringutest on Eestis keeruline olukord alustavate õpetajatega. Paljud õpetajakoolituse lõpetanutest ei asu õpetajana tööle, lahkuvad töölt või kavandavad õpetajana töötamist lühiajalisena. Seega on oluline uurida, mis ajendab üliõpilasi õpetajakoolitusse tulema ning kaua nad näevad ennast erialasel tööl töötamas. Seetõttu on

käesoleva töö eesmärgiks välja selgitada esimese kursuse õpetajakoolituse üliõpilaste sisseastumise motiivid ja nägemus valitud erialal töötamisest peale lõpetamist.

Magistritöös otsitakse vastust järgnevatele küsimustele:

- 1) Millised on esimese kursuse õpetajakoolituse üliõpilaste ülikooli sisseastumise motiivid?
- 2) Milline on esimese kursuse õpetajakoolituse üliõpilaste nägemus valitud erialal töötamisest peale ülikooli lõpetamist?

Esimese uurimisküsimuse sõnastamisel tugineti Meens ja Bakx (2019) uuringule, kes küsisid uuritavatel kolm kõige olulisemat põhjust õpetajakoolituses osalemiseks. Teine uurimisküsimus tugines TALIS uuringule (Taimalu *et al.*, 2020), mille tulemused näitasid, et õpetajad ei soovi pikalt oma ametis jätkata ning alustavad õpetajad kavatsevad õpetajana töötada vaid kuni viis aastat.

2. Metoodika

Lähtuvalt magistritöö eesmärgist ja uurimisküsimusest kasutati uuringu läbiviimiseks kvalitatiivset uurimismeetodit, kuna Õunapuu (2014) järgi annab see detailse kirjelduse inimeste käitumisest ja arvamustest (Õunapuu, 2014). Uurides õpetajakoolituse üliõpilaste motiive ja arusaamu, võimaldab kvalitatiivne uurimisviis vabas vormis ennast väljendada ning keskenduda kirjeldavatele sõnadele, millele antakse uuritava poolt vastav tähendus (Õunapuu, 2014).

2.1 Valim

Uuring viidi läbi ühe õpetajakoolitusega tegeleva ülikooli esimese kursuse üliõpilastega. Valim moodustati mugavusvalimi alusel, kus uuritavad osalesid valikaines, mida õpetas ühe osana magistritöö juhendaja. Mugavusvalimi korral lähtutakse lihtsa kättesaadavuse, uuritavate leitavuse ja nende koostöövalmiduse põhimõttest (Õunapuu, 2014).

Valimisse kuulusid 152 üliõpilast, kes õpivad kuuel erineval bakalaureuse õpetajakoolituse õppekaval, nendest kaks õppekava pakub sessioonõppe võimalust. Tuginedes eetilistele nõuetele, et tagada uuritavate privaatsus (Eessalu *et al.*, 2017), siis magistritöös õppekavasid välja ei tooda. Uuringus osales 12 meestudengit ja 140 naistudengit. Uuritavate vanus jäi vahemikku 18–54 aastat ja uuritavate keskmine vanus oli 26 aastat. 129. tudengil (84,9%) oli õpetajakoolitusse sisse astudes tegu esimese erialavalikuga. 23. tudengil (15,1%) oli

tegu teise karjäärivalikuga. Konfidentsiaalsuse tagamiseks ei tuua välja uuritavate õppekavaga seotud taustaandmeid.

2.2 Andmekogumine

Andmeid koguti peamiselt avatud küsimusi sisaldava kirjaliku küsimustikuga, sest need ei anna eelnevalt kindlaksmääratud vastusevariante, vaid võimaldavad koguda põhjalikumaid andmeid (McLeod, 2018). Ka Õunapuu (2014) soovib kasutada kirjalikke küsimustikke, sest see aitab leida vastuseid küsimustele, miks inimesed teatud viisil mõtlevad või käituvad.

Küsimustiku eesmärk oli leida vastuseid õpetajakoolituse üliõpilaste sisseastumise motiividele ja nägemusele valitud erialal töötamisel peale õpetajakoolituse lõpetamist. Küsimustiku koostamisel tugineti uuringu eesmärgile ja uurimisküsimustele: „*Millised on esimese kursuse õpetajakoolituse üliõpilaste ülikooli sisseastumise motiivid?*“ ja „*Milline on esimese kursuse õpetajakoolituse üliõpilaste nägemus valitud erialal töötamisest peale ülikooli lõpetamist?*“ Küsimustik koosnes taustaküsimustest ning põhiküsimustest. Taustaküsimustega selgitati välja uuringus osalejate sugu, vanus ning eriala. Lisaks selgitati taustaküsimustega välja, kas üliõpilane töötab õpingute kõrvalt ning kas praegusele õppekavale õppima asumine oli esimene erialavalik või mitte. Põhiküsimusi oli kolm, mis olid sõnastatud järgnevalt: „*Palun selgita, mis sind ajendas tulema õppima sinu poolt valitud õppekavale?*“ ; „*Kellena sa näed ennast töötamas peale ülikooliõpingute lõppu? Palun põhjenda.*“ (nende kahe küsimusega saadi vastus esimesele uurimisküsimusele) ning „*Kui sa mõtled oma tulevikule peale ülikooliõpingute lõppu ja valid õpetaja/tugispetsialisti ameti, siis kui pikalt sa plaanid töötada õpetaja/tugispetsialistina?*“ (saadi vastus teisele uurimisküsimusele).

Küsimustik oli veebipõhine, mis viidi läbi Google Forms keskkonnas. Üliõpilastel oli võimalus küsimustikku täita ajavahemikul septembrist novembrini. Küsimuste vastustel polnud ajapiirangut, mistõttu sai küsimustikule vastata nii pikalt, kui vastajad soovisid.

Uuringu usaldusvärsuse suurendamiseks viidi läbi piloteerimine, mille eesmärgiks oli hinnata küsimustiku mõistetavust. Piloteerimist soovivad ka uurijad Frankland ja Bloor (1999, viidatud Teijlingen & Hundley, 2001 j), kes tõid välja, et piloteerimine annab uuringule fookuse ja selge määratluse, mis aitab andmeid koondada ning paremini mõista. Piloteerimisest võtsid osa kaks üliõpilast, kes täitsid ära küsimustiku. Piloteerimise tulemusena otsesid muudatusi ei tehtud, kuid küsimusele „*Kui sa mõtled oma tulevikule peale ülikooliõpingute lõppu ja valid*

õpetaja/tugispetsialisti ameti, siis kui pikalt sa plaanid töötada õpetaja/tugispetsialistina?“ lisati „*Palun põhjenda vastust.*“ täpsustus.

Küsimustiku täitmine oli üks kursusel sooritatavatest iseseisvatest töödest, mille eesmärgiks oli koondada mõtteid ülikooli sisseastumise motiivide ja valitud erialal töötamise kohta. Küsimustiku esitamise eest said üliõpilased õppeülesande eest arvestuse, mis oli ülessandeks ja aluseks aruteludele seminaris. Küsimustikku eraldi õppejõu poolt ei tagasisidestatud.

Tagamaks uurimistöö kooskõla eetika nõuetega oli oluline, et uuritavad osaleksid uuringus vabatahtlikult ning tagada neile privaatsus ja heaolu. Ka teaduseetika raamdokumendis Hea teadustava (Eessalu *et al.*, 2017) tuuakse välja, et „teadlane austab uuringusse kaasatavate vaba tahet, tagab nende autonoomia, inimväärikuse, privaatsuse ja heaolu kaitse, hoidudes nende kahjustamisest“ (lk 12). Selle tagamiseks küsiti üliõpilastelt luba küsimustiku vastuste anonüümseks kasutamiseks uuringus ning paluti peale kursusehinde väljapanemist teada anda, kui nad ei luba enda vastuseid uuringus kasutada. Ükski üliõpilane sellekohast teadet kursuse õppejõule ei edastanud. Käesoleva magistritöö autor sai üliõpilaste vastused anonüümsetena magistritöö juhendajalt Exceli andmetabelina.

Töö autor juhendus andmete talletamisel eetilistest nõuetest (Eessalu *et al.*, 2017), säilitades andmeid eraldi koostatud ja nimetatud kaustas, mis polnud kättesaadav kõrvalistele isikutele. Uuringus kogutud andmeid kasutati vaid uurimistöö eesmärgil.

2.3 Andmeanalüüs

Lähtuvalt uuringu eesmärgist kasutati andmete analüüsimisel induktiivset kvalitatiivset sisuanalüüsi, kuna see võimaldab mõista uuritavate sõnade ja konteksti tähendusi, mida soovitab ka uurija Laherand (2008). Uuringus toimus andmeanalüüs uurimisküsimuste kaupa. Esimese uurimisküsimuse andmestikku oli 18 lehekülge ning 6643 sõna. Teise uurimisküsimuse andmestikku oli 26 lehekülge ning 10 344 sõna.

Järgmine etapp oli andmete kodeerimine, mis toimus QCA mapi (<https://www.qcamap.org/ui/login>) keskkonnas. Kodeerimisel valiti küsimustiku vastusest need teksti osad, millel oli sisuline tähendus uurimisküsimustega. Igale tähenduslikule üksusele sõnastati sobiv kood. Näide koodi tekkimisest tähenduslikust üksusest on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. Koodi tekkimine tähenduslikust üksusest

Tähenduslik üksus	Kood
<p>...minu soov on olnud juba väga pisikesest peale aidata kaasa ning toetada lapse arengut ning olen siiralt õnnelik, et ülikooli õppima tulles, olen jälle sammuke lähemal oma unistuste täitumisele.</p>	Lapseest peale soov aidata
<p>...minu soov on olnud juba väga pisikesest peale aidata kaasa ning toetada lapse arengut ning olen siiralt õnnelik, et ülikooli õppima tulles, olen jälle sammuke lähemal oma unistuste täitumisele.</p>	Soov toetada lapse arengut

Edasi koondati sarnase sisuga koodid kategooriatesse. Näiteks koodidest „Lapseest peale soov aidata“ ja „Soov toetada laste arengut“ moodustati kategooria „Sisemine soov saada õpetajaks“. Lisaks tekkisid andmeanalüüsi tulemusena ka alakategooriad. Näiteks esimese uurimisküsimuse kolmanda ja neljanda kategooria ning teise uurimisküsimuse teise kategooria moodustamisel koondati sarnase sisuga koodid alakategooriatesse, millest moodustusid kategooriad. Näiteks koodid *eelnev positiivne töökogemus* ja *tahab olla parem õpetaja, kui tema enda õpetajad olid* koondati alakategooriasse eelnev positiivne kogemus ja eelnev negatiivne kogemus. Alategouriad koondati kategooriasse eelnev kogemus. Näide kood-alakategooria-kategooria tekkimisest on tabelis 2.

Tabel 2. Näide koodi-alakategooria- kategooria tekkimisest

Kood	Alakategooria	Kategooria
Eelnev positiivne töökogemus	Eelnev positiivne kogemus	Eelnev kogemus
Tahab olla parem õpetaja, kui tema enda õpetajad olid	Eelnev negatiivne kogemus	

Töö usaldusväarsuse tagamiseks kodeeris autor andmeid kahel korral. Ka uurijad Korstjens ja Moser (2017) soovivad kasutada korduvkodeerimist, kuna see võimaldab parandada kvalitatiivse uurimise protsessi, tagades uurijate omavahelises koostöös andmete

õigema tõlgendamise ning seeläbi ka rikkalikuma andmeanalüüsi. Seega viidi teine kodeerimine läbi kaks nädalat peale esimest kodeerimist, mille tulemusel muudeti osade koodide sõnastust ning täpsustati üksikute tähenduslike üksuste ulatust.

Lisaks korduvkodeerimisele teostas kaaskodeerimist magistr töö juhendaja, kes kodeeris ankeedis oleva ühe küsimuse kolmandiku vastustest. Kodeerimisel esines üksikuid erinevusi (näiteks koodide sõnastusel ja tähenduslike üksuste määratlemises). Näiteks sõnastati kood „Pisikesest peale suur soov aidata,“ ümber „Lapseeest peale soov aidata“. Seejärel arutati kodeerimisel esinevad erinevused juhendajaga läbi kuni konsensuseni saavutamiseni. Samal viisil arutati ka kategoriseerimise otsuste üle.

Sandelowski, Voils ja Knafl (2009) on välja toonud, et numbrid kvalitatiivsetes andmetes aitavad välja tuua sedasupärasusi ja eripärasid, mida muidu on raske märgata. Seepärast loendati esimese ja teise uurimisküsimuse puhul vastused esialgu koodide kaupa ning siis kategooriasse panustatud koodide kaupa (näiteks koodid „kogu elu“; „pensionini“; „nii pikalt kui võimalik“ loeti kokku. Näiteks „kogu elu“ koodi saadi 19; „pensionini“ koodi saadi 10 jne. Edasi koondati koodid kategooriasse „Plaan töötada väga pikalt“ ja sellesse kategooriasse sobitunud koodid liideti kokku ning esitati numbriliselt kategooriasse panustatud koodide arv. Näiteks kategooriasse „Plaan töötada väga pikalt“ on sobitunud 107 koodi). Tulemuste viimine arvulisele kujule aitab paremini andmestikku struktureerida ning välja tuua tulemustes olulised eripärad (Sandelowski *et al.*, 2009).

Laherand (2008) soovib uuringu käigus kasutada uurijapäevikut, mis suurendab uuringu usaldusväärsust ning aitab paremini uurimisprotsessi dokumenteerida. Seetõttu kasutas uurijapäevikut ka töö autor. Ka Korstjens ja Moser (2017) toovad välja, et uurijapäevik aitab mõista kvalitatiivsete uurimisetappide käigus esilekerkivaid mõtteid ja tundeid, mis võivad uurijal uurimisprotsessi käigus tekkida. Töö autor täitis uurijapäevikut kirjalikult vihikusse, kuhu dokumenteeris kogu uurimistegevuse sh kõhklused kodeerimisel, märkmed koodide selgitusest ning esialgse kava tulemuste kirjapanekust. Samuti kasutas töö autor uurijapäevikut juhendajaga kohtumisel, kuhu pani kirja olulised märksõnad ja etapid järgmistest tegevustest. Uurijapäevikut magistr töö raames eraldi ei analüüsitud. Järgnevalt esitatakse uuringu tulemused uurimisküsimuste kaupa.

3. Tulemused

Käesolevas magistritöös uuriti esimese kursuse õpetajakoolituse üliõpilaste sisseastumise motiive ja nägemust valitud erialal töötamisest peale lõpetamist. Tulemused esitatakse uurimisküsimuste kaupa, kus andmeanalüüsi tulemusena moodustunud kategooriad on tulemuste esitamise struktuuri aluseks. Tulemuste tõendamiseks ja illustreerimiseks kasutatakse uuritavate tsitaate ning tsitaatide lõppu on lisatud vastaja järjekord andmestikus (nt V33). Uuritavate anonüümsuse kaitseks on tsitaatidest välja jäetud äratundmist võimaldavad kohad (näiteks õppekava nimetus on asendatud tähisega /.../). Tulemustes on välja toodud arvuliselt kaldkirjas vastajate arv, mida on kodeeritud iga kategooria lõikes. Näiteks: kategooria „Plaan töötada väga pikalt“ on sobitunud 107 koodi ehk 107 üliõpilast on selle välja toonud.

3.1 Esimese kursuse õpetajakoolituse üliõpilaste ülikooli sisseastumise motiivid

Esimese uurimisküsimusega: „Millised on esimese kursuse õpetajakoolituse üliõpilaste ülikooli sisseastumise motiivid?“ andmeanalüüsi tulemusena eristus kuus kategooriat: sisemine soov saada õpetajaks; soov panustada ühiskonna arengusse; eelnev kogemus (alakategooriad positiivne eelnev kogemus ja negatiivne eelnev kogemus); teiste inimeste mõju (alakategooriad varasemate õpetajate mõju sisseastumisel ja lähedaste/pereliikmete mõju); mitmekülgne töövaldond ja nõuetele vastava hariduse saamine.

3.1.1 Sisemine soov saada õpetajaks

Uuritavad kirjeldasid, et peamine motiiv õpetajaks õppimisel, oli sügav sisemine soov saada õpetajaks (55 üliõpilast) ning täita oma lapsepõlve unistus. Uuritavate hulgas oli ka neid, kellel oli juba varem sügavam huvi õpetajatöö vastu. Näiteks toodi esile lapsepõlves esinenud unistus saada õpetajaks ning olla inspireeriv õpetaja tulevastele põlvedele.

Lapsest saati olen unistanud õpetaja ametist. Suuremaks kasvades teadsin, et see on minu kutsumus, sest koheselt on mul olnud klapp lastega. (V49)

Lisaks lapsepõlve unistusele töid uuritavad välja, et neil on õpetajaametile omaseid isikuomadusi, mis sobivad õpetajatööga. Seda ilmestab ühe uuritava tsitaat:

See töö kattus minu isikuomadustega. Olen inimene, kes on teiste suhtes kaastundlik ja empaatiline. Olen heasüdamlik, abivalmis ja inimeste eripäradega arvestav ja neid väärtustav. (V47)

Oli ka uuritavaid, kes väljendasid suurt meeldivust lastega töötamise suhtes. Uuringus ilmnes, et õpetajakoolitust valiti ka seetõttu, et uuritavatele meeldivad lapsed ning lastega töötamine. Uuringus osalejad kirjeldasid, kuidas nad saavad lastega kergesti kontakti ning tahavad panustada ka nende arengusse. Samuti tõid uuritavad esile sisemist soovi laste elu positiivselt mõjutada.

Mulle on alati meeldinud lapsi õpetada ning ma soovin nende elu positiivselt mõjutada. (V111)

Kokkuvõttes valisid uuringus osalenud üliõpilased õpetajakoolituse seetõttu, et neil oli sügav sisemine soov saada õpetajaks. Nad soovisid täita oma lapsepõlve unistuse ning õpetajatöö kattus nende isikuomadustega. Samuti tõid uuritavad välja, et neile meeldivad lapsed, lastega töötamine ning nad soovivad laste elu positiivselt mõjutada.

3.1.2 Soov panustada ühiskonna arengusse

Teine kategooria „Soov panustada ühiskonna arengusse“ on seotud sisemise sooviga saada õpetajaks ning uuringu tulemustes pigem täiendavad üksteist. Uuritavate seas oli neid, kes lisaks sisemisele soovile saada õpetajaks, tõid olulise motiivina välja soovi panustada ühiskonna arengusse (56 üliõpilast).

Uuringus osalejad pidasid oluliseks ühiskonna jaoks midagi olulist ära teha ning anda ka oma panus Eesti tulevikku ja selle arengusse. Uuritavate sõnul on Eesti koolidesse vaja noori õpetajaid, kes rikastaksid koolielu säravate ideedega ning oleksid õpilaste suurimad toetajad.

Samuti leian, et Eesti haridusmaastikule on väga vaja noori õpetajaid, kellel on uued säravad ideed ning kes on noortega võrdsed partnerid, suurimad toetajad. (V3)

Lisaks tõid uuringus osalejad välja, et Eestis on spetsialistide puudus, mistõttu soovivad nad õppida erialaspetsialistiks ning seeläbi anda oma panus ühiskonda. Näiteks kirjeldati soovi tulevikus erialaspetsialistidena koolipersonali aidata ning seeläbi vähemalt mitu puuduolevat ametikohta ära täita. Samuti tõid uuritavad välja, et soovivad jagada oma teadmisi edasi ning seeläbi lapsi aidata. Lisaks soovivad nad muuta ühiskonda tervikuna paremaks ja õnnelikumaks paigaks.

Otsustasin õppida õpetajaks, et muuta kõige erilisemate ühiskonnaliikmete, aga ka ühiskonna elu tervikuna paremaks ja õnnelikumaks. (V208)

Kokkuvõttes tõid uuritavad välja, et nad soovivad anda oma panuse ühiskonna arengusse, õppides õpetajaks või tugispetsialistiks, kuna Eestis oleks häid tugispetsialiste ja õpetajaid juurde vaja. Samuti tõid uuritavad välja, et soovivad inimesi aidata ning muuta ühiskonna elu tervikuna paremaks ja õnnelikumaks.

3.1.3 Eelnev kogemus

Õpetajakoolitusse sisseastumine oli mõjutatud ka eelnevatest kogemustest (26 üliõpilast), mis jagunes alakategooriate kaupa positiivseteks eelnevateks kogemusteks ning negatiivseteks kogemusteks. Positiivsete eelnevate kogemustena toodi välja varasemaid töökogemusi ning eraelulisi õpetamiskogemusi.

Uuritavate hulgas oli neid üliõpilasi, kellel on olnud varasemaid töökogemusi õpetajana. Need üliõpilased tõid välja, et just sellest tulenevalt soovivad nad oma haridusteed õpetajakoolituses jätkata. Näiteks peeti oluliseks väikest kogemust õpetajaabina ning head ja toetavad suhet õpilastega. Uuritavad kirjeldasid kuidas neile on meeldinud klassi ees seista ning oma kogemusi õpilastele edasi anda. Samuti tõid uuritavad välja, et eelnev positiivne töökogemus on aidanud neil mõista, kui väga nad õpetajatööd armastavad, ning kuidas nad sooviksid seeläbi õpilasi ning lapsi aidata.

Töötan lasteaias õpetaja abina, kus olen lastega esmaspäevast reedeni. Olles töötanud 2 aastat, märkasin ma, kui palju on abi vajavaid lapsi, nii vaimselt kui ka logopeediliselt, keda tahaksin väga aidata. Ma armastan oma tööd ning lähen alati rõõmuga tööle, see siirus ja ausus, hommikul rõõmuga sülle jooksmine ja kallistamine, ajendasid mind õppima tulema. (V14)

Lisaks tõid uuringus osalejad välja positiivseid eraelulisi õpetamiskogemusi, mis oli ajendiks õpetajakoolitusse sisseastumiseks. Näiteks tõi üks üliõpilane välja, et ta esialgu ei näinudki õpetajaametit endale sobivana, kuniks sattus reisides olukorda, kus sai õpetajaametit proovida, ning see jõupingutus meeldis talle väga. Sarnaselt eelmisele kirjeldas teinegi üliõpilane, kuidas ta sai asendusteenistusel kogeda meeldivat õpetamiskogemust, mistõttu otsustas ta hiljem ka ise õpetajaks õppida.

Läbisin asendusteenistuse haridusasutuses. Seal sain meeldiva õpetamiskogemuse, tundide asendamine oli kindlasti osa minu päevast, mida ootasin enim. (V118)

Lisaks kooliga seotud eraelulistele kogemustele töid uuritavad välja ka eelnevaid positiivseid kogemusi enda laste ja lähedaste õpetamisel. Näiteks kirjeldas üks uuringus osaleja, kuidas oma lastega õppides tundis, et soovib seda ka kutseliselt teha. Samuti tõi üks uuritav välja, et sai kindluse õpetajakoolitusse astumiseks siis, kui õpetas oma vennapoega.

100% kindluse sain karantiini ajal, kui pidin õpetama 2. klassis käivat vennapoega.

Nautisin õpetamist ja toeks olemist, õpetasin last ja tema õpetas mind“. (V107)

Esimese kursuse üliõpilased töid välja, et lisaks positiivsetele kogemustele oli õpetajakoolitusse astumise ajendiks ka eelnevad negatiivsed kogemused, mis jagunesid negatiivseteks koolikogemusteks ja spetsialistide juurdepääsu probleemideks. Uuringus osalenud õpetajakoolituse üliõpilased iseloomustasid, et ka negatiivne koolikogemus ja kokkupuude ebaseeldivate õpetajatega, on olnud ajendiks, miks õpetajakoolitusse sisse astuda. Seda kirjeldab ka ühe uuritava vastus:

Ma tulin õppima /.../, sest minu koolikogemus polnud kuigi positiivne, eriti gümnaasiumi ajal. Põhikoolis tundsin, et õpetajad ei osanud märgata abivajajat-kiusatavaid. Peale sellist kogemust tundsin, et ükski õpilane ei tohi end tunda üksikuna või märkamatuks ja õpetajaks peab saama inimene, kes ei tunne õpilaste ning õpetamise vastu viha. Ehk kus viga näed laita, seal tule ja aita, on lause, mis mind inspireeris. (V82)

Sarnaselt eelmisele, oli uuringus osalenute hulgas ka neid, kellel oli negatiivseid kogemusi eriala spetsialisti juurde pääsemisega, mistõttu otsustati ise spetsialistiks õppida ja seeläbi vajalikku abi pakkuda. Uuritavad töid välja, et järjest keerukam on spetsialiste leida ning kui isiklikult on samuti probleemiga tegeletud, siis tundsid nad, et neil ei jää muud üle kui õppida vastavaks erialaspetsialistiks ja pakkuda vajalikku abi.

Kuna peres on kolmeks saav laps, kes ei räägi eakohaselt, aga ei perearst ega lasteaed ei näe probleemi, siis olen kokku puutunud logopeedile pääsemise probleemiga ja aru saanud, et nii vajalikke spetsialiste lihtsalt ei ole piisavalt. Seega loodan ise tulevikus logopeedina tööle asudes pakkuda vajalikku abi. (V36)

Kokkuvõtvalt töid esimese kursuse üliõpilased välja, et positiivsed eelnevad töökogemused ning eraelulised õpetamiskogemused on oluliseks teguriks, miks üliõpilased õpetajakoolitusse sisse astusid. Lisaks töid uuritavad välja ka negatiivse eelneva koolikogemuse ning spetsialistide juurdepääsu probleemi, mis ajendas neid õpetajakoolitusse sisseastuma.

3.1.4 Teiste inimeste mõju

Lisaks kolmele eelmisele kategooriale: sisemisele soovile saada õpetajaks; soovile panustada ühiskonna arengusse ning uuritavate eelnevatest õpetamiskogemustest, tõid üliõpilased välja teiste inimeste mõju (*16 üliõpilast*) õpetajakoolitusse sisseastumisel. Teiste inimeste mõju jagunes alakategooriate kaupa kaheks: varasemate õpetajate mõju õpetajakoolitusse sisseastumisel ning lähedaste/pereliikmete mõju.

Mitmed uuritavad tõid välja, et neid inspireerisid enda varasemad õpetajad, kes ei olnud ainult õpetajad, vaid ka inimesed, kellega sai alati rääkida kui esines mõni mure. Uuritavad pidasid oluliseks inspireerivaid õpetajaid, kes tekitasid positiivseid emotsioone, mis olid ajendiks õpetajaks õppimisel. Näiteks kirjeldas üks uuritav, kuidas positiivne eeskuju klassi ees motiveeris teda õpetajaks õppima.

Nägin, kui tore on koolis õppida, kui klassi ees seisavad motiveeritud ja õpilassõbralikud pedagoogid. See inspireeris mind ja mul tekkis suur soov olla tulevikus samasugune õpetaja, kelle tundides tunneksid õpilased ennast hästi ning neil oleks tahe õppida. (V2)

Peale motiveeritud õpetajate eeskuju, tõid uuringus osalejad välja, et õpetajakoolitusse sisseastumisel mängivad olulist rolli ka suhted õpetaja-õpilase vahel. Näiteks kirjeldasid uuritavad, et neid inspireeris õpetaja eriala valima just see õpetaja, kellega nad kõige paremini läbi said. Ühe uuritava sõnul inspireeris teda just inglise keele õpetaja, kuna ta sai temaga koolis kõige paremini läbi. Esile tõsteti ka positiivseid ja põnevaid ainetunde, mida õpilased väga ootasid.

Kõik need aastad on mind motiveerinud 4 õpetajat, kelle tundi ma päriselt ka minna tahan ning olen terve selle õppetunni aja ka nendega kaasas. Ehk arvasin, et äkki saan ka mina kunagi kellelegi sellist tunnet tekitada. (V128)

Teise alakategooriana tõid uuritavad välja lähedaste ning pereliikmete mõju, mis avaldus erinevatel viisidel. Näiteks oli uuringus osalenud üliõpilastel mõni tuttav astunud ülikooli õpetajaks õppima ning seda kõrvalt nähes tekkis ka neil huvi selle eriala vastu. Lisaks toodi välja, et kui peres oli elukutseline õpetaja, siis oli ka see positiivseks motivatsiooniks õppima asumisel.

Ning kindlasti on minu otsustamist tugevalt mõjutanud fakt, et minu vanemad vend ja õde on samuti haritud õpetajad. (V79)

Teisalt tõid uuringus osalejad välja, et just pereliikme heatahtlik soovitus oli see, mis tekitas soovi tulla õpetajaks õppima. Näiteks kirjeldas üks uuritav, kuidas lähedased hakkasid talle rääkima, kuidas töö lastega talle sobib. Sarnaselt juhtus ka ühel teisel uuritaval, kellele soovitas õpetajakutset proovima tulla vanaema.

Vanaema soovitas proovida ka siia õppekavale kandideerida ning ma nõustusin temaga. Olen alates kuuendast eluaastast hoolitsenud nelja sugulase eest ning oskan tegeleda lastega igas vanuses. Ma tundsin end tol hetkel hästi ning ka samal päeval tegelesin lastega teise pilguga. Mõtlesin, kuidas peaks käituma tulevane õpetaja. (V81)

Kokkuvõttes tõid uuringus osalenud üliõpilased välja, et varasemate õpetajate eeskuju ning õpetajatega head suhted võivad positiivselt mõjutada õpetajakoolitusse sisseastumist. Samuti tõid uuritavad välja, et positiivselt mõjutab see, kui mõni tuttav on olnud varasemalt õpetajakoolituses õppinud või kui peres on elukseline õpetaja.

3.1.5 Mitmekülgne töövaldkond

Uuringus osalenud õpetajakoolituse üliõpilased tõid välja, et neid inspireeris õpetajakoolitusse sisseastuma õpetaja mitmekülgne töövaldkond (47 üliõpilast). Uuritavate sõnul on mitmekülgne töövaldkond seotud laialdaste töövõimalustega ning väliste teguritega (nt parem palk, pikk puhkus, head töötingimused).

Uuringus osalejad kirjeldasid, et õpetajatöö on auväärne ametikoht ning väga mitmekülgne, põimides erinevaid oskusi ja valdkondi. Oluliseks peeti, et õpitav ametikoht (õpetaja, tugispetsialist) pakuks mitmekülgseid töövõimalusi, näiteks võimalust erinevates kohtades tööd teha ja ennast pidevalt täiendada.

Kuna mulle on alati meeldinud teha mitmeid erinevaid asju, siis nüüd seda õppides, tunnen ma, et saan nii mitmekülgselt haritud, et see teeb isegi hingele pai. (V11)
Soovin jätkata tööd koolis, kuna armastan seda, mida teen ja soovin ka uusi väljakutseid. Õpetaja töö on huvitav ja mitmekülgne. (V148)

Lisaks mitmekülgsele töövaldkonnale, peeti oluliseks eriala mitmekülgset, mis hõlmab endas laialdasi teadmisi erinevatest valdkondadest. Näiteks tõid uuritavad välja, et neid ajendas õppima tulema laialdane õppekava, mis pakub neile laia põhja erinevatest ainetest ja teadmistest.

Olulisena toodi välja õppekava huvitavuse ning sessioonõppe olulisuse, mis aitab üliõpilastel tööd ja õpinguid siduda.

Mulle tundus see õppekava huvitav, samuti pean saama õppida koolis töötamise ajal, seega sessioonõppe oli minu jaoks ainuõige variant. (V103)

Uuritavate sõnul on mitmekülgne töövaldkond seotud ka väliste teguritega. Näiteks oli uuringus osalenute seas neid, kes väliste teguritena tõid välja õpetaja tööaja, pika puhkuse ning parema palga. Üliõpilaste seas oli oluline õpetajaks õppimise valikul pikk puhkus ning tõus ka palga numbris.

Mind motiveeris tulema sellele alale parem palk, pikem puhkus ja töö olemus. (V138)

Seega tõid uuritavad välja, et õpetajaamet on väga mitmekülgne, pakkudes laialdasi töövõimalusi ning enesearengu võimalusi. Samuti toodi välja olulise tegurina laialdast ja huvitavat õppekava ning väliseid tegureid.

3.1.6 Nõuetele vastava hariduse saamine

Lisaks sellele, et õpetajakoolituse üliõpilased tõid ülikooli sisseastumise motiividena välja eelneva kogemuse, teiste inimeste mõju ning mitmekülgse töövadkonna, siis oli ka neid üliõpilasi, kelle motiiv oli saada nõuetele vastav haridus (8 üliõpilast) ning enda haridusalast kvalifikatsiooni tõsta. Näiteks tõid uuritavad välja, et soovivad ennast erialaselt täiendada ning saada teoreetilisi teadmisi, mis toetaks nende praktilisi kogemusi.

Töötan peale pikka pausi jälle lasteaias. Seega praktiline pool lastega töötamisel on olemas aga tunnen, et vajan teoreetilisi teadmisi, et olla parem õpetaja. (V132)

Lisaks soovile saada uusi teadmisi, oli üheks motiiviks ka vastava kvalifikatsiooni saamine. Uuritavad kirjeldasid, et neid ajendas õppima tulema vajadus, kuna ilma kvalifikatsioonita ei saa koolis töötada. Samuti toodi välja ka reaalne soov ja tahe saada paremaks õpetajaks.

Mind ajendas õppima tulema vajadus saada paremaks õpetajaks. Hetkel töötan ilma vastava kvalifikatsioonita ja tunnen, et oskusi ja teadmisi jääb puudu. (V44)

Kokkuvõttes tõid uuritavad välja, neid ajendas õpetaks õppima soov ennast erialaselt täiendada ning saada rohkem teoreetilisi teadmisi. Lisaks tõid uuritavad välja vajaduse saada nõuetele vastav haridus, mis oli ajend õpetajaks õppimisel.

3.2 Esimese kursuse õpetajakoolituse üliõpilaste nägemus valitud erialal töötamisest peale ülikooli lõpetamist

Teisele uurimisküsimusele vastuse saamiseks küsiti ankeedis üliõpilastelt järgmine küsimus: „*Kellena sa näed ennast töötamas peale ülikooli lõppu?*“ Enamus uuritavatest (131 uuritavat) tõid välja, et näevad ennast töötamas erialasel tööl. 14 uuritavat näevad ennast töötamas haridusvaldkonnas ning kaheksal uuritaval pole kindlat nägemust, kuhu peale lõpetamist tööle suunduda.

Lisaks selgitati uuringus välja: *Milline on esimese kursuse üliõpilaste nägemus valitud erialal töötamisest peale õpetajakoolituse lõpetamist?* Andmeanalüüsi tulemusena eristus neli kategooriat: plaan töötada väga pikalt; ajaliselt aastatega piiritletud vaade (alakategooriad: 2-3 aastat; 5-10 aastat; üle 10 aasta); plaan liikuda haridusvaldkonna sees ning teadmatus plaanides.

3.2.1 Plaan töötada väga pikalt

Uuringus osalenud üliõpilased tõid välja, et plaanivad õpetajana töötada väga pikalt (107 uuritavat). Näiteks vastasid mitmed uuritavad, et soovivad õpetajana töötada kogu elu või pensionini. Samas nimetati ka, et kuigi praegu on soov töötada valitud erialal väga pikalt, siis see sõltub siiski tervisest, tööga rahulolust ning tundest, et neid õpetajatena väärtustatakse.

Uuritavad põhjendasid, et plaanivad töötada kogu elu, kuna õpetajatöö pole rutiinne ning pakub elukestvat õpet. Samuti öeldi, et pikalt töötades tekib ametis kindlus, teadmised ja oskused mis aitavad olla oma ametis parem. Veel kirjeldasid uuritavad, et soovivad pikalt töötada seetõttu, et neile meeldib see eriala ja nad teeksid seda rõõmuga.

Plaanin olla õpetaja nii kaua, kui võimalik, sest see on eriala, mis mulle meeldib ja mida ma rõõmuga teeksin. (V74)

Peale selle tõid uuringus osalejad välja, et soov pikalt töötada on seotud ka nende tervisega. Uuritavate sõnul plaanivad nad töötada nii kaua kuni jaksavad ning kuni tervis seda lubab. Lisaks tervise hoidmisele oli uuritavate hulgas ka neid, kes on mõelnud perekonna loomisele, tuues välja, et plaanivad töötada pikka aega, kuid sooviksid vahepeal ka pereelu nautida.

Kuna minu valitud eriala on selline, mida saab ka vanemana ilusti teha, siis ma loodan, et ikka pikalt. Kuid vahepeal ma tahaksin ka pereelu nautida ja lastega kodus olla. (V32)

Oluliseks peeti ka tööga rahulolu. Uuritavad kirjeldasid, et plaanivad töötamist nii kaua, kuni see pakub heameelt ja rahulolu. Uuringus osalejad leidsid, et nii kaua kuni see töö neile meeldib, pakkudes rõõmu, sära ja rahuldust, on nad valmis õpetajatööd tegema. Nende sõnul on õpetajatöös oluline sisemine tunne ja töö nauding, sest kui seda pole, siis paistab see ka õpilastele välja.

Töö valikul on kõige tähtsam sisemine tunne, sest kui ei ole rahul sellega mida hetkel teed, siis see paistab ka välja ja tulemus pole kindlasti hea vaid pigem kehva või lausa halb. Ja kui mingil põhjusel ma ei peaks antud tööd nautima siis ma ei taha, et õpilased mäletaks õpetajat kes on stressis ja närviline. (V22)

Lisaks tõid õpetajakoolituse üliõpilased välja, et soovivad töötada senimaani, kuni tunnevad, et neid õpetajatena väärtustatakse ning neil oleks, mida lastele pakkuda.

Olles proovinud ka teisi ameteid, siis arvan, et töötaksin /.../ niikaua kuni tunnen, et mul on, mida lastele pakkuda. Kindlasti ei taha ma olla SEE õpetaja, kes istub ära vaid oma töötunnid, sest muud teha ei oskagi (kahjuks selliseid õpetajaid on). (V144)

Kokkuvõttes tõid uuringus osalejad välja, et plaanivad töötada väga pikalt, kuna õpetajatöö pole rutiinne ning pakub elukestvat õpet. Samuti tõid uuritavad välja, et neile meeldib see eriala ning nad teeksid seda rõõmuga. Teisalt plaanivad uuritavad töötada nii pikalt, kuni tervis lubab, kuni töö pakub neile sisemist rahulolu või kui soovitakse vaheldust pereplaneerimise näol. Lisaks tõid uuritavad välja, et soovivad töötada senimaani, kuni tunnevad, et neid õpetajatena väärtustatakse.

3.2.2 Ajaliselt aastatega piiritletud vaade

Teise kategooriana eristusid need uuritavad, kes tõid välja ajalised vastused õpetaja erialal töötamisel (20 uuritavat). Ajaliselt aastatega piiritletud vaade jaguneb alakategooriatena kolmeks: üliõpilased, kes soovivad töötada erialal kuhu õppima tuldi 2-3 aastat; 5-10 aastat; ning üliõpilased, kes soovivad töötada üle kümne aasta.

Uuringus osalejate hulgas oli neid, kes kirjeldasid, et soovivad õpetajaametis töötada esialgu kaks kuni kolm aastat (3 üliõpilast), põhjendades seda sooviga edasi õppima minna.

Esialgu äkki 2 aastat, sest sooviksin õppida edasi /.../. (V137)

Ma arvan, et /.../ kavatsen töötada kolm aastat kindlasti ja siis vaadata edasi, kas jätkata oma tööd või minna edasi õppima. (V41)

Samuti kirjeldasid uuritavad et õpetajakoolituses omandatav kraad võib olla justkui võti, mis avab rohkem uksi, kui õpetajaamet. Seda ilmestab hästi ühe uuritava tsitaat:

Samas on veel nii palju asju, mida ma elus proovida ja kogeda tahan, aga usun, et ülikoolis omandatud kraad avab uksi palju rohkema kui ainult õpetajaameti jaoks.
(V3)

Lisaks kirjeldasid uuringus osalejad, et plaanivad töötada õpetajana vähemalt viis aastat ja peale (12 üliõpilast) . Põhjendusena toodi välja, et see aeg on piisav kokku puutumaks töö erinevate aspektidega ning õppida tööd tundma. Lisaks tõid uuritavad välja, et soovivad ka edasi õppida ning proovida võimalusel muud eriala.

Arvan, et töötan mõne aasta alal ning siis vahelduse mõttes vahetan kas kooli või eriala. Ehk jätkan ülikooliõpinguid mingil hetkel (hetkeline plaan on omandada ka magistrikraad haridusinnovatsiooni alal). (V116)

Peale selle toodi välja, et õpetaja töö ongi stressirohke, mistõttu on oluline võtta paus, et õpetajatööst puhata. Seda ilmestab hästi ühe uuritava vastus, kes tõi välja, et plaanib õpetajana töötada 5 kuni 10 aastat.

5-10 aastat, sest ma tahaks vahepeal muid asju ka teha, et oma närve puhata ning tänu sellele olla parem ja tasakaalukam õpetaja. (V153)

Lisaks oli uuringus ka neid üliõpilasi, kes tõid ajaliselt välja, et plaanivad töötada kauem kui 10 aastat (5 üliõpilast) Põhjendusena toodi välja soovi korralikult pühenduda ning antud ajaperiood on uuritavate sõnul piisav, võimaldades oma teadmisi edasi anda. Uuritavate sõnul on 10 aastat õpetajana töötamise periood pikaajaline ning stabiilne, pakkudes mitmekülgsed töövõimalusi.

Ma arvan, et 10 aastat kindlasti. See on piisavalt pikk aeg väga mitmekülgsete kogemuste saamiseks. (V85)

Lähtuvalt eelmainitust võib öelda, et käesolevas uuringus osalejad, kes planeerivad töötada õpetajana 2-3 aastat, soovivad edasi õppida ning proovida ka teisi erialasid. Uuritavad, kes aga plaanivad töötada 5-10 aastat, tõid välja, et see on piisav aeg õppida tööd tundma, kuid usuvad, et oluline on võtta tööst paus, et stressi ja läbipõlemist ennetada. Ning need uuringus osalejad, kes plaanivad töötada üle kümne aasta, hindavad töö stabiilsust, kuid on siiski avatud ka uutele väljakutsetele.

3.2.3 Plaan liikuda haridusvaldkonna sees

Lisaks uuritavate nägemusele töötada õpetajana väga pikalt või mingi kindla aja jooksul, oli uuritavate hulgas ka neid, kes ei toonud välja kindlat töötamise aega. Selle asemel selgitati, et plaanitakse liikuda haridusvaldkonnas (*15 uuritavat*), kuna see võimaldab erinevaid karjäärivõimalusi valdkonna sees.

Seda on hetkel raske öelda, kuid hetkel on minu eesmärk kindlasti töötada haridusvaldkonnas. Töö on mitmekesine ning alati on ruumi edasiarenguks, juurde õppimiseks ning enda proovile panemiseks. (V3)

Haridusvaldkonnas töötamisel toodi esile erinevaid võimalusi ja vaheldusrikkust. Näiteks töid uuritavad välja soovi liikuda juhtkonna liikmeks või töötada sootuks teises keskkonnas. Lisaks toodi välja soovi õpetada välismaal ning tugispetsialistina nimetati võimalust töötada ka haiglas.

Ilmselt ma ei jää ühte kohta aastakümneteks tööle, sest mulle meeldib vaheldusrikkus. Kuna töökohti on palju, saan keskkonda vahetada (nt koolist lähen haiglasse tööle vms). Samuti seostuvad mitmed elualad minu erialaga, seega saan end täiendkoolitada. (V17)

Sarnaselt eelmisele toodi välja, et isegi kui pole täpset plaani, soovitakse tulevikus tegeleda siiski enda eriala puudutavate temadega ning ametitega. Näiteks kirjeldas üks uuritav, kuidas soovib avada oma psühholoogia praksise.

Ma arvan, et terve elu seda tööd ma nüüd küll teha ei taha, kuna mul on väga väga suur kirm psühholoogia vastu, siis ma tahaksin kunagi ka psühholoogias diplomi saada ja psühholoogina töötada. Ja minu väga suur unistus olekski kunagi enda "praksis" avada, kus ma töötaksin psühholoogina. (V126)

Seega töid uuritavad välja, et isegi kui neil pole kindlat ajalist plaani õpetajana/tugispetsialistina töötada, soovivad nad vähemalt haridusvaldkonnas ennast täiendada. Näiteks nimetasid nad soovi õppida või töötada samas valdkonnas või siis sarnasel erialal, kas siis töötada haiglas või hoopiski välismaal.

3.2.4 Teadmatus plaanides

Eelnevalt jagunesid üliõpilaste nägemus valitud eriala töötamisel kolmeks: plaan töötada väga pikalt, ajaliselt aastatega piiritletud vaade, ning plaan liikuda haridusvaldkonna sees. Lisaks eelnevale, oli ka neid üliõpilasi, kellel oli teadmatus plaanides (*11 üliõpilast*).

Uuritavad kirjeldasid, et nad ei ole kindlad kui kaua nad soovivad õpetaja/ tugispetsialisti tööd teha. Ühest küljest tõid uuritavad esile, et soovivad esialgu keskenduda kooli lõpetamisele, seetõttu pole nad kaugemale mõelnud.

Hetkel minu peamine eesmärk on kõigepealt kool lõpetada. Ei ole veel jõudnud mõelda sellele, et kui kaua tahaksin õpetaja olla. (V123)

Teisest küljest toodi välja, et teadmatus plaanides on seotud ka õpetajatöö kogemuse puudumisega, mistõttu ei oska uuritavad ette ennustada, kui kaua nad õpetajana töötavad. Samas tõi üks uuritav välja mõtte, kui kaua saab üldse õpetaja enda töös pädev olla.

See on raske küsimus ja ma ei oska sellele hetkel vastata. Ma küsiks vastu, et kui kaua suudab õpetaja olla pädev enda erialal? (V83)

Uuritavad põhjendasid teadmatust plaanides veel sellega, et töötamine mõjutab suuremal määral ka välistest teguritest: palk, kolleegid ja töötingimused. Lisaks toodi välja, et soovitakse õppida erinevaid erialasid juurde ning seetõttu ei osata öelda kindlat aega õpetajana töötamisel.

Hetkel ei oska öelda kindlat plaani, sest olen üsna püsimatu inimene ja ilmselt tahaks elus paljusid asju proovida. Võib-olla töötaksin alguses õpetajana, siis õpiksin midagi muud, prooviks mingit muud ametit ja läheks siis õpetaja peale tagasi või jääkski mõne teise ameti peale. Tõesti ei oska öelda, maailm on suur, elame vaid korra ning kunagi ei tea, mida elu võib meile tuua. Aastatega ei oska ma isegi umbmääraselt midagi pakkuda. (V77)

Kokkuvõttes tõid uuritavad välja, et soovivad eelkõige keskenduda koolile ning pole seetõttu edasiste plaanide peale mõelnud. Samuti toodi välja, et reaalse õpetajatöö kogemuse puudumine tekitab samuti küsimusi ning teadmatust, kas see eriala üldse sobib neile ning kui kaua suudab õpetaja enda töös pädev olla. Lisaks tõid uuritavad välja, et soovivad siiski edasi õppida ning teha elus ka muid asju, mistõttu pole nad enda jaoks kindlat plaani läbi mõelnud.

4. Arutelu

Magistritöö eesmärgiks oli selgitada välja esimese kursuse õpetajakoolituse üliõpilaste sisseastumise motiivid ja nägemus valitud erialal töötamisest peale lõpetamist. Järgnevas peatükis analüüsitakse ja interpreteeritakse uuringu tulemusi ning võrreldakse neid varasemate uuringutulemustega. Samuti pakutakse soovitusi edasisteks uuringusuundadeks ning on esitatud uuringu kitsaskohad ning praktiline väärtus.

Esimese uurimisküsimuse „*Millised on esimese kursuse õpetajakoolituse üliõpilaste ülikooli sisseastumise motiivid?*“ tulemused näitasid, et uuritavatel oli sisemine soov saada õpetajaks ning täita oma lapsepõlve unistus. Samuti tõid uuritavad välja, et neile meeldivad lapsed ning lastega tegelemine ning lisaks soovivad nad panustada ühiskonna arengusse. Lisaks tõid uuritavad välja, et õpetajatöö on auväärne ametikoht, kus on võimalus ennast arendada ning teha head karjääri. Tulemused on heas kooskõlas varasemate uuringutega, kus on leitud, et õpetajaks õppimist on mõjutanud eelkõige sisemised ja altruistlikud motiivid: soov maailma paremaks muuta ning toetada laste arengut (Davies & Hughes, 2018; Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012; Meens & Bakx, 2019). Seda ilmestab ka uurijate Davies ja Hughes (2018) uuringu tulemus, kus 87% uuringus osalejatest valisid õpetaja ameti seetõttu, et nad armastavad töötada lastega ning nad naudivad õpetamist väga. Lisaks on uurijad Meens ja Bakx (2019) välja toonud, et need üliõpilased, kes tahavad juba lapsepõlves õpetajaks saada, on ka rohkem motiveeritud õppima ja vaeva nägema. Seega on positiivne, et antud uuringus osalenud üliõpilastel on olnud sisemine soov ja tahe saada õpetajaks ning panustada laste arengusse ja seeläbi muuta maailma paremaks.

Uuritavate sisseastumine õpetajakoolitusse oli mõjutatud ka eelnevatest õpetamiskogemustest ning teiste inimeste mõjust. Uuritavad kirjeldasid, kuidas positiivsed ja negatiivsed õpetamiskogemused motiveerisid neid õpetajaks õppima. Toodi välja varasemaid kogemusi õpetajaabina ning tundide andmisega, mis uuritavatele väga meeldisid. Ka varasemad uuringud (Bruinsma & Jansen, 2010; Meens & Bakx, 2019; Rots & Aelerman, 2009; Tustiawati, 2017) on välja toonud, et eelnev positiivne õpetamiskogemus on tugevalt seotud õpetajaametisse sisseastumisega ning õpetaja kutsekindlusega. Töö autori hinnangul on töö tulemustes uudne asjaolu, et ka asendusteenistusel võivad noored kogeda positiivseid õpetamiskogemusi, mis ajendavad õpetajakoolitusse sisseastuma. Seega on töö autori arvates positiivne, et asendusteenistust võib läbi viia ka haridusametis, lootuses, et positiivsed õpetamiskogemused

motiveerivad järjest enam noori õpetajaks õppima. Kuna on teada, et positiivsed õpetamiskogemused on õpetaja ametis püsima jäämisel tugevalt seotud, leiab töö autor, et positiivseid õpetamiskogemusi võiks pakkuda juba varasemates kooliastmetes. Näiteks võiks õpilastele pakkuda rohkem võimalusi üksteist klassis õpetada ja juhendada. Heaks võimaluseks on ka õpetajate päevad või muud võimalused, kus õpilastel on võimalus õpetajaid asendada. Seega luues positiivseid esimesi õpetamiskogemusi, võime positiivselt mõjutada õpilasi õpetaja elukutse valimisel.

Lisaks motiveeris uuritavaid õpetajaks õppima ka varasemate õpetajate eeskuju. Ka uurijad Davies ja Hughes (2018) said sarnase uuringu tulemuse, kus õpetajakoolituse üliõpilased otsustasid õpetajaameti kasuks oma varasemate õpetajate eeskujul. Uuritavad tõid välja, et lisaks positiivsele eeskujule motiveeris neid õpetajaks õppima ka negatiivne koolikogemus ja negatiivne õpetamisviis. Uuritavad tõid välja, et soovivad olla paremad õpetajad, kui need, kes neil olid. Sellest hoolimata, et ka negatiivsed kogemused saavad olla ajendiks õpetajaks õppimisel, on oluline koolides sellist õpetamisviisi vältida. Negatiivne õpetamisviis on õpilastele demotiveeriv aine õppimisel, tekitades negatiivset kuvandit ka õpetaja elukutsele. Mitmed uuringud (Davies & Hughes, 2018; Taimalu *et al.*, 2020) on aga seevastu välja toonud, et positiivne eeskuju on oluline motivaator toetamaks õpetaja erialale õppima minekut. Seega on varasemate õpetajate eeskuju oluliseks motivaatoriks õpetajaks õppimisel. Õpetaja ise saab väga palju selle puhul ära teha, et kaasata enda entusiasmi ja motivatsiooniga noori mõtlema õpetajatöö peale. Kui õpetaja on motiveeritud ja naudib oma tööd, siis paistab see ka õpilastele välja. Seega on õpetaja suhtumine enda töösse ja õpilastesse võtmeteguriks õpetajamaine kujundamisel.

Teise uurimisküsimuse „*Milline on esimese kursuse üliõpilaste nägemus valitud erialal töötamisest peale õpetajakoolituse lõpetamist?*“ tulemused näitasid, et enamus uuringus osalenud õpetajatest nägi oma tööalast tulevikku õpetajana või laiemalt haridusvaldkonnas. Vaid kaheksa uuritavat tõid välja, et neil on teadmatus plaanides, kuna neil puudub õpetajatöö kogemus ning nad soovivad esialgu keskenduda ülikoolile.

Uuritavad, kes näevad ennast erialasel tööl tõid välja, et soovivad töötada väga pikalt. Küll aga sõltub see tervisest, tööga rahulolust ning tundest, et neid õpetajatena väärtustatakse. Ka mitmed teised uuringud (nt Kelchtermans, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2011) on rõhutanud, et õpetaja kutsekindlus on seotud tööga rahuloluga ning sisemise tundeaga, et neid õpetajana

väärtustatakse. Ka TALIS uuringus (Taimalu *et al.*, 2020) on Eesti õpetajad välja toonud, et mida kõrgem on tööga rahulolu, seda suurem on tõenäosus ametis püsima jäämisel. Seega näitab praegune uuring, et tegelikult on üliõpilaste motivatsioon erialasel tööil pikalt töötada, kuid edasi peaks mõtlema, kuidas toetada õpetajate tööga rahulolu ning õpetaja elukutse väärtustamist ühiskonnas laiemalt. TALIS uuringus (Taimalu *et al.*, 2020) on välja toodud, et õpetaja elukutse väärtustamine on aastatega tõusnud, kuid siiski tunnevad Eesti õpetajad, et õpetajaameti väärtustamine ühiskonnas on endiselt madal. Sellest lähtuvalt leiab töö autor, et õpetajaameti aitaks rohkem väärtustada, kui riiklikul tasandil luuakse erinevaid süsteeme, mis toetaks õpetaja karjääriredeli loomist või pakuks motivatsioonisüsteeme vaba aasta või riiklike toetuste näol. Ka Riigikogu kultuurikomisjon (Ettepanekud Vabariigi Valitsusele, 2021) esitas valitsusele ettepanekud õpetajate järelkasvu ja õpetajaameti väärtustamise tagamiseks, tuues välja, et õpetaja karjäärimudel ja enesetäiendus peab toetama erialast arengut ning õpetajate töötasu tuleb siduda Eesti keskmise palgaga ja tõsta kuni 1,4 kordseks. Seega on õpetajaameti väärtustamine ja õpetajate järelkasvu teema ühiskonnas arutuse all olnud.

Lisaks soovile pikalt töötada, tõid uuringus osalenud üliõpilased välja ka ajaliselt aastatega piiritletud vaate õpetajana töötamisel. Oli uuritavaid, kes kirjeldasid kuidas plaanivad õpetajana töötada vähemalt kaks kuni kümme aastat. Toodi välja ka soovi töötada vahemikus viis kuni kümme aastat, põhjendades seda sooviga liikuda karjääriredelil edasi ning õppida midagi muud. Tulemused on kooskõlas Norra uuringu tulemustega (Smith & Ulvik, 2017), kus toodi välja, et isegi edukad õpetajad soovivad mõnel hetkel vaheldusrikkust ja karjääriredelil edasilikumist. Nende sõnul ei toeta õpetaja elukutse alati ambitsioonikust ja autonoomsust, mistõttu võivad õpetaja erialalt lahkuda ka edukad ja esialgu tööga rahulolevad õpetajad (Smith & Ulvik, 2017). Ka uurija Kelchtermans (2017) toob välja, et õpetajaametis on vähe võimalusi karjääriredelil tõusmiseks. Selleks, et koolid ei kaotaks ambitsioonikaid õpetajaid, on töö autori hinnangul jätkuvalt oluline luua riiklikke süsteeme, mis toetaks õpetaja karjääriredeli loomist. Töö autor leiab, et karjääriredelil tõusmise mudel aitaks kaasa õpetaja kutsekindluse tagamisele ning seeläbi jääks koolidesse rohkem ambitsioonikamaid õpetajaid. Samas ei tohiks unustada, et õpetaja elukutse on nagu iga teinegi elukutse, kus erialane liikumine võiks ühiskonnas olla rohkem mõistetud.

Uuringus osalenud õpetajakoolituse üliõpilased tõid uuringu tulemustes välja soovi liikuda edasi haridusvaldkonnas, töötades või õppides sarnasel erialal. Samuti oli ka neid

üliõpilasi, kes tõid välja teadmatust plaanides, põhjendades seda õpetamiskogemuse puudumisega. Üks üliõpilane kirjeldas, et sellele on raske vastata ning küsis, et kui kaua suudab üldse õpetaja enda töös pädev olla. Uuriija Berliner (2004) ütleb, et õpetaja saavutab oma tööalase pädevuse 5-7 tööaasta jooksul, küll aga nõuab see palju enesetäiendamist ja tööd. Seevastu uuriija Omar Lopez (1995) toob välja, et õpetaja pädevus tõuseb esimese seitsme aasta jooksul, mil õpetaja õpib juurde ning arendab oma oskusi edasi. Tööalane pädevus võib kesta kuni 17. tööaastani (ehk 10 aastat) ning peale seda toimub õpetaja pädevuses langus (Lopez, 1995, viidatud Berliner, 2004 j). Seega on oluline ka töötavatele õpetajatele pakkuda tuge erinevatel õpetaja karjäärietappidel. Seda mõtet on kajastatud ka TALIS uuringus (Taimalu *et al.*, 2020), kus toodi välja, et tuge peaks pakkuma ka kogunud õpetajatele, sest see aitaks tõsta koolis töötavate õpetajate kutsekindlust ja avardaks nende professionaalse arengu võimalusi. Kooljuhil on selles oluline roll, et kooli sisekliimat ning õpetajate vaimset tervist ning kutsekindlust toetada erinevate meetmete näol (nt pakkuda võimalusi õpetajatele kovisiooni gruppides osalemist ning supervisiooni teenuse kasutamist).

Uuritavad kirjeldasid teadmatust plaanides ka sellega, et töötamine võib mõjutada suuremal määral ka välistest teguritest: palk, kolleegid ja töötingimused, seega ei oska uuritavad praegu tuleviku olukorda ette ennustada. Ka varasemates uuringutes (Davies & Hughes, 2018; Rots & Aelerman, 2009; Tustiawati, 2017) on selgunud, et lisaks sisemistele ja altruistlikele motiividele, mõjutavad õpetaja kutsekindlust ka välised motiivid, milledeks on palk, head töötingimused ning arenemisvõimalused. Mitmed uurimistööd (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012; Watt & Richardson, 2007) on välja toonud sarnaseid tulemusi, et õpetajate palk on probleemiks ning väliseid töötingimusi peaks parandama. Eesti ja Soome uuringus (Taimalu *et al.*, 2021) tuli välja, et Eesti õpetajakoolituse üliõpilased olid rahulolematud nii palgaga seotud küsimustes, kui ka õpetajaameti väärtustamisega ühiskonnas. Eesti õpetajad tunnevad, et nende tööd võiks rohkem väärtustada nii palgapoliitika näol kui ka ühiskonnas laiemalt (Taimalu *et al.*, 2020). Seega leiab töö autor, et oluline on läbi viia riiklikke arutelusid õpetaja kutsekindluse tagamise osas ning leida võimalusi õpetaja motivatsioonisüsteemi parandamiseks.

Kokkuvõttes näevad käesolevas uuringus osalenud esimese kursuse õpetajakoolituse üliõpilased ennast pikalt õpetajaametis töötamas, kuid õpetaja kutsekindlus sõltub tööga rahulolust ning töötingimustest. Seega on oluline, et Eestis arendatakse edasi õpetajate karjäärisüsteemi, vaadatakse üle õpetajate palgafond ning leitakse võimalusi pakkuda õpetajatele

professionaalse arengu võimalusi. Lisaks on koolijuhil ning kolleegidel oluline roll õpetaja tööga rahulolu loomisel. Head suhted koolijuhiga ning kolleegidega mängivad õpetajate ametisse jäämisel uuringus osalenud üliõpilaste jaoks väga suurt rolli.

Kuigi töö tulemused on informatiivsed, on käesolevas töös ka mõned piirangud. Esimese piiranguna võib välja tuua suhteliselt väikest valimit. Üldistuste tegemiseks oleks võinud uurida kõiki Eesti õpetajakoolituse esmakursuslasi ning seejärel teha ka statistilisi analüüse. See oleks võimaldanud teha üldistusi Eesti õpetajakoolituse üliõpilaste ülikooli sisseastumise motiivide ja nägemuse kohta seoses õpetaja kutsekindlusega. Samuti võib piiranguks lugeda ülikooli aine raames küsimustikule vastamist Kuigi küsimustikule vastamine ei olnud seotud aine lõpphindega ning magistristöös tulemuste kasutamise lubamine oli üliõpilastel vabatahtlik, võis see uuringutulemusi mõjutada. Näiteks võisid üliõpilased anda sotsiaalselt soovitavaid vastuseid, kuna küsimustik oli seotud aine raames vastamisega.

Lisaks võib andmeanalüüsis lugeda töö piiranguks kategooriate eristamist. Näiteks oli töö autoril mõndade koodide ja alakategooriate puhul keeruline eristada, kuhu kategooriasse see kuulub, sest mõned kategooriad olid teineteisele väga sarnased ning eristamist oli keeruline teha. Näiteks kood „Meeldivad lapsed ja tahan neid aidata“ väljendab ühest küljest sisemist soovi saada õpetajaks ning teisest küljest soovi panustada ühiskonna arengusse. Antud koodi puhul otsusti lisada kood kategooriasse „Soov panustada ühiskonna arengusse“.

Tulevikus võiks sarnast uuringut läbi viia pikiuuringuna, näiteks viie aasta pärast selgitada välja, kui palju uuritavatest jätkasid õpetajakoolitust ka magistriõppes ja kui paljud on õpetajakoolitusest lahkunud. Samuti oleks huvitav uurida soolisi erinevusi õpetaja kutsevalikut mõjutavatest motivatsiooniteguritest ning erinevate vanustega uuritavate erinevusi seoses motivatsiooniteguritega.

Töö praktiline väärtus seisneb esimese kursuse üliõpilaste motiivide ja nägemuse väljaselgitamisel valitud erialal töötamisest peale lõpetamist. Autori hinnangul on antud uuringu tulemused olulised õpetajakoolituse õppejõududele, kuna tulemused aitavad paremini mõista üliõpilaste motivatsioonitegureid ning seeläbi kavandada õppija jaoks sobivama õppimisvõimaluse. Samuti on uuringu tulemused väärtuslikud koolijuhtidele, kuna koolijuht mängib õpetaja elukutses püsijäämisel olulist rolli ning saab seeläbi kujundada paremat koolikeskkonda. Näiteks saab koolijuht olla toetav alustava õpetaja suhtes ning pakkuda mentorsüsteemi, mis aitaks alustaval õpetajal koolis kohaneda.

Lisaks on uuringu tulemused väärtuslikud ka õpetajatele, sest tulemused toovad selgelt välja, kui oluline on õpetajate positiivne eeskuju klassis ning head suhted õpilastega. Tegevõpetajad on õpilastele tõelisteks rollimudeliteks ning mängivad suurt rolli õpilaste karjäärivalikul. Näiteks saaksid tegevõpetajad läbi viia praktilisi õppeülesandeid, pakkudes turvalises keskkonnas õpilastele võimalusi positiivseid õpetamiskogemusi saada. Lisaks on uuringu tulemused väärtuslikud hariduspoliitika kujundajatele, kuna tulemused toovad välja olulised punktid, mida võiks riiklikul tasandil hariduses paremaks muuta. Näiteks on oluline riiklikul tasandil luua süsteeme, mis toetaks õpetajate karjääri- ja motivatsioonivõimalusi ning samuti luua täiendavad meetmed alustava õpetaja toetamiseks ja palgasüsteemi muutmiseks.

Tänuõnad

Soovin südamest tänada enda magistritöö juhendajat, kes toetas ja juhendas mind kogu magistritöö kirjutamise protsessi vältel. Lisaks soovin tänada üliõpilasi, kelle ülikooli sisseastumise motiivide ja tulevikunägemust sain oma töös andmestikuna kasutada.

Autorsuse kinnitus

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

Eleriin Käo- Zirk

/allkirjastatud digitaalselt/

21.05.2021

Kasutatud kirjandus

- Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L., & Palo, A. (2018). Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education, 41*(3), 266–281.
- Berliner, D.C. (2004). Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society, 24*(3), 200-212.
- Bruinsma, M., & Jansen, E.P.W.A. (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? *European Journal of Teacher Education, 33*(2), 185–200.
- Davies, G., & Hughes, S. (2018). Why I chose to become a teacher and why I might choose not to become one: a survey of student teachers' perceptions of teaching as a career, *TEAN Journal, 10*(1), 10–19.
- Eessalu, M., Engelbrecht, J., Juurik, M., Koppel, A., Kulu, P., Lilles-Heinsar, L., Ling, K., Lõuk, K., Maimets, T., Meriste H., Mäger, K., Mällo, T., Niglas, K., Nurk, E., Parder M. L., Pärtlas, M., Sinijärv, U., Soone, M., Sutrop, M., Uustalu, T., Velbaum, K., & Veski, L. (2017). *Hea teadustava*. Külastatud aadressil https://www.eetika.ee/sites/default/files/www_ut/hea_teadustava_trukis.pdf
- Ettepanekud Vabariigi valitsusele* (2021). Külastatud aadressil <https://www.riigikogu.ee/wpcms/wp-content/uploads/2021/03/Ettepanekud-Vabariigi-Valitsusele.pdf>
- Fokkens-Bruinsma, M., & Canrinus, E.T. (2012) Adaptive and maladaptive motives for becoming a teacher. *Journal of Education for Teaching, 38*(1), 3–19.
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2011). High School Students' Career Decision-Making Process: Development and Validation of the Study Choice Task Inventory. *Journal of career assessment, 14*(4), 449–471.
- Kazi, A. S., & Akhlaq, A. (2017). Factors Affecting Students' Career Choice. *Journal of Research and Reflections in Education, 2*(11), 187–196.
- Kelchtermans, G. (2017). 'Should I stay or should I go?': unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching, 23*(8), 961–977.
- Laherand, M. L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.

- Lehtsalu, M. (2011). *Põhikooli karjääriõpetuse valikaine õpetajaraamat*. SA Innove karjääriteenuste arenduskeskus.
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G., (2000). Contextual Supports and Barriers to Career Choice: A Social Cognitive Analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 36–49.
- Lindqvist, P., & Nordänger, U.K. (2016). Already elsewhere e A study of (skilled) teachers' choice to leave teaching. *Teaching and Teacher Education*, 54, 88–97.
- Lindqvist, P., Nordänger, U.K., & Carlsson, R. (2014). Teacher attrition the first five years—A multifaceted image. *Teaching and Teacher Education*, 40, 94–103.
- McLeod, S. (2018). *Questionnaire: Definition, Examples, Design and Types*. Külastatud aadressil <https://www.simplypsychology.org/questionnaires.html>
- Meens, E.E.M., & Bakx, A.W.E.A. (2019). Student teachers' motives for participating in the teacher training program: a qualitative comparison between continuing students and switch students. *European Journal of Teacher Education*, 42(5), 650-674.
- Mets, U., & Viia, A. (2018). *Tulevikuvaade töäjõu- ja oskuste vajadusele: haridus ja teadus. Uuringu lühiaruanne*. Tallinn: SA Kutsekoda.
- Moser, A., & Korstjens, I. (2017): Series: Practical guidance to qualitative Series: Practical guidance to qualitative research. Part 3: Sampling, data collection and analysis, *European Journal of General Practice*, 1751–1402.
- Mägi, E., & Nestor, M. (2012). *Koolilõpetajad ja nende karjäärivalikud. Keskkharidusastme lõpetajate valikute uuringu lõpparuanne*. Tartu: SA Archimedes.
- Pöld, M. (2018). *Karjäärinõustaja käsiraamat*. SA Innove.
- Rots, I., & Aelterman, A. (2009). Teacher education graduates' entrance into the teaching profession: Development and test of a model. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 453-471.
- Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P., & Vermeulen, K. (2007). Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 543–556.
- Sandelowski, M., Voils, C. I., & Knafl, G. (2009). *On quantizing*. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(3), 208–222.
- Selliöv, R., & Vaher, K. (2018). *Õpetajakoolituse lõpetanud ja alustavad õpetajad EHISE andmetel*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

- Skaalvik, E.M., & S. Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038.
- Smith, K., & Ulvik, M. (2017). Leaving teaching: lack of resilience or sign of agency? *Teachers and Teaching: theory and practice*, 23(8), 928–945.
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä., & Pedaste, M. (2020). *Õpetajad ja koolijuhid väärtustatud professionaalidena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused 2. osa*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Taimalu, M., Luik, P., Kantelinen, R., & Kukkonen, J. (2021). Why they choose a teaching career? Factors motivating career choice among Estonian and Finnish student teachers. *TRAMES*, 25(1), 19–35.
- Teijlingen, E.R., & Hundley, V. (2001). *The importance of pilot studies*. Külastatud aadressil <https://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU35.html>
- Thomson, M. M., Turner, J. E., & Nietfeld, J. L. (2012). A typological approach to investigate the teaching career decision: Motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 324–335.
- Tustiawati, M. (2017). *What motivates pre-service teachers to become teachers and their perspectives of english teaching as a career option*. University of Tasmania. Churchill Avenue, Hobart, Tasmania, Australia.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P.W. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202.
- Voltri, O., Luik, P., & Taimalu, M. (2013). Õpetajakoolituse praktikantide ja kutseastal olevate õpetajate kutsevalikut mõjutavad motivatsioonitegurid. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 1(1), 97–123.
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool.

Lihlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Eleriin Käo-Zirk,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihlitsentsi) minu loodud teose „Esimese kursuse õpetajakoolituse üliõpilaste sisseastumise motiivid ja nägemus valitud erialal töötamisest peale lõpetamist“,

mille juhendaja on Liina Lepp,

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

1. 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.
2. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. Kinnitan, et lihlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Eleriin Käo-Zirk
24.05.2020