

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Anne Nelke

**ÕPETAJA PERSONAALSE JA PROFESSIONAALSE IDENTITEEDI
KOOSKÕLA JA TÖÖRAHULOLU
ÜHE EESTI WALDORFKOOLI ÕPETAJATE NÄITEL**

magistritöö

Läbiv pealkiri: Õpetaja identiteedi osade kooskõla ja töörahulolu

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Äli Leijen, Ph.D.

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsemiskomisjoni esimees: Evi Saluveer, MA.

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2014

Sisukord

Sissejuhatus.....	3
Teoreetiline ülevaade.....	5
<i>Õpetaja identiteet</i>	5
<i>Identiteedi mõiste</i>	5
<i>Õpetaja professionaalne identiteet ja selle kujunemine</i>	6
<i>Õpetaja identiteedi uurimine</i>	6
<i>Õpetaja identiteet dialoogilise mina käsitluses</i>	8
<i>Professionaalse ja personaalse identiteedi koostoimimine</i>	9
<i>Õpetajate töörahulolu</i>	10
<i>Töörahuololu olemus</i>	10
<i>Sisemine tasu õpetajatööst</i>	10
<i>Koolipõhised tegurid</i>	12
<i>Uurimuse eesmärgid ja uurimisküsimused</i>	14
Metoodika.....	15
<i>Uuritavad</i>	15
<i>Mõõtevahend ja uurimuse protseduur</i>	15
<i>Andmete analüüsimise meetod</i>	16
Tulemused.....	19
<i>Professionaalse ja personaalse identiteedi kooskõla</i>	19
<i>Professionaalse ja personaalse identiteedi lahknevused</i>	21
<i>Professionaalse ja personaalse identiteedi ühendamisel tekkivate pingete lahendamine</i>	24
<i>Õpetajate töörahulolu ja -motivatsioon</i>	25
<i>Professionaalse ja personaalse identiteedi kooskõla seos töörahuloluga</i>	34
Arutelu.....	35
Kokkuvõte.....	39
Summary.....	40
Tänuõnad.....	41
Autorsuse kinnitus.....	41
Kasutatud kirjandus.....	42
Lisad	
Lisa 1. Waldorfpedagoogika lühitutvustus	
Lisa 2. Küsimused õpetajatele	
Lisa 3. Kooskõla ja rahulolu teemade ja alateemade jaotused intervjueeritavate lõikes	

Sissejuhatus

Identiteedi mõiste on nii sotsiaalteaduslikes uuringutes kui rahvakultuuris laialdaselt kasutusel ning sellel on palju käsitlusi. Identiteet vastab küsimusele „Kes ma olen?“ ja see on inimese enda loodud mõtestatud ja integreeritud nägemus endast (Valk, 2003). Sotsiaalse olendina mõjutab inimese identiteeti temast väljaspool toimuv: pere, sõbrad, töö, ühiskond, millest igaüks võib moodustada erineva identiteedi valdkonna. Õpetaja tööalane ehk professionaalne identiteet on üks nendest, vastates küsimusele „Kes ma õpetajana olen?“

Õpetajate töötamist, õpinguid ja arengut uurides paistab silma järjest suurenev huvi õpetajate identiteedi kohta. Seda on märgata viimase 20 aasta selleteemaliste publikatsioonide arvu jälgides (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). Kuidas õpetajad tajuvad oma identiteeti, mõjutab nende tõhusust ja erialast arengut, samuti nende võimet ja tahet tulla toime haridusalaste muutustega, uuenduste rakendamisega oma õpetamistöösse. Saades aru õpetajate professionaalsest identiteedist on meil võimalus mõista õpetajate erialase elu selliseid osasid nagu karjääri otsuse tegemine, motivatsioon, rahulolu tööga, emotsioonid ja pühendumine (Hong, 2010). Loetletud tegurid aitavad ennustada nii õpetajate motivatsiooni oma ametis jätkata kui sealt lahkuda.

Puudus hea kvalifikatsiooniga õpetajatest on märkimisväärseks probleemiks paljudes maades (Ingersoll, 2001; Loeb, Darling-Hammond, & Luczak, 2005) ja seda suurendab õpetajate lahkumine oma ametist. Näiteks 25% USA algajatest õpetajates lahkub õpetajaametist enne kolmandat aastat ja peaaegu 40% jätavad oma ameti maha viie aasta jooksul (Chang, 2009). Lisaks sellele lahkub valdav enamus õpetajatest õpetajatöölt enne pensioniiga (McDonald, 1999). Kõrge õpetajate lahkumismäär on peale USA välja toodud ka paljudes teistes riikides üle maailma hoolimata erinevatest haridussüsteemidest nt Austraalias, Hiinas ja Suurbritannias (Hong, 2010). See on suur koormus nii koolidele kui õpilastele, häirides õppetöö jätkuvust ja planeerimist ning põhjustades majanduslikke kulusid.

Arvukad uurijad on püüdnud avastada õpetajate nii rohkearvulise koolidest lahkumise põhjuseid. Üks võimalus on otsida vastuseid õpetaja identiteedi uurimisega, mis on ka käesoleva uurimuse valdkond. Täpsemalt keskendutakse käesolevas töös professionaalse ja personaalse identiteedi koosmõjule, kuna mitmed uurijad (nt Alsup, 2006; Danielewicz, 2001) on näidanud, et nimetatud kahe identiteedi osapoole integreeritus on võtmetähtsusega erialasse eduka sisenemise ja selles püsimisega.

Magistritöö esimeseks eesmärgiks oli saada ülevaade õpetajate professionaalse ja personaalse identiteedi omavahelistest seostest: kooskõlast, lahknevustest ja pingesallikatest, samuti sellest, kuidas õpetajad töö- ja eraelu ühendamisel tekkivate konfliktidega toime tulevad. Uurimuse teiseks eesmärgiks oli selgitada välja õpetajate töörahulolu ja -motivatsioonitugeid ning võimalusi töömotivatsiooni suurendamiseks. Kolmandaks

eesmärgiks oli uurida ja kirjeldada professionaalse ja personaalse identiteedi ning õpetaja töörahulolu vahelisi seoseid.

Eesmärkide saavutamiseks püstitati järgmised uurimisküsimused: millisena tajuvad õpetajad enda professionaalse ja personaalse identiteedi vahelist seost?; milliseid kooskõlasid esineb õpetajate professionaalse ja personaalse identiteedi vahel?; milliseid lahknevusi esineb õpetajate professionaalse ja personaalse identiteedi vahel?; kuidas õpetajad tekkivate pingetega toime tulevad ja neid lahendavad?; millised tegurid loovad õpetajates rahulolu ja rahulolematust oma tööga ning mis neid oma ametis motiveerib?; mis võiks õpetajate töömotivatsiooni suurendada?; kuidas on professionaalse ja personaalse identiteedi kooskõla ja lahknevused seotud töörahuloluga?

Käesolev magistritöö jaguneb nelja suuremasse ossa. Töö esimeses osas tutvustatakse teemakohasele kirjandusele tuginedes esiteks õpetaja identiteedi olemust ja selle uurimise võimalusi, teiseks õpetajate töörahulolu tegureid. Esimese osa lõpus esitletakse uurimiseesmärke ja -küsimusi. Teises osas kirjeldatakse uurimuse läbiviimise metoodikat ning andmeanalüüsi protseduuri. Kolmandas osas tuuakse välja uurimuse tulemused. Neljandas osas esitatakse arutelu.

Teoreetiline ülevaade

Õpetaja identiteet

Identiteedi mõiste. Identiteet on sotsiaalteadustes üks levinumaid mõisteid, kuid sellele vaatamata pole teda kirjanduses üheselt defineeritud. Inimene loob enda identiteedi ise ning see on mõtestatud ja integreeritud nägemus iseendast. Identiteedi kui enesenägemuse, enesemääratluse tuumaks on vastus küsimusele “Kes ma olen?” , mis aitab mõtestada elus kogetavat ja anda sellele tähendus enda jaoks (Valk, 2003). Identiteedi mõiste hõlmab mitmesuguseid omavahel seotud koostisosasid ja protsesse nii inimese sees, kui temast väljas nagu näiteks teatud grupi liikmeks olemine, inimese sisemine enesetaju, suhtlemises omaksvõetud positsioonid, uskumuste süsteem (Kroger, 2007, viidatud Vignoles, Schwertz, & Luyckx, 2011 j).

Läbi ajaloo on identiteet läbi teinud arengu, milles kajastuvad ühiskonna ruumilised ja ajalised muutused. Varasematel aegadel oli identiteet allutatud suuremale kosmilisele tervikule. Selle järgi pidi üksikisik elama oma elu vastavalt ühiskonna normidele, mis olid sageli religioossed ning seotud üleloomulike olevustega (Hermans, 2001). Valgustusajastul valitses individuaalsus ja oli selge eristus sisemise tervikliku mina ja väliste „teiste“ isikute vahel. Tõe keskmeks muutus üksikisik ning mina iseloomustas lisaks eelpoolnimetatule autonoomia, mõistuspärasuse areng ja maailmatõdede kättevõitmise taotlemine (Hermans & Hermans-Konopka, 2010).

Postmodernistlikud mõtlejad hakkasid üksikisikut nägema sotsiaalse ümbruskonna kontekstis, mille osa ta on. Gergen (1994, viidatud Akkerman & Meijer, 2011 j) selgitab, kuidas postmodernistliku kannapöörde järgi pole identiteet enam ühtne raamistik, vaid killustunud rohkearvuliste sotsiaalsete maailmade vahel, millesse inimene kaasatud on. Näiteks pole sa mitte ainult meditsiinidoktor, vaid ka keskklassi elurajooni elanik, rokkbändi liige, isa. Osalemine erinevates kogukondades on toonud kaasa mina hajumise arvukate sotsiaalsete ja olukorrapõhiste kontekstide vahel. Minal pole enam keset või ühte tuuma, vaid ta on mitmepalgeline ja dünaamiline.

Inimene võib enda minas eristada näiteks füüsilist, emotsionaalset, perekondlikku, professionaalset, kultuurilist identiteeti. Üks võimaluse määratlada inimese personaalset identiteeti on kirjeldada seda kui unikaalset osa indiviidi minakontseptsioonist, kuhu kuuluvad spetsiifilised detailid eluloost ja kogemustest ning individuaalsete omaduste, hobide, eelistuste jms enesetaju (Valk, 2003).

Postmodernistlikus ühiskonnas on identiteet ja selle uurimine sotsiaal- ja haridusteadustes väga olulisele kohale tõusnud. Identiteedi üks alaosadest, professionaalne ehk erialane identiteet on omandanud tähtsa koha nii õpetajate kui ka õpetajakoolituse tudengite uuringutes (Akkerman & Meijer, 2011). Identiteedi uurimine aitab mõista õpetajate töörahulolu, tööefektiivsust ning

motivatsiooni jätkata oma tööd.

Õpetaja professionaalne identiteet ja selle kujunemine. Tudengid sisenevad õpetajaharidusse isiklike uskumustega õpetamise kohta, kogemustega headest õpetajatest, nägemusega endast kui õpetajast ja mälestustega endast õpilastena. Ametialase identiteedi arenemisel tekivad uued hoiakud, teadmised, oskused, tõekspidamised ja kogemused, millega seoses tuleb endas uus tasakaal leida. Selle käigus kujundatakse ümber paljud isiku minaga seotud osad. Algajad õpetajad ja õpetajakoolituse tudengid kogevad seepärast sageli sisemisi konflikte ning see aeg on neile täis heitlusi ja pingeid (Beijaard et al., 2004).

Õpetaja identiteedi kujunemise üheks olulisemaks teguriks peetakse töökeskkonda. Day (2002) leiab väga tugeva seose algajate õpetajate kujunemisloole ning töökoha mõjutuste vahel. Coheni (2010) sõnul on kaastöötajad õpetajate professionaalse identiteedi kujunemisel võtmeisikuteks. See on keskkond, kus õpitakse erialaseid omadusi ja võetakse nad enda ainukordsel viisil omaks (Anspal, Eisenschmidt, & Löffström, 2012).

Kirjanduses eristatakse tavaliselt *personaalset* ja *professionaalset* identiteeti, võttes viimase neist aluseks õpetaja identiteedile (Beijaard et al., 2004). Professionaalse ja personaalse identiteedi eristamine on võimalik, kui vaadelda neid eraldiseisvatena kindlate olukordade ja kogukondade kontekstis. Samas valguvad need piirid laiali, kui vaatleme Mina kui tervikut samaaegselt nii isikliku kui kultuurilise jätkuvuse mõistes. Kõik, mida õpetaja peab oma ametis oluliseks, mida ta oma töös saavutada püüab, on samal ajal osa terviklikust personaalsest identiteedist. Ja ka töökohal pole õpetaja oma ametis mitte ainult professionaal, vaid kaasab töösse kõik, mis ta peale selle veel on: isiklik ajalugu, käitumismustrid, tulevikusoovid. Õpetaja identiteeti ei tohiks seega täielikult elukutsele ja selle kontekstile allutada ega seada talle kunstlikult ettemääratud piire „kus õpetaja algab ja kus õpetaja lõpeb.“

Õpetaja identiteedi uurimine. Kuna õpetaja identiteet on paljutahuline, on ka selle uurimiseks erinevaid võimalusi. Tänapäeval võib eristada kolme peamist uurimissuunda. Esimene keskendub rohkem erialaga seotud professionaalsusele ning siin rõhutatakse õpetajale vajalike hoiakute, teadmiste ja oskuste kujunemist. Teine suund keskendub õpetaja personaalsusele ja siin on olulisel kohal isiklikud tõekspidamised ja kogemused. Kolmas püüab kaasata mõlemad ja neid omavahel seostada (Leijen, Kullasepp, & Ots, 2013). Alljärgnevalt on lühidalt toodud näited kõigist kolmest.

Beijaard, Verloop ja Vermunt (2000) võtavad aluseks õpetaja professionaalsuse ning kirjeldavad õpetaja identiteeti koosnevana kolmest alam-identiteedist: õpetaja kui *õppeaine asjatundja*, *pedagoogika ekspert* ja *didaktika ekspert*. Nendele lisandub alam-identiteete

erinevatest suhetest ja kontekstidest. Kui algajad õpetajad nägid end suuresti eriala eksperdina, siis karjääri jooksul liikus enamus õpetajaid tasakaalustatud gruppi, kus nähti endas eriala, didaktika ja pedagoogika ekspertide kombinatsiooni.

Õpetaja kui õppeaine eksperdi juures on aluseks erialased teadmised. Mõned aastakümned tagasi arvatigi, et ainealased teadmised ning mõningane väljaõpe töökohal on küllaldane heaks õpetajaks olemiseks. Tänapäeval leitakse, et õpetaja sügav ja täielik oma aine tundmine on vajalik aine kõrgel tasemel edastamiseks, kuid õpetajatöö on palju komplekssem ning on kaugelt rohkem kui teadmiste ülekanne. On teadvustatud uued õpetaja rollid nagu klassijuhatamine, õpiabi jt (Beijaard et al., 2000).

Õpetaja kui pedagoogika ekspert on seotud pedagoogilise poole eetika ja moraali osaga ning puudutab õpetaja kaasatust õpilastega. See hõlmab ka arusaamist, mis toimub õpilaste meeles ja mõtetes; kuidas suheldakse teistega ja räägitakse teistest inimestest; samuti õpilaste isiklikud ja eraprobleemid. Moraali ja eetika mõõdet ongi õpetamises rohkem kui paljudes teistes ametites (Beijaard et al., 2000). Postmodernistlikus ühiskonnas kohtavad õpetajad sotsiaalseid, moraalseid ja emotsionaalseid dilemmasid nagu näiteks: „Kuidas me saame õpilasi ette valmistada teadmatuseks? Kuidas tulla toime hälbiva käitumisega õpilasega? Kuidas ära tunda ja aidata ületada õpilastel probleeme, mis tulenevad lahtusest, seksuaalsest väärkohtlemisest jms?“

Õpetaja kui didaktika ekspert on seotud õpetamise mudelitega, millel on traditsiooniliselt olnud tugev mõju õpetajate haridusele ja mis kirjeldavad õppetunni planeerimist, läbiviimist ja hindamist. Seda kondikava ei peaks võtma kui ranget ettekirjutust, vaid iga õpetaja jälgib, millises ulatuses ja millal midagi kasutusele võtta (Beijaard et al., 2000).

Teine uurimissuund rõhutab õpetaja personaalset poolt ning siin on vaatluse all õpetaja personaalsus, tema isiklikud tõekspidamised ja kogemused, mis mõjutavad professionaalse identiteedi kujunemist. Selle suunaga seoses on õpetajauuringutes suurt populaarsust kogunud *õpetaja personaalse teadmise* uurimine (Leijen et al., 2014). Tähtsal kohal on õpetajate enesemääratluse ja refleksiooni soodustamine, mis aitab õpetajatel sõnastada enda jaoks olulised erialase tööga seotud küsimused ja otsida neile vastuseid (Cooper & Olson, 1996, viidatud Leijen et al., 2013 j).

Kolmanda uurimissuuna esindajaks võib pidada Kelchtermans'i (1993), kes eristab õpetaja identiteedi viit aspekti, kus on esindatud nii personaalne kui professionaalne pool. Esiteks nägemus endast kui õpetajast ehk *minapilt*, mis väljendab enda kirjeldust õpetajana. Teiseks *enesehinnang*, mis on seotud ja kannustatud võrdlusest teistega ning kus seeläbi tasakaalustuvad minapilt ja ametialased normid. Kolmas tegur *töömotivatsioon* hõlmab tööle asumise või tööle jäämise ajendeid. Neljas, *tööülesannete tajumine* toob välja, millena õpetajad oma tööd näevad. Siin mängivad rolli nii suhted õpilastega, didaktilised võimed, kui

koostöö kolleegidega ja enda isiklik nägemus käitumisest klassis. Viiendaks on *tuleviku väljavaade*, milleks on ootused tööga seotud arengutele, valikutele ning võimalustele.

Nagu eespool kirjeldatud, on uurijad senini vaadelnud pigem üksikuid aspekte õpetaja identiteedist, mis annab aga vaid osalise pildi selle olemusest. Õpetaja identiteedi terviklik uurimine on olnud raske sobiva metoodika puudumise tõttu. Mõned uurijad (Akkerman & Meijer, 2011; Leijen & Kullasepp, 2013) on otsinud võimalust uurida identiteeti tervikpildina, kasutades selleks dialoogilist käsitlust. Dialoogilise mina teooria võimaldab näha eelnevalt kirjeldatud erinevaid identiteedi tahke samaaegselt ühe tervikliku õpetaja identiteedina.

Õpetaja identiteet dialoogilise mina käsitluses. Dialoogilise mina teooria kirjeldab inimese mina kui süsteemi, mis koosneb suhteliselt autonoomsetest häälega mina-positioonidest. Neid positsioone on inimeses palju nt „mina kui naine“, „mina kui õpetaja“, „mina kui kolleeg“ ja mina kõigub pidevalt nende vahel. Hääle omamine võimaldab positsioonidel omavahel dialoogi vormis suhelda. Mina-positatsioonide paljusus inimese minas väljendub võimaluste paljususes, kuidas reageerida ehk valida, millised mina-positioonid on aktiivsed ja millised eemalseisvad (nt „mina kui õpetaja pean tegema seda, kuid mina kui isik otsustan teha hoopis teisiti“) (Leijen et al., 2013). Alam-minad võivad teha omavahel koostööd või olla vastuolus.

Ülalkirjeldatud mina-süsteemi käsitlus võimaldab jälgida professionaalse identiteedi kujunemist ja olemust. Õpetaja identiteedi uurimisel dialoogilise mina teooria abil võetakse aluseks kolm õpetaja identiteeti kirjeldavat vastanduvate mõõdete paari: üks ja rohkearvuline, katkev ja jätkuv, individuaalne ja sotsiaalne (Akkerman & Meijer, 2011).

Õpetaja identiteedi samaaegne *rohkearvulisus ja üks (multiplicity and unity)* seisneb järgnevas: olla teadlik arvukate mina-positatsioonide olemasolust endas ning säilitada samaaegselt tunne olla jätkuvalt üks ja sama isik läbi erinevate olukordade. Arvukate, kord kooskõlas, kord vastuolus olevate mina-positatsioonide olemasolust teadlik olemisest võib olla abi õpetaja identiteedi mõistmisel, iseäranis siis, kui õpetajad seisavad oma töös vastamisi dilemmade või pingelolukordadega (Akkerman & Meijer, 2011).

Õpetaja identiteedi *sotsiaalsus ja individuaalsus (social and individual)* väljendub inimese kaheses loomuses: olla samal ajal nii osa ühiskonnast kui iseseisev ja ainukordne isik. Kogukonna liikmena on isikul võimalik kogukonna toel arendada uusi mina-positioone ning oma mina-positioonide najal kogukonda enda poolt rikastada. Näiteks noored tudengitest praktikandid pole mitte ainult algajad, kellele tuleb omandada kooli norme, väärtusi ja tavasid. Üha enam tajutakse neid kui vahendajaid, kes annavad kogunud õpetajatele ja koolile võimalusi õppida, näiteks küsides kriitilisi küsimusi või tuues kooli uusi

pedagoogilisi mõtteid ja nägemusi (Akkerman & Meijer, 2011).

Õpetaja identiteedi *katkevus ja jätkuvus (discontinuity and continuity)* seisneb mina-positatsioonide pidevas vahetumises ja katkemises, säilitades samal ajal enda kui ühtse mina jätkuvuse. Arvukate mina-positatsioonide põhjal on identiteet pidevas muutumises vastavalt olukorrale, milles isik end leiab (Akkerman & Meijer, 2011). Isikliku mina jätkuvuse tagab jutustamine, kas enda sees või teistele, kus ühendatakse tervikuks vanad ja uued kogemused ning selgitatakse välja tavaline ja erakordne (Hermans & Hermans-Jansen, 1995, Akkerman & Meijer, 2011 j). Luria (1976, Akkerman & Meijer, 2011 j) sõnul hoiab lisaks lugude vestmisele meid läbi aja koos meie isiklik rutiinne, muustriline käitumine ja nii kultuuriline kui ajalooline vahendamine.

Dialoogilise mina teooriast lähtuvalt pakuvad Akkerman ja Meijer (2011) välja järgmise õpetaja identiteedi definitsiooni: „paljude mina-positatsioonide jätkuv kokkulepete ja vastastikuse suhtlemise protsess viisil, kus säilitatakse rohkem või vähem kooskõlaline ja järjepidev enesetaju läbi erinevate kaastegevuste ja eneseapanuste enda (tõisesse) ellu“ (lk 315).

Professionaalse ja personaalse identiteedi ühendamine. Nii personaalne kui professionaalne mina on läbi aja arenemises. Selles arengus võivad kerkida vastuolud isiku vahel, kes õpetaja soovib olla tööl ja kes ta teiselt poolt tahab olla igapäevases elus. Kahe osapoolse konflikti korral inimese minas on võimalik liikuda kahes suunas: kas pühenduda vaid ühele poolele ja arendada seda maksimaalselt või siis püüda arendada terviklikku mina koos sinna kuuluvate rikkalike osade valikuga. Kui vasturääkivused püsima jäävad, võib tekkida olukord, kus ühe poole areng on domineeriva konfliktse rolli poolt takistatud. Sellises olukorras üks osapool võidab teise kaotuse arvel (*win-lose*) (Hermans & Hermans-Konopka, 2010).

Kui on võimalik muuta vastuoluliste positsioonide vaheline võit-kaotus suhe võit-võit (*win-win*) suhteks, saab kasutada mõlema positsiooni energiat. Kui enne valitses olukord, kus üks positsioon võitis ja teine kaotas, siis nüüd on võimalus rakendada mõlema energiat ühiselt. Hermans ja Hermans-Konopka (2010) nimetavad selliseid ühendusi *sotsiaalsete* (nt töötaja, tööandja, professionaal) ja *isiklike* positsioonide koalitsioonideks. Nende sõnul avaldab selliste liitude teke positiivset mõju sotsiaalse rolli motivatsioonile, eriti kui koalitsiooni lähevad mitmed isiklikud positsioonid, või kui see sotsiaalne roll ise muutub arvestataval määral isikupäraseks (nt „minu töö õpetajana on nagu lahutamatu osa minust“).

Tugeva motivatsiooni loomiseks on vaja tugevaid koalitsioone. Motivatsioon on eriti tugev, kui omavahel liitub suurel hulgal eriilmelisi sisemisi ja väliseid positsioone, ehk on esindatud lai repertuaar ja need kõik on orienteeritud ühele ja samale eesmärgile. Võimalusi

omavahel sobivate liitude tekkeks on palju, nende loomise rohkus oleneb isikliku vabaduse soosimisest nii ühiskonnas laiemalt kui konkreetsetes sotsiaalses keskkonnas (Hermans ja Hermans-Konopka, 2010). Era- ja avaliku elu, isikliku ja professionaalse elu vahel tekkivad kooskõlad on võtmeteguriks professionaalse identiteedi tajumisel ja rahulolul tööga ning sellest järelduvalt isiku võimel säilitada enda efektiivsus õpetajana (Day 2002).

Õpetajate töörahulolu

Töörahulolu olemus. Weiss (2002) kirjeldab töörahulolu kui „töö kohta tehtavaid positiivseid või negatiivseid hinnangulisi otsuseid“ (lk 175). Locke (1976, viidatud Skaalvik & Skaalvik, 2011, lk 1030 j) defineerib tööga rahulolu kui „nauditavat või positiivset emotsionaalset seisundit, mis on oma töö hindamise tulemus.“

Õpetajate töörahulolu võib mõõta kahel tasandil: esiteks mitmekülgne tasand ehk õpetajate rahulolu töö erinevate aspektidega, teiseks üleüldine rahulolu oma ametiga (Moe, Pazzaglia, & Ronconi, 2010; Sargent & Hannum, 2005, Skaalvik & Skaalvik 2010). Erinevatele õpetajatele võivad rahulolu juures oluliseks osutada erinevad tegurid. Seetõttu sõltub õpetaja üleüldine rahulolu sellest, kuidas on täidetud just temale olulised tingimused. Õpetajate töörahulolu on lähedas ühenduses õpetajate töölt kõrvalejäämise ja lahkumisega (Sargent & Hannum, 2005; Wriqi, 2008; Zembylas & Papanastasiou, 2004).

Dinham ja Scott (1998) soovivad õpetajate tööga rahulolu ja rahulolematuse tegurid jagada kolme valdkonna vahel: 1) sisemine tasu õpetajatööst; 2) koolipõhised tegurid; 3) koolivälised tegurid. Sisemiste tasude alla kuulub õpetaja igapäevane töö, töö õpilastega ning õpilaste õppimise ja arengu nägemine. Need on ka esmased ajendid õpetajaks saamisel ning õpetajate peamised rahuloluallikad (Scott, Stone, & Dinham, 2001). Koolipõhised ehk koolikeskkonnaga seotud tegurid on näiteks suhted kolleegidega, vanematega ja kooli juhtkonnaga, samuti ajaline surve, õpilaste häiriv käitumine ning vastavas koolis kantavad väärtused. Kooliväliseks teguriteks on kehtestatud haridusmuudatused, koolide väline väärtustamine, õpetajate negatiivne kujutamine meedias ning õpetajastaatuse halvenemine. Järgnevalt tuleb vaatluse alla valik kahe esimese rühma tegureid.

Sisemine tasu õpetajatööst

* ***Isiku realiseerimine.*** Isiku eksistentsiaalne tasand on palju põhjanevam kui tema tunnetuslik tasand, sest mõjutab baasilisi motivatsioone ja suhtumist ellu kõigi tema võimaluste ja piirangutega. Inimestel on vajadus uskuda, et nende elud on tähendusrikkad ja asjad, mida nad teevad, on kasulikud ja olulised. Isiku realiseerimine osutab tähenduse ja eesmärgiga täidetud elamisviisile (Evers, Tomic, & Brouwers, 2005). Kui need inimeste püüdlused ebaõnnestuvad, on nad aldis läbipõlemisele. Läbipõlemine kerkib mõttetuse

kogemisest.

Teostunud eluks tuleb inimestel kohtuda mitmete eluliste ülesannetega ja neid võib liigitada järgmiselt: enese aktsepteerimine, eneseteostamine ja eneseületamine. Kes aktsepteerib iseennast, aktsepteerib ka enda potentsiaale ja sisemisi piiranguid. Kes teostab ennast, see avastab ja arendab enda võimalusi ja võimekusi isikliku kasvu heaks. Kes ületab enda mina, see mõistab endast väljaspool oleva reaalsuse teistsugusust (*otherness*), otsides sellega austavaid suhteid, tuletades nendest suhetest elu mõtte, tundes end vastutavana nende eest, tundes end osana suuremast tervikust, eristades huvisid mis ületavad enesehuvisid ning olles võimaline nägema mina välise reaalsuse vaatepunktist (Loonstra, Brouwers, & Tomic, 2007).

Loonstra, Brouwers, Tomic (2009) uurimuse tulemuste põhjal selgitas eksistentsiaalne teostumine märkimisväärse hulga läbipõlemisi. Õpetajad, kes aktsepteerivad ennast ja oma piiranguid, ei kaota palju energiat olukordade loomiseks, millest saada lisatähelepanu, mida nad vajavad. Selle asemel saavad nad keskenduda rohkem oma tööle ja neil on seepärast suurem võimalus teostada ennast õpilastega ja õppematerjalidega töötamise väljakutsetes.

* **Elamused.** O'Connor (2008) tähtsustab õpetajaksolemise emotsionaalset aspekti. Õpetamine ja õppimine leiavad aset sotsiaalses keskkonnas ja on sügavalt emotsionaalsete läbielamistega läbistatud. Üheks valdavamaks ja nähtavamaks emotsiooniks, mida õpetajad oma töös väljendavad, on hoolimine.

Irimaal uuriti õpetajatöö argiellu kuuluvaid motivatsioonilikke ning ilmnes igapäevaste emotsionaalsete vahejuhtumite olulisus. Tulemused näitasid, et positiivsete elamuste puudumine õhustab pühendumist ja efektiivsust enam kui negatiivsete sündmuste esinemine. Kuigi kaudsed struktuurilised tegurid võisid tugevalt mõjutada õpetamist, avaldasid motivatsioonile kõige tugevamat mõju ikkagi mikrotasandil tajutud sündmused. Elamuste kogemise juures osutus olulisemaks nende esinemise sagedus, mitte niivõrd intensiivsus. Sellal kui ebasoodsaid vahejuhtumeid kogeti paratamatutena, tugevdasid positiivsed sündmused motivatsiooni ja parandamatut optimismi (Morgan, Ludlow, O'Leary, & Clarke, 2013).

* **Koostöö lastega.** Friedmani (2006, viidatud Veldman, Tartwijk, Brekelmans, & Wubbels, 2013 j) järgi iseloomustab positiivseid suhteid õpilastega järgnev: isiklik kaasatus, altruistlik hool, autoriteedi ja kontrolli teostamine. Hargreaves (2000) leidis, et keskastme õpetajate positiivsed emotsioonid pärinevad õpilastepoolsest tunnustusest, austusest, väärtustamisest ja tänust.

Day uuris oma kolleegidega (2006) Inglismaa õpetajaid ning leidis kaks väga pikaajalist õpetajakarjääriga õpetajate gruppi (üle 31 aasta): esimesed olid hoidnud enda motivatsiooni kõrgel ja jäänud rahulolevaks oma ametiga, teised olid väsinud ja kaotanud motivatsiooni.

Teise grupi esindajad viitasid oma viletsa töömotivatsiooni põhjustena sageli riiklikele meetmetele, isiklikele olukordadele (nagu näiteks halb tervis), tohutule paberitöö hulga, töökoormusele ja pikkadele töötundidele. Seevastu motivatsiooni rahulolu säilitanud grupi jaoks oli see seotud tasudega, mida nad said õpilaste headest tulemustest ja headest õpetaja-õpilase vahelistest suhetest.

* ***Osalemine laste arengus.*** Erinevatele õpetajahariduse valimise põhjustele vaatamata paistab tudengite hulgas silma laialtlevinud motiiv soov töötada lastega, näha laste õppimist ja arengut ning mõjutada laste elusid (Krecic & Grmek, 2005; Montecinos & Nielsen, 1977; Watt & Richardson, 2008). Samuti selgub, et soov töötada inimestega ja nende heaks, mõjutada neid, on tugevaks motivaatoriks ka kogunud õpetajate seas. Scott, Stone ja Dinham (2001) uurisid õpetajaid Austraalias, Uus-Meremaal, Suurbritannias ja USA's ning jõudsid järeldusele, et peamine rahuloluallikas oli õpetajate jaoks võimalus avaldada mõju ja anda oma panus laste arengusse. Ka Norra alg- ja keskastme õpetajate seas läbi viidud intervjuud näitasid, et õpetajad hoolivad nii iga üksiku õpilase õppimisest ja edasiliikumisest kui õpilaste eneseteadvusest, emotsionaalsetest regeeringutest ning üldisest heaolust (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

Koolipõhised tegurid

* ***Väärtuste kooskõla.*** Õpetamine on elukutse, mida juhivad väärtused, eetilised motiivid ja sisemised motivaatorid (Sahlberg, 2010). Õpetajatel on eesmärgid, kas sisemised või välised ja nad edastavad ning esindavad igapäevatoos väärtusi. Õpetajate eesmärgid, väärtused ja uskumused võivad olla erinevad ja need kas langevad ühte koolis valitsevate normide ja väärtustega või mitte. Ühtelangevuse korral võib õpetaja kogeda kooskõla keskkonnaga, erinevuse korral aga ebakõla. Ebakõla tagajärjeks võib olla kollektiivi mittekuuluvuse tunne, sobimatuse tunne, nagu ollakse mingil moel vale isik (Rosenberg, 1979, Skaalvik & Skaalvik, 2009 j).

Väärtuste kooskõla võib olla üheks töörahulolu mõjutavaks teguriks.

* ***Autonoomia.*** Nii õpetajate enesetõhusus kui autonoomia on baasilised kõikehõlmavad psühholoogilised vajadused, mis on olulised motivatsiooni ja psühholoogilise heaolu jaoks. Inimestel on vaja tunda enda kompetentse ja autonoomsena selleks, et säilitada enda sisemist motivatsiooni (Gagne & Deci, 2005). Black ja Deci (2000) kirjutavad, et autonoomsetel käitumistel on sisemiselt tajutav põhjuslikkuse lookus, neid kogetakse enda tahtest tulenevatena ja viiakse ellu enda huvist või isiklikust tähtsusest.

Teatav autonoomia on õpetajaametis vajalik tulemaks koheselt ja kohaselt toime ootamatute olukordadega. Õpetaja autonoomia alla võiks kuuluda ka vabadus valida eesmärgid, õpetamismeetodeid ja haridusstrateegiaid, mis ühilduvad õpetaja isiklike

haridusalaste uskumuste ja väärtustega. Uurimuses (Skaalvik & Skaalvik, 2014) leiti, et autonoomia ennustab positiivselt enda tööga sidumist ning töörahulolu ja negatiivselt emotsionaalset kurnatust.

* **Ühtekuuluvustunne ja sotsiaalne kliima.** Üheks inimese baasiliseks motivaatoriks peetakse ühtekuuluvustunnet (Deci & Ryan, 2000; Baumeister & Leary 1995). Ühtekuuluvustunne on see, kui inimesed tunnevad end sotsiaalselt ühenduses olevana. Õpetajate ühtekuuluvustunne koolis võiks olla ühenduses olemine kolleegide, juhtkonna ja õpilastega. Ühtekuuluvustundega peab aga kaasas käima meeldimise, austuse ja väärtustatuse kogemine (Goodenow & Grady, 1993). Skaalvik ja Skaalvik (2011) uuringus leiti, et ühtekuuluvustunne on positiivselt seotud töörahuloluga ning negatiivselt seotud motivatsiooniga ametist lahkuda. Huvitav negatiivne seos ilmnes kuuluvustunde ja emotsionaalse kurnatuse vahel, mille võimalikuks põhjuseks toodi kuuluvustunde toimimist kurnatusevastase barjäärina. Ka teised uurimused kinnitavad, et positiivne sotsiaalne kliima ja sotsiaalne toetus on positiivselt seotud õpetaja rahulolu ja motivatsiooniga (Scheopner, 2010) ning negatiivselt seotud läbipõlemisega (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006; Leung & Lee, 2006; Schaufeli & Bakker, 2004).

* **Vanemad.** Tänapäeval on õpetajad üha enam sõltuvad koostööst vanematega ja vajavad positiivseid suhteid nendega. Seetõttu võib vanemate ebausalduse, nendepoolse kriitika ja koostööraskuste kogemine olla õpetajale tõsiseks pingeallikaks. See võib mõjutada negatiivselt õpetaja kuuluvustunnet, suurendada ärevust, tekitada tunnet, et ei tehta head tööd ning kutsuda esile enesekaitse vajaduse (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

* **Õpilaste häiriv käitumine.** Distipliiniprobleemid või õpilaste häiriv käitumine on tõsine tööalane pingeallikas (Buchanan, 2010), eriti tugev seos on leitud distipliiniprobleemide ja läbipõlemise või emotsionaalse kurnatuse vahel (Skaalvik & Skaalvik, 2007, 2010; Hakanen et al., 2006; Kokkinos, 2007). Tänapäevaste distipliiniprobleemide kogemine võib viia tulevikuprobleemide ootusteni, mis omakorda lisavad stressi, muret ja ärevust.

* **Ajaline surve.** Viimase aja uurimused on leidnud, et õpetajad kogevad üha kasvavat tööülesannete hulka ja kiiretempolisemat tööpäeva, mille tulemusel jääb vähem aega puhkuseks ja taastumiseks (Lindqvist & Nordänger, 2006). Selle taga on mitmed põhjused nagu kasvavad nõudmised dokumentatsiooni ja paberitöö vallas, sagenenud koosolekud, tihedam suhtlemine vanematega, tasemetööde korraldamine ja läbivaatamine, sagedased tunniplaani muudatused, osalemine mitmetes kooli arenguga seotud projektides. Tegemist on rahvusvahelise suundumusega, mille tagajärjeks on õpetajate üldise töörahulolu suur langus. Uuringutes on leitud positiivne seos ajalise surve ning õpetajate läbipõlemise, iseäranis emotsionaalse kurnatuse vahel (Scott et al 2001).

* *Mentori puudumine, raskused algajana.* Esimesi aastaid õpetajana kirjeldatakse sageli kui algajate õpetajate sotsialiseerumise erakordselt stressirohket aega (Fantilli & McDougall, 2009). Võrreldes oma kogenumate kolleegidega on algajatel õpetajatel kõrgem töölt lahkumise näitaja, madalam õpetamise efektiivsus, tajutakse suuremat ametialast pinget ja emotsionaalset kurnatust (Ingersoll, 2001; Wolters & Daugherty, 2007). Uuringud on näidanud, et uustulnukad tajuvad mentoreid ühe kõige olulisema toetusallikana esimese õpetaja-aasta jooksul. Mentorid pakuvad olulist praktilist nõuannet õpetamise ja õpetajarollide kohta (nt koostöö vanematega) ning nendega saab analüüsida tundides esinevaid positiivseid ja negatiivseid juhtumisi (Lindgren, 2005).

Konstruktivistliku orientatsiooniga mentorlus sisaldab võimalust reflekteerida, eksperimenteerida erinevate õpetamismeetoditega ja autonoomset otsustamisvõimalust. Sellega on võimalik luua õppimiskeskond, mis toetab isiklikku õppimist ja arengut. Uurimusest selgus, et konstruktivistliku mentori käe all olnud algajad õpetajad omasid suuremat efektiivsust, õpetamisentusiasmi ja tööga rahulolu ning väiksemat emotsionaalset kurnatust võrreldes teistega ilma konstruktiivse mentorluseta. Sellest võib järeldada, et mentorlus on oluline toetusallikas algajatele õpetajatele (Richter et al., 2013).

Ülalkirjeldatud tegurid on võimalikud õpetaja töörahulolu allikad, millest iga õpetajat mõjutavad just temale olulised punktid. Õpetajate töörahulolu on lähedas ühenduses õpetajate töölt kõrvalejäämise ja lahkumisega.

Uurimuse eesmärgid ja uurimisküsimused

Uurimuse esimene eesmärk oli saada ülevaade õpetajate professionaalse ja personaalse identiteedi omavahelistest seostest tegevõpetajate hulgas. Seati eesmärgiks uurida nende kahe identiteedi vahelist kooskõla, lahknevusi ja pingeallikaid ning seda, kuidas kooskõlas on empiirilised tulemused Hermans ja Hermans-Konopka (2010) teoreetilise käsitlusega identiteedi osapoolte koostoimest. Samuti seati eesmärgiks selgitada välja, kuidas õpetajad töö- ja eraelu ühendamisel tekkivate konfliktidega toime tulevad.

Uurimuse teine eesmärk oli seotud õpetajate töömotivatsiooni ja rahuloluga. Seati eesmärgiks selgitada välja, millised sisemised (isikust lähtuvad) ja välised (keskkonnast tulenevad) tegurid loovad õpetajates rahulolu või rahulolematust oma tööga ning mis neid oma töös motiveerib. Otsiti vastust küsimusele, mis võiks suurendada õpetajate töömotivatsiooni.

Kolmandaks eesmärgiks oli empiirilise uuringu põhjal täpsustada professionaalse ja personaalse identiteedi vahelisi seoseid õpetaja töörahuloluga.

Eesmärkidele tuginedes püstitati järgmised uurimisküsimused:

- 1.1. Millisena tajuvad õpetajad enda professionaalse ja personaalse identiteedi vahelist seost?
- 1.2. Milliseid kooskõlasid esineb õpetajate professionaalse ja personaalse identiteedi vahel?
- 1.3. Milliseid lahknevusi esineb õpetajate professionaalse ja personaalse identiteedi vahel?
- 1.4. Kuidas õpetajad tekkivate pingetega toime tulevad ja neid lahendavad?
- 2.1. Millised tegurid loovad õpetajates rahulolu ja rahulolematust oma tööga ning mis neid oma ametis motiveerib?
- 2.2. Mis võiks õpetajate töömotivatsiooni suurendada?
- 3.1. Kuivõrd on professionaalse ja personaalse identiteedi kooskõla ja lahknevused seotud töörahuloluga?

Metoodika

Uuritavad

Uurimus viidi läbi ühes Eesti waldorfkoolis 2014 aasta märtsis-aprillis. Valimisse kuulus 12 õpetajat, nendest 9 nais- ja 3 meesõpetajat. Õpetajate vanus jäi vahemikku 26-65 aastat, tööstaaž vahemikku 0,5 – 30 aastat. 5 vastanut olid klassiõpetajad (waldorfkoolides saadab klassiõpetaja lapsi 8 klassi lõpuni), 7 aineõpetajad. 9 õpetajat töötasid täis-, 3 osalise koormusega. Waldorfkooli pedagoogika põhimõtted on lühidalt esitatud lisas 1.

Mõõtevahendid ja uurimuse protseduur

Andmekogumismeetodina kasutati poolstruktureeritud intervjuud. Baasküsimused olid grupeeritud 8 teema alla ja need on toodud lisas 2. Küsimuste esitamisel lähtuti nii etteantud küsimustest kui vestluse loomulikust kulgemisest, vajadusel muudeti küsimuste ja teemade järjekorda, lisati uusi küsimusi, muudeti nende sõnastust või jäeti mõned välja. See intervjuu liik osutus valituks, kuna ette oli näha palju erinevaid vastuseid, taheti saada põhjalikku teavet ja sooviti anda intervjuueeritavatele võimalus väljendada ennast võimalikult vabalt.

Kontrollimaks intervjuu küsimuste sobivust teema uurimiseks ning katsetamaks küsimuste ja neis sisalduvate mõistete arusaadavust uuritavatele, viidi läbi esimene ja seejärel ka teine pilootintervjuu. Nende kahe intervjuu põhjal muudeti küsimuste sõnastust lihtsamaks ja arusaadavamaks (asendati teaduslikud terminid kõnekeelsetega nt „personaalne identiteet“ asendati mõistega „eraelu isik“). Ka pilootintervjuud kaasati valimisse.

Intervjuu tekst trükiti intervjuu toimumise ajal kiirkirjas arvutisse. Andmete õigsuse tagamiseks esitati valmis intervjuu väljatrükitud kujul veelkord intervjuueeritavale läbivaatamiseks ja võimalike paranduste tegemiseks (*member check*) (Bradshaw, 2001). Uuritavate nimed asendati pseudonüümidega. Intervjuude kestuseks oli 60 – 120 minutit.

Andmete analüüsimise meetod

Uurimistulemuste analüüsimiseks kasutati temaatilist analüüsi (*thematic analysis*). Tegemist on laialt levinud kvalitatiivse analüüsimeetodiga, mis võimaldab tuvastada, analüüsida ja esitleda tekstis esinevaid teemasid (Braun & Clarke, 2006). Teemaatilise analüüsi paindlikkus võimaldab kõrvuti kasutada nii induktiivset ja deduktiivset lähenemist kui suunavaid mõisteid (*sensitizing concepts*). Suunavad mõisted ei anna jäike ettekirjutusi otsitavate teemade kohta, vaid üksnes soovitatavad suundasid, võimalusi, analüüsi lähtekohti (Bowen, 2006).

Esimeseks sammuks oli põhjalik tutvumine intervjuudega neid korduvalt läbi lugedes. Selle põhjal märgiti üles esmased ideed ning järgnes avatud kodeerimine joonides tekstis eristuvad teemad erivärviliste pliiatsitega läbi (Laherand, 2008). Teemade tuvastamisel lähtuti uurimisküsimustega seonduvatest ja küsimustikus etteantud teemadest (deduktiivne lähenemine), mis jagati tabelitöötlusprogrammis OpenOffice Calc kuue laiema valdkonna alla: identiteetide kooskõla; rahulolu ja motivatsioon; lahendused; õpetajaks saamise tee; õpetajale vajalikud omadused; missioon õpetajana. Edasiseks andmeanalüüsiks valiti välja 3 valdkonda: identiteetide kooskõla; lahendused; rahulolu ja motivatsioon. Esimest kahte käsitleti koos.

Identiteetide kooskõla uurimisel olid suunavateks mõisteteks Hermans ja Hermans-Konopka (2010) dialoogilise mina teooriast pärinevad professionaalse ja personaalse identiteedi kooskõla ning konflikti mõisted. Lahenduste otsimisel kasutati induktiivset meetodit. Leitud teemad koondati sarnasuse alusel ning moodustunud gruppidele otsiti sobivad pealkirjad. Näiteks koondati esmased teemad *oma rolli täitmine siin elus, elu mõte, elu siht, sihipärane tegevus, elamisväärne olek, täisväärtuslik elamisvõimalus, mõtestatud viis maailmas tegutseda* gruppi *elu mõte*.

Moodustati arvukalt teemagruppe: perekond; seotus isikliku eluga ja isikuga; läbivad omadused; rikastav; kogemused; laiem silmaring; kasvamine, areng; elukvaliteet, elurõõm; loovus; elu mõte; pingutamine; ajamahukus, kõigeks ei jagu aega; kodu kannatab; ise kannatan; koormus, palk ja staatus; teadlik õpetaja roll; isikuna eraelus. Teemagruppides otsiti ühiseid tunnuseid ning selle alusel koondati neid veel kord, näiteks *ajamahukus, kõigeks ei jagu aega; kodu kannatab; ise kannatan* koondati gruppi *ajaline surve*. Teemagruppide koondamine ja nimede täpsustamine jätkus kogu töö kirjutamise ajal (Braun & Clarke, 2006) kuni moodustusid kaks lõplikku kategooriat järgmiste alamkategooriatega, mis on esitatud joonisel (Joonis 1).

Professionaalse ja personaalse identiteedi kooskõla	Läbipõimimine isikliku eluga Vastastikku rikastavad Isiku realiseerimine Isiklik areng Elu mõte
Professionaalse ja personaalse identiteedi lahknevused	Ajaline surve Professionaalse rolli vähene väärtustamine ühiskonnas Professionaalne roll piirab isikuna
Professionaalse ja personaalse identiteedi ühendamisel tekkivate pingete lahendamine	Teadlik töö enda isikuga Olukorra aktsepteerimine Olukorra tasakaalustamine

Joonis 1. Identiteedi osapoolte koostoimimise põhikategooriad ja alamkategooriad

Töörahulolu ja -motivatsiooni teemade analüüs toimus sarnaselt eelmise teemaga, kuid siin otsiti analüüsi käigus lisaks kirjandust, millest leiti suunavaid mõisteid. Nendeks olid Dinham ja Scott'i (1998) õpetajate töörahulolu tegurite jaotus: 1) sisemine tasu õpetajatööst: õpetaja igapäevane töö, töö õpilastega ning õpilaste õppimise ja arengu nägemine; 2) koolipõhised tegurid: suhted kolleegidega, vanematega ja kooli juhtkonnaga, samuti ajaline surve, õpilaste häiriv käitumine ning vastavas koolis kantavad väärtused; 3) koolivälised tegurid: kehtestatud haridusmuudatused, koolide väline väärtustamine, õpetajate negatiivne kujutamine meedias ning õpetajastaatuse halvenemine. Siin nimetatud teguritele lisati käesolevatest intervjuudest järgmised teemad: isiku realiseerimine, waldorfpedagoogika, autonoomia, mentori puudumine, õppimis- ja kasvamisvõimalused, koolimaja, Eesti hariduspoliitika. Leitud teemade kohta jätkus kirjanduse otsimine ja läbitöötamine, suunavate mõistete kasutuselevõtt kogu analüüsiprotsessi jooksul, vastavalt sellele, kuidas need esile kerkisid: mentori puudumine, eksistentsiaalne teostumine, autonoomia, laste arengus osalemine, elamused, ühtekuuluvustunne. Teemade koondamine gruppidesse ja neile nimede andmine toimus näiteks nii: *innustab; on eesmärk, kuhu liikuda; töö on väga uus ja huvitav kogu aeg; iga olukord on ainulaadne, tuleb sellisena lahendada; pole sarnast päeva; maailm on huvitav* koondusid teemagrupperi *inspiratsioon. Inspiratsioon, enda areng, oma koht maailmas* ja *loovus* koondusid omakorda *isiku realiseerimise* alla. Lõplikud kategooriad ja alamkategooriad on ära toodud joonisel (Joonis 2). Nii rahulolu kui kooskõla teemade kohta on intervjuudest iseloomulikud ja huvitavamad näited esitatud tulemuste osas.

Isiku rahulolu professionaalse rolli omadustega	Sisemine tasu õpetajatööst	Positiivsed emotsioonid Isiku realiseerimine Koostöö lastega ja nende arengus osalemine
	Koolipõhised tegurid	Waldorfpedagoogika Autonoomia Kolleegid Koolimaja Vanemad Õpilaste häiriv käitumine Raskused õpetajatöös Õppimis- ja kasvamisvõimalused Ajaline surve Mentori puudumine, raskused algajana
	Koolivälised tegurid	Eesti hariduspoliitika Professionaalse rolli vähene väärtustamine ühiskonnas
	Võimalused töömotivatsiooni suurendamiseks	Isikuga seotud motivatsiooniallikad Motivatsiooni täidetud Kvaliteetaeg Koolitused ja sügavamad teadmised Välised motivatsiooniallikad Töötasu ja staatus Õpilaste hea sooritus Vanemate kaasatus

Joonis 2. Isiku töörahulolu põhikategooriad ja alamkategooriad

Viimase sammuna koostati tabel professionaalse ja personaalse identiteedi kooskõla ning töörahulolu vaheliste seoste uurimiseks, mis on toodud lisa 3. Siia koondati vastavate kategooriate ja alamkategooriate teemade esinemise sagedused. Väga väikese valimi tõttu kasutati nende uurimiseks kirjeldavat analüüsi, kus otsiti seoseid ühelt poolt kooskõla ja teiselt poolt rahulolu kohta väljendatud arvamuste vahel.

Andmeanalüüs viidi läbi ühe uurija poolt. Leitud teemasid arutati igas etapis analüüsi usaldusväärsuse suurendamise eesmärgil teise uurijaga (*investigator triangulation*) (Denzin, 1970, Jick 1979 j). Tulemused on esitatud leitud kategooriate ja alamkategooriate põhjal.

Tulemused

Professionaalse ja personaalse identiteedi kooskõla

Toetudes Hermans ja Hermans-Konopkale (2010) otsiti intervjueeritavate vastustest professionaalse ja personaalse identiteedi kooskõlasid. Käesolevas uurimuses leitud kooskõlad esitatakse järgnevate teemade all: läbipõimumine isikliku eluga, vastastikku rikastavad ja isiku realiseerimine.

Läbipõimumine isikliku eluga. Õpetajate vastustest selgus, et nad on nii eraelus kui õpetajana suuresti samad inimesed ning et kool ja eraelu on omavahel tihedalt seotud: *sellist väga suurt piiri küll ei ole. Kool on väga tugevalt eluga seotud (Lee); arvan, et siin koolis on nii palju, mida on vaja kogu aeg teha, mõttes kanda. See on nagu punane niit, saadab läbi kogu päeva, elu. Isegi suvel, tehes aiatöid, ehitades maja, on mõtted väga paljuski lastega seotud (Gerda).*

Mitmed vastajad väljendasid, et töö- ja eraelus on erinevad rollid, kontekst ja ülesanded, mis pole aga konfliktis ja mille ühendamine ei ole oluline: *need ei ole probleemsed, need on lihtsalt erinevad olud, kodus ja koolis. Võtangi neid sellisena, nagu nad on, oma kontekstis on nad normaalsed nähtused (Lili); need ongi täiesti kaks toredat osa minust. Nad ei ole kuidagi omavahel konfliktis, pigem nad täiendavad üksteist. Pigem pingutan selles suunas, et ma neid väga ei ühendaks, et nad kokku ei jookseks, et ma näiteks ei võta tööd koju kaasa (Viigi).*

Väga oluliseks peeti perepoolset toetust, mis aitab õpetajatöoga kaasnevate raskustega toime tulla: *minu pere on lihtsalt nii toredad inimesed ümber, et, hästi tugev tugi, aitavad ja toetavad. Ilma niisuguse pereta ilmselt ei saakski olla, üldse, ei tea kas waldorfõpetaja või õpetaja, või kes iganes (Iisi); seljatagune, tugi, ükskõik kui hull päev on, tuled koju tõmbad teki üle pea ja tead, et homme päev on parem päev (Christy).*

Väljendati eraelu suhete hoidmise olulisust: *kuidas hoida tasakaalus: see tähendab, et ainult ei võta kodust, vaid annad ka sinna. Et see sul kogu aeg meeles püsib /.../ on kindel kokkulepe, et lähen sinnamaani, kus tunnen, et oma lastele kahju ei tee (Gerda).*

Kirjeldati omadusi, mis on iseloomulikud ja läbivad mõlemas, nii era- kui tööelus, näiteks suur töötahe, huvi maailma ja inimeste vastu ning püüd neist aru saada, vaimustumine: *maailm on huvitav, kogu aeg õpiks, kui ära ei väsi (Lee); see vaimustumise koht on mul aga vägagi olemas ja huvi maailma erinevate aspektide vastu (Lili).*

Läbipõimumise teema all olevad punktid näitasid, kuidas isiklik ja tööalane elu saavad omavahel harmooniliselt kõrvuti eksisteerida.

Vastastikku rikastavad. Lisaks rahulikule kooseksisteerimisele võib isikliku ja tööalase elu ühendus luua lisaväärtust mõlemale poolele.

Paljud õpetajad leidsid, et isikliku ja tööelu ühendus on vastastikku rikastav. Kummalgi

poolel on midagi väärtuslikku teisele pakkuda ja vastupidi: *põimivad ja rikastavad üksteist vastastikku* (Iisi); *niipalju kui olen jõudnud teiste väärtuslikke omadusi endasse integreerida, ilmselt ka vastu anda teistele* (Christy).

Isiklik elulugu kõigi seal omandatud kogemuste, oskuste, tarkustega on lisaväärtus töös õpilastega: *selles mõttes, et kuna ma ise olen olnud üsna pujään, üldse mitte kõige kergem õpilane, siis saan ka lastest aru, kes samasugused. Leiame kergesti ühise keele* (Francesca); *elukogemus. Ei ole enam plika, tulin teatud pagasiga õpetajaks. Olen üles kasvatanud 4 last. Igaks situatsiooniks on taganttaskust midagi võtta* (Lill).

Oma hobisid ja oskusi saab edukalt siduda tunnimaterjaliga, nii viisi seda rikastades ning tekitades emotsionaalset sidet õpilaste ja õpetaja vahel, nagu väljendab Timmo: *tunnis kasutan mõnikord muusikat, mis mulle meeldib. Näen, et õpilased on enamasti väga motiveeritud, kui kasutan midagi, mis pakub mulle huvi /.../ annab teise kvaliteedi.*

Toodi välja ka vastupidist tendentsi, kus lastega töötamine koolis annab väärtuslikke kogemusi eluks väljaspool kooli, nt oma laste paremaks mõistmiseks: *kui su ümber on pidevalt lapsed, aitab see paremini mõista oma lapsi, nende muresid* (Maaja); *inimsuhete vallas on, olen kõva koolituse saanud, laste kaudu, kolleegidega* (Iisi).

Mitmed õpetajad nimetasid isikliku ja tööalase elu ühistööna avardunud maailmapilti: *elu mõistmine suureneb, laiemalt, sügavamalt, igas suunas, ülevalt, alt, igal tasandil /.../ maailma näen avaramalt* (Karl).

Väga mitmed õpetajad tõid välja muutuse igapäevaelu kvaliteedis, mis õpetajaksolemisega kaasneb: *siis kui on olnud kool, tunnen end õnnelikumana, täiuslikumana, väärtuslikuna, vajalikumana /.../ see erinevus on nii suur* (Viigi); *ma olen elus, elav, see on toonud mind välja surnud seisust, kus tundsin sammaldumist* (Lili).

Õpetajaamet on ka koht, kus rakendada enda loovat energiat: *saan oma loovat potentsiaali just sellises kohas nii ära kasutada* (Francesca).

Alateema kokkuvõttena võib välja tuua, et õpetajate isikliku ja tööelu vahel toimub konstruktiivne koostoimimine, millest võidavad mõlemad. Isiklikus elus kogetut ja õpitut saab edukalt kasutada õpetajatöös ning vastupidi, õpetajatöös omandatud kogemused kuluvad ära ja rikastavad isiklikku elu.

Isiku realiseerimine

See teema moodustati õpetajate poolt välja toodud märkimisväärtetest muutustest, mida õpetajaksolemise nende isiklikku ellu toonud on. Eristati kaks alateemat: isiklik areng ja elu mõte.

* **Isiklik areng.** Õpetajad märgivad, et nende isikuomadused on tasakaalustunud ja täiustunud, arenenud on uued võimekused, toimub kasvamine isiku tasandil ning pidev töö endaga: *ei lase mul paigal talluda. Kõige karmim on see, et ma pean enda nõrkusi endale*

tunnistama, ja nendega tegelema selleks et asi sujuks. Kuna see nii on, siis tõenäoliselt ma arenen (Francesca); olen üsna sissepoole inimene. Arvan, et see on mind veidikene avali tõmmanud (Iisi).

Õpetajaks olemine sunnib õpetajaid nende sõnul pingutama, mille eesmärgiks on liikumine täiuslikkuse poole ja mida ilma ametipoolse surveta tegema ei hakkaks: *pingutamisevajadus, teadlik pingutamisevajadus. Inimene on loomult laisk, kuid olen sügavalt veendunud, et oma eluülesannete täitmiseks on vaja pingutada, see on mulle sobiv viis pingutada enda ja maailma arengu nimel (Christy).*

Mitmete õpetajate jaoks hoidis õpetajaamet neid nooruslikuna: *hing püsib hästi noor ja liikuv seoses sellega ja paindlik. Seda on ka elus vaja. Suremine algab ju seal, kus muutud jäigaks, pole valmis painduma (Gerda).*

* **Elu mõte.** Õpetajate vastustest võis leida eksistentsiaalse teostumise teemasid.

Üle poolte käesolevas uurimuses osalenud õpetajate jaoks oli õpetajaamet midagi rohkemat kui lihtsalt igapäevane töö. See andis mitme õpetaja sõnul isiklikul tasandil nende elule mõtte: *elu elamisväärsus, elu mõte on olemas. Et miks ma siin maailmas olen (Karl).*

Mitmed õpetajad nägid enda töös lisaks isiklikule tähendusrikkusele ka panust ühiskonna heaks: *see on väga mõtestatud viis maailmas tegutseda. Selle asemel et iriseda maailma kallal, sul on võimalik kohe midagi teha (Lee); rahulolutunne, et oled ühiskonnale vajalik, versus, et pole leidnud oma rada. Kui teadvustada, siis saad aru, et see on väga oluline minu enesekindluses, rahulolus. Täidan sellel maal selle rahva hulgas mingit vajalikku olemasolevat rolli /.../ seda teed käies olen õigel arenguteel, see tunne (Christy).*

Eksistentsiaalse teostamise võimaluse oma töökohal ühel või teisel moel tõi välja enamus õpetajaid. Ennast realiseeriti nii isiklikul tasandil kui ühiskonna heaks.

Kokkuvõtteks. Professionaalse ja personaalse identiteedi kooskõlade uurimisel leidis hulgaliselt nendevahelist harmoonilist koosseksisteerimist ja omavahelist läbipõimumist kajastavaid teemasid. See tagab eraelu- ja tööisiku rahumeelse koalitsiooni. Peale nende tuli välja mitmeid alateemasid, mis viitavad isikliku identiteedi realiseerimisele professionaalse identiteedi kaudu (nt kasvamine isiku tasandil), mõnedel juhtudel koguni elu mõtte leidmist. Sellistel juhtudel osutub eraelu- ja tööisiku koalitsioon eriti viljaks.

Professionaalse ja personaalse identiteedi lahknevused

Selle teema alla koondati intervjuudest leitud eraelu- ja tööisiku erinevused, vastuolud ja pingekohad, mis on jaotatud järgmisteks alateemadeks: ajaline surve, professionaalse rolli vähene väärtustamine ühiskonnas ja professionaalne roll piirab isikuna. See on olukord, kus üks osapool domineerib teise üle või võidab teise kaotuse arvel.

Ajaline surve. Ajalise surve korral domineerib professionaalne roll personaalse rolli üle,

mistõttu kannatavad mitmed isikliku elu valdkonnad.

Christy räägib isikliku aja nappusest: *oma anuma täitmise vastuolu, ehk mis mind täidab ja mis on kultuuris, mis annab sulle jõudu. Selle jaoks pole peale koolipäeva jõudu, vajab teatud värskust, valmisolekut näiteks teatri külastuseks. Aega samuti pole. Kui 5 päeva oled koolis, 2 päeva väga vähe, siis ka koolitusi ja seminare; Maaja sõnab: sageli tuli koolitööd teha une arvelt.*

Õpetajatöö mahu kasvamise taga on mitmed põhjused nagu kasvavad nõudmised dokumentatsiooni ja paberitöö vallas, sagenenud koosolekud, tihedam suhtlemine vanematega, tasemetööde korraldamine ja läbivaatamine, sagedased tunniplaani muudatused, osalemine mitmetes kooli arenguga seotud projektides: *tundub, et annan kooli rohkem aega ja jõudu kui perele /.../ enamus naistel pere, lapsed, mees. Koormus on väga suur, kõik koosolekud, töö kooli juures, maht väga suur (Lill).*

Sageli tuuakse välja seda, et kodu kannatab ning koolimõtted tungivad eraellu: *see raskus on mul tõesti, iga päev, kus tunnen, et kodu kannatab /.../ kuna kooliõhtud lähevad pikaks ja tean, et mees kodus ootab, meil on midagi kokku lepitud /.../ ja koolimõtted on kodus peas, nendest ka kodus lahti ei saa. Kipuvad seal olema, kui võiksin oma mehega rääkida oma juttu, mängida lastelastega, aga mõtlen oma muredele (Iisi).*

Uurimuses osalenud õpetajad tõid välja isikliku elu valdkonnad, mis professionaalse rolli ajalise surve tõttu kannatasid. Need olid peamiselt perega seotud nagu näiteks lapsed, lapselapsed, mees, pere, kodu, või siis isiku tasandil nagu näiteks isik kui inimene, naine, ema, vanaema; isiklik kvaliteetaeg; puhkeaeg.

Professionaalse rolli vähene väärtustamine ühiskonnas. Õpetajad tunnevad, et panus mille nad isikuna õpetajatöösse panevad, ei ole vastavuses ühiskonna poolt vastupakutava tasuga, nii materiaalse (palk) kui mittemateriaalsega (staatus). Korduvalt nimetati, et palga ja koormuse suhe pole paigas: *praegu ka mitte nii märgatav, aga rahaline kitsikus on olnud raske. Tuleneb tööst, kuhu täiega panustad, aga eraelus ei saa korralikult puhata, enda eest hoolitseda. Leppisin sellega, et on kitsikus, sain hakkama. Tõmbasin oma vajadusi vähemaks (Christy), samuti staatus ühiskonnas: tänapäeval õpetajaamet pole väga austusväärne /.../ ühiskonnas, samuti klassis tunnen, et mind ei austata nii kõrgelt (Timmo).*

Õpetajate panus oma töösse on enamasti pühendunud, intensiivne ja väga ajamahukas. Suur koormus ning sellele mittevastav vähene töötasu (nii väike palk kui madal staatus) tekitavad personaalse ja professionaalse identiteedi lahkenevust ning takistavad isiklike vajaduste täitmist nagu näiteks materiaalne kindlustatus, kvaliteetne puhke- ja isiklik aeg, austav suhtumine.

Professionaalne roll piirab isikuna. Kuigi õpetajad leidsid, et on tööl suuresti samad isikud kui eraelus, tõid nad välja mitmeid erinevusi, mis ilmnevad peamiselt teistsuguses

käitumises: *arvan küll, et olen teistmoodi kodus. Öeldakse, et õpetaja on igal pool avalikkuse ees. Kodus saan küll istuda jalad tagumiku all. Kui olen õpetaja, siis pean jälgima, kus iganes (Iisi).*

Peaaegu kõik küsitatud õpetajad väitsid, et on klassi ees teadlikult õpetaja rollis ning pööravad rohkem tähelepanu järgnevale: välimus, moraalne käitumine, keelekasutus, enesekontroll, keskendumine, pühendumine ning kellaaegadest kinnipidamine: *püüan ikka korralikum olla, näiteks välimus, kammin juuksed ära /.../ laste ees ei suitseta piipu. Ei tõmba ka enne tundi, et ei lähe suitsulõhnadega tundi (Karl).*

Lill rõhutas eriliselt keelekasutus: *üks asi õpetajana olles, eriti klassi ees tundi andes: jälgin oma keelt ja kõne, tegelen sellega hästi kõvasti: selge, artikulatsioon, ei kasuta slängi, kõnekeelt, võimalikult erinevaid sõnu toon sisse, ka arhailisi /.../ kodus leian end rääkimas teismeliste keeles, sest kodus on kaks teismelist.*

Korduvalt toodi välja vajadust olla tööl suhtlevam ja ekstravertsem, mistõttu kodus ollakse rohkem sissepoole ning nauditakse vaikust: *tõenäoliselt olen tööl palju suhtlevam ja sotsiaalsem, see on loomulik, kohustuslikum seoses õpetajaametiga (Christy).*

Mitmete õpetajate jaoks nõudis töö koolis enda kokkuvõtmist, kellaaegadest ja kohustustest kinnipidamist, kodus seevastu sai olla mugavam, laisem ja vabama suhtumisega: *kodus, kui ikka üldse ei viitsi, siis ei suhtle /.../ kui on vabad päevad, siis hea meelega kellaaja järgi ei tegutse. Koolis hea meelega ka ei meeldi see. Kuid seal ei pääse sellest. Pingutan ennast, pean endast midagi välja panema, mida muudu – tõmbaks kerra ennast (Lee).*

Osad õpetajad tõid välja, et nad on tööl emotsionaalselt vaoshoitumad ning eraelus labiilsemad ja koleerilisemad: *hoian ennast emotsionaalselt vaos klassis, mis ei tähenda, et surman oma emotsioone. Ei kilka iga asja peale ega hakka nutma. Väljaspool kooli ei hoiata ennast tagasi (Lill).*

Viigi tegeleb kasvatusena vaid õpetajana: *eraelus kunagi ei viibuta sõrme, et nii küll viisakas ei ole. Varem seda tuli küll ette, kuid enam mitte. Erasisikuna ei tegele ma üldse kasvatustööga, õpetajana küll.*

Timmo tõi välja, et peab koolis aeg-ajalt autoriteet olema, mis talle isikuna ei sobi: *koolist väljas pole vaja autoriteetne olla. Mulle ei meeldi seda teha, aga klassis on see mõnikord vajalik /.../ minu ideaalmaalmas oleks see automaatne, et kõik töötavad iseenesest.*

Professionaalse rolli piirangud isikule on seotud õpetajaametist tulenevate kohustuste ja vastutusega. Osa sellest on ette määratud väliselt töölepinguga nagu näiteks kellaaegadest kinnipidamine ja kohustus tunde läbi viia. Teine osa on selline, mille iga õpetaja määrab ise lähtuvalt enda sisemistest valikutest ja eelistustest, näiteks eriline tähelepanu keelekasutusele, emotsionaalne vaoshoitus. Enamasti võeti rollist tulenevaid piiranguid töökoha kontekstis

loomulikuna ega nähtud nendes konflikti, kuid oli ka selliseid, kus tekkis vastuolu isiku maailmapildiga (nt Timmo autoriteetsus koolis).

Kokkuvõtteks. Professionaalse ja personaalse identiteedi lahknevuste uurimisel eristusid kahte liiki teemad: konfliktised ja pingevabad. Esimesel juhul toimus kahe identiteedi kokkupõrge või konflikt, mille tulemusena personaalne roll jäi kaotajaks ja pidi professionaalsele ruumi tegema, nagu näiteks ajaline surve, kus tööaja arvelt kaotasid perekond või isik ise. Teisel juhul seadis professionaalne roll küll piirangud isiku käitumisele, kuid olulist rollide vastuolu see isikule ei põhjustanud. Tegemist oli teadliku ja enda poolt valitud teistsuguse käitumisega, mis võis mõnel juhul tekitada ebamugavust, teisel juhul oli aga tervitatav motivaator näiteks enda kokkuvõtmiseks.

Professionaalse ja personaalse identiteedi ühendamisest tekkivate pingete lahendamine

Õpetajate pingeline ja probleemiderohke töö ning eluviis esitab neile igapäevaselt väljakutseid olukordadega toime tulla ning neid edukalt lahendada. Pingete lahendamist on vaja selleks, et luua parem tööalase ja eraisiku kooskõla ning suurem rahulolu oma töö ja eluga. Vastasel korral kannataks õpetajatöö kvaliteet ja professionaalse kui personaalse rolli rahulolu.

Teadlik töö enda isikuga. Kõige levinum viis töökohal õpetamisega seoses tekkivaid pingeid lahendada oli teadlik ja vastutustundlik suhtumine, enda käitumise jälgimine, olukorra analüüsimine, püüd lahendusi leida ja järgmisel korral paremini teha: *kui tunnen, et midagi piisavalt hästi ei oska, või mingi isikuomadus on jäänud madalseisu mingil hetkel, teen sellega tööd, omaette, omaenda sees. Oskustega on lihtne, lihtsalt harjutan, kuni saavutan mingi taseme, millega rahule jään. Isikuomadustega mõtlen, et kuidas sellega tegeleda* (Viigi).

Korduvalt nimetati abi küsimist kolleegidelt: *kolleegid on ju väga toetavad, kes on enne klassiõpetajad olnud, võin iga kell minna ja küsida, nad on samamoodi sipelnud, aitavad* (Francesca). Lili nägi abi koolitustes: *tahaks koolitusi, kus saada sügavamaid ja holistilisi teadmisi.*

Olukorra aktsepteerimine. Ühe võimalusena nähakse olukordade võtmist sellisena nagu nad on. Loobutakse ootuste püstitamisest iseendale, teistele, olukordadele ja lihtsalt tegeletakse sellega, mis hetkel käsil on: *elan üks päev korraga. Ja on perioode, kus elan paar tundi korraga ja vaatan, mis pärast saab /.../ see on, et ma ilmingimata ei oota ümbritsevatelt inimestelt, ümbritsevalt maailmalt midagi konkreetset. Võtan seda hetke nii nagu see kätte kukub. Seda on kergem öelda, raskem teha* (Francesca).

Toodi välja ka lihtsalt olukorraga leppimist ja enda vajaduste kohandamist sellega. Seda võib teha isik ise: *leppisin sellega, et on kitsikus, sain hakkama. Tõmbasin oma vajadusi*

vähemaks. *Kuigi lõppkokkuvõtteks söönud ju olen* (Christy); kui ka tema perekond: *minu lähedased arvestavad sellega ja on leppinud* (Maaja).

Olukorra tasakaalustamine. Kuna üheks suureks ebakõlaks oli õpetajatöö domineeriv roll, nähakse lahendusena töökoormuse korrigeerimist. Sellega kaasnevad aga vastuolud isiku sees: *ainus toimetulekuvii on koormuse vähendamine koolis. Pikk vastuoluline ja teadlikkust nõudev protsess. Pikk, sest oled harjunud ühtviisi, harjumuste muutmine on pikk protsess. Vastuoluline, sest kool imeb sind enda sisse. Teadlikkus on sellele kõigele vastu seista: sina ei ole see, kes on maailma alustala ja päästja. Tegemist on koostööga, tunda ära oma roll selles* (Christy); *tõenäoliselt tuleks mõned asjad ära öelda, mis üldist koolielu huvitab. Aga see huvitab mind, puudutab mind nõndavõrra, et haarab mind kaasa. Aga lihtsalt aega jääb väheks, kodu ja muu elu jaoks* (Lee).

Mitmed õpetajad pakuvad tasakaalustamiseks välja teadlikult koolivaba aja võtmist. See võib olla aeg üksi iseendaga olemiseks: *kui haige olin, võtsin harjutuse, et ei ühtegi mõtet koolist* (Gerda); *proovin hästi palju puhata, käin jalutamas /.../ müdistan rabas ringi /.../ koristan /.../ vahel ma maalin* (Iisi), kui kaasates teisi pereliikmeid: *nüüd lõikame igal õhtul puid mehega, läheme metsa, teeme koos midagi. Mingi tegevus, mitte ei konuta oma muremõtetega, ega heieta neid* (Iisi).

Kultuurielamustest osasaamise väga suurt tähtsust enda elukvaliteedi ja vaimse värskuse tagamiseks on rõhutanud mitmed õpetajad: *kontsert ja teater on küll see, mis minu jaoks on võimalus pea klaariks ja puhtaks teha /.../ hästi oluline, see toidab sind vaimset, et sellest jagub tükiks ajaks. Peaks ühe õpetaja ajakavasse kuuluma see võimalus, olla ka nendes protsessides, kus keegi teine loob midagi, seal eesotsas* (Gerda).

Kokkuvõtteks. Õpetajaametiga seonduvaid pingeid ja seetõttu ka lahendusi oli mitmesuguseid. Ühed vastuolud tekivad seoses rolliootustega reaalses õpetajatöös nt vähesed teadmised või oskused. Neid on enamasti võimalik lahendada teadliku töö ja harjutamisega ja selleks töid õpetajad hulgaliselt näiteid. Teine, tõsisem ja sügavam pingeallikas on töö- ja eraelu ühendamine ning siinseid vastuolusid on õpetajate sõnul väga raske lahendada: *kui keegi oskaks lahendada, tahaks ka kuulda* (Lill). Teadvustati vajadust töökoormuse vähendamiseks ja isikliku aja suurendamiseks, kuid samas väljendati raskusi selle teostamiseks.

Isiku rahulolu professionaalse rolli omadustega

Selle teema alla on koondatud õpetajate märkused töörahulolu või -rahulolematuse ja töömotivatsiooni kohta.

Sisemine tasu õpetajatööst

Sisemine tasu õpetajatööst on õpetaja kõige igapäevasema tööga seotud, seetõttu

enamasti talle isiklikult kõige lähedasem valdkond.

* **Positiivsed emotsioonid.** Enamus õpetajaid tõi välja, et töö annab neile seesmise rahulolutunde, toob rõõmu, teeb õnnelikuks ning et nad naudivad seda: *meeldib see töö, meeldib, sügavalt meeldib. mitte et täna meeldib-homme ei meeldi. Vahest on väga raske, vahel väga tore* (Lee).

Rõõmu teevad positiivsed hetked, kordaläinud päev ning eduelamused: *kool pakub õpetajana eduelamust ka väikestes edudes, näiteks toredad laused, kuidas lapsed vastavad. Kui näed nende ootamatut virgumist, ärkamist mingis asjas* (Robert).

* **Isiku realiseerimine.** Rahul ollakse õpetajatöös olevate võimalustega teostada enda potentsiaali: *õpetajatöö on nagu kunstnikutöö, tema ju hästi palju kujundab seda olustikku /.../ seda tööd tehes on minul küll väga sageli juhtunud, et mind tabab tohutu inspiratsioon /.../ olen rahul sellega, et töö on väga huvitav kogu aeg, ja väga uus. Nagu pole ühtegi sama inimest, pole ühtegi sarnast päeva. Iga olukord on täiesti ainukordne, tuleb selliselt lahendada* (Gerda); *see on lihtsalt nii ammendamatu üllatav, väljakutseid pakkuv, aeg-ajalt küll väsitav, kuid erakordselt põnev /.../ olen rahul sellega, et mulle meeldib joonistada, laulda, luuletusi kirjutada, mulle meeldib see, saan seda kõike ühes kohas teha* (Francesca).

Paljud õpetajad on rahul töös sisalduvate kasvu- ja arenguvõimalustega: *kõige suurem on isikliku arengu võimalus, inimesena, tõeline kingitus. Käitumise, harjumuste, mis iganes. Kõik see, kuidas on võimalik õppida ja areneda* (Lill).

Gerda väärtustab õpetajatööga seonduvat vaimset aktiivust: *oled intuitiivselt hästi ärgas kogu aeg /.../ ärksa vaimuga toimetamas maailmas, see on privileeg.*

Õpetajatöö positiivseks osaks peeti seda, et ta annab isiklikule elule perspektiivi ja võimaluse seda teadlikult kujundada: *rahul, et mõningatest lihtsatest asjadest hakkab aru saama, näiteks mida veel ei tea ja mida tahaks teada saada. Edaspidise elu siht, võimalus arengusuunaks hakkab konkretiseeruma* (Robert).

Kõik mees- aga ka mitmed naisõpetajad väärtustasid õpetajaametis võimalust olla ühiskonnale vajalik: *enda vajalikuna tundmine. Õpilased, kolleegid, lapsevanemad* (Robert). Christy tõi välja enda võimete välise tunnustamise: *suur motivaator on, kui minu võimeid tunnustatakse väljastpoolt. Sind kutsutakse.*

Õpetajad on välja toonud erinevaid võimalusi, kuidas amet aitab neil ennast realiseerida ja mis aspektid igapäevale neist rahuldust pakuvad. Isiku realiseerimise võimaluste valik on lai, sinna kuuluvad teiste hulgas näiteks sügav rahulolu tehtava tööga, arenguvõimalused, elu teadlik kujundamine, vajalikkus ühiskonnale, vaimne aktiivsus.

* **Koostöö lastega ja nende arengus osalemine.** Käesolevas uurimuses oli kohtumine ja koostöö lastega väga suureks rahulolu allikaks. Õpetajad ütlesid, et lapsed inspireerivad ja

kõnetavad neid: *minu hämmastuseks, pole arvanud, et olen jube lastega tegelev tüüp. Kuid nad kõnetavad mind kogu aeg. See motiveerib mind. Iga hetk on mingi järjekordne kohtumine /.../ lapsed on väga inspireerivad. Alati. Eriti kõige pujäänimad.* (Francesca); *eriti need väiksemad lapsed, nad on sellised, nii ehedad, lõpmata hulga nalja, üllatusmomente, eluhuumorit. Mingit nagu lootust, et maailmas on, maailmal on lootust* (Lee).

Klassiõpetaja Iisi pidas märkimisväärseks kohtumist kõigi oma klassi lastega, nähes selles võimalusi üksteist vastastikku aidata: *iga lapse puhul, kellega kohtun, tunnen, et on kindlalt mingi osa /.../ mismoodi ma seda last siis aidata saan, et ta mu teele on sattunud. Või aitab tema mind.*

Enamus õpetajaid toob välja, et lapsed on tore ja hea seltskond, kellega koos tegutseda: *see motiveeribki, et lapsed noh, nendega on nii kihvt koos olla /.../ et olen nendega kogu aeg koos, teen nendega praktilistelt kõike* (Lill). Klassiõpetajana hinnatakse laste põhjaliku tundmaõppimise võimalust: *naudin ka klassiõpetajaks olemist /.../ mul on võimalus tervet hulka lapsi väga põhjalikult tundma õppida* (Lill).

Mitu õpetajat nimetab motivatsiooniallikana laste õhinat ja innustust: *õpilaste suur motiveeritus motiveerib väga tugevalt. Nende valmisolek. Kui nad on väga rahul pärast oma tööga* (Karl).

Õpetajate sõnul sünnib mõttevahetustest ja ühistest avastamistest lastega alati midagi uut ja olulist lisaks: *iga kord valmistan tunni ette, kuid klassi ees märkan, et teen koostööd lastega. Kasutades ära kõike, mida ette valmistasin, võin jõuda teistmoodi edasi, mõne veel tähtsama kohani, mille lapsed kätte näitavad /.../ mis paneb ka kogema seda ahaa elamust. Seda juhtub tõesti igas klassis, esimeses, kaheksandas* (Gerda).

Hinnatakse võimalust viibida laste kasvu juures ja olla nende arengus kasulik: *ikka see, et oledki nagu värsket tuuleõhk on kogu aeg ninas, kogu aeg kasvab midagi nina all ja enamasti on see ilu. Ja kui saad midagi kasulik olla, selles kasvamise küsimuses* (Lee).

Koostöö lastega on selle uurimuse raames kõige sagedasem õpetajate töörahulolu allikas. Õpetajad väärtustavad nii võimalust viibida laste kasvamise juures ja anda sellesse oma panus, kui ka ise nendega koos kasvada. Nad hindavad kohtumisi, mis leiavad aset õpetaja ja üksiku õpilase vahel kui klassiga koos tehtavaid avastusi ja rõõmsaid tegusid.

Õpetajatöö sisemiseks tasuks on ühest küljest võimalus teha midagi enda heaks näiteks arendada ennast ja püsida vaimselt aktiivne, teisest küljest anda midagi endast väljapoole näiteks olla osaline laste kasvamises ja arengus, tegutseda nendega koos. Mõlema kategooriaga käisid kaasas tugevad positiivsed emotsioonid.

Koolipõhised tegurid

Koolipõhised tegurid on alati seotud konkreetse kooli kontekstiga. Käesoleva valimi

eripäraks olid waldorfkooli õpetajad ning see kajastub läbivalt ka tulemustes.

* **Waldorfpedagoogika.** Waldorfpedagoogikat, sellel põhinevat õppekava ja -vormi peetakse enamuse küsitluses osalenud õpetajate poolt rahulolupakkuvaks ja isegi täiuslikuks. Tuntakse respekti ja tänutunnet selle olemasolust maailmas ning hinnatakse võimalust sellest osa saada: *rahul, et on loodud meie kool, et maailma on tulnud waldorfpedagoogika, et on kool, kus õpetatakse sellistest põhimõtetest lähtuvalt, et mul on olnud õnn sinna sattuda, olen paksult rahul* (Christy).

Nähakse ja hinnatakse waldorfkoolides tehtava töö olulisust ühiskonnale: *läbi waldorfpedagoogika, selle ülesehituse, kuidas on üles ehitatud, väga loodan, et need lapsed on tulevikus terved või tervemad. Päriselt tõesti usun sellesse, et nad ei ole nii üle koormatud selle intellektuaalsega selles praegu nii õrnas eas. Et nad on tulevikus õnnelikud ja terved* (Lill); *on waldorfkooliga seotud, see on kollegiaalne töö /.../ see tööviis, kus pole hieararhilist juhtimist, tundub mulle äärmiselt oluline, seda saab arendada, selles saab kasvada. See tundub, et on tervele ühiskonnale oluline see töö, mida waldorfkoolides tehakse* (Lee).

* **Autonoomia.** Rahulolu autonoomiaga ja vabadusega toovad olulisena välja mitmed küsitletud õpetajad ning nad seostavad seda otseselt oma kooli eripäraga ja waldorfpedagoogikaga: *olen väga rahul selle poolega, et saad töötada nagu kunstnik, et on vabadust õppekavaga, pedagoogikaga antud, et sel viisil töötada saad* (Gerda); *saan ise luua selle keskkonna, igapäevameeleolu. On olemas elementaarne rutiin selles töös, tunnid algavad teatud kellaajal, see rutiin on oluline, aga sisemist rutiini ei ole. See on ideaalne vorm, mis meie koolis on* (Viigi).

* **Kolleegid.** Mitmed õpetajad väljendasid rahulolu positiivse töökeskkonna üle, mille all mõeldakse hoiakut kooli, lastesse, kolleegidesse: *kollektiivi lugu on meie koolis, on igatpidi toetav, toetab mind ja vastupidi, austav, lugupidav* (Karl); *olen rahul, et mul on need inimesed ümber, need lapsed, need kolleegid. Sest et ma ei tea, nad meeldivad mulle. Sest mõnused inimesed on, mul on tore* (Francesca).

Mitmed õpetajad toovad olulisena välja rahuldustpakkuva koostöö kolleegidega: *koostöö kolleegidega. On muutunud nii loomulikuks, kuid saan aru, et on motivaator* (Christy); *kõige olulisem on, et saan oma kolleegidega rääkida ja mõtteid vahetada* (Timmo); *see kolleegide avatus, annab võimaluse tohutult palju proovida, luua, mida üksi ei mõtleks välja või koos lastega* (Lee).

Kolleegide juures hinnati nende toetust, lugupidavat suhtumist, toredat seltskonda, kui võimalust teha koostööd ja vahetada mõtteid.

* **Koolimaja.** Siia alagruppi koondati rahulolu koolimajaga iseenesest ja kooli kui töökoha olemasoluga: *on kool, kuhu tööle minna. On klass, kes on mulle usaldatud. On need*

lapsed, kellega iga päev kohtun, saan iga päev tööd teha (Lill).

Lee toob välja koolis valitseva erilise atmosfääri: *seesama soojus, ei tea, kas see on, kui tajutav see on inimestele, et ühel asutusel on oma soojus, mis pole seotud sellega, et inimesed on tohutult sõbralikud üksteisega, vaid et seal üks eluprotsess käib. See on nagu mõttekas. Naljakas, seal on kõike, kohati on ka traagiline. Seal on kõike.*

* **Vanemad.** Vanemate kohta on valimisse kuulunud õpetajad väljendatud nii rahulolu: *minu suhtlusring on laienenud ääretult toredate inimeste võrra. Nii kolleegide kui lapsevanematega (Francesca); kui rahulolematust: töö vanematega on mulle raske /.../ Üksikute lapsevanemate liigne kriitilisus, vastutötamine. Koht, kus küsin: „Miks ma seda teen?“ „Miks ma teen sellist tööd, kus võin ühel hetkel nii palju haiget saada?“ „Äkki teeks midagi lihtsamat? (Lill).*

Koostööd ja kohtumisi vanematega toodi välja mõnel korral. Hinnangud olid kas väga positiivsed või negatiivsed ehk väljendasid kas suurt rahulolu või rahulolematust.

* **Õpilaste häiriv käitumine.** Mõned õpetajad väljendasid rahulolematust olukordadega tunnis: *mul on plaan, kuhu tunniga jõuda tahan. Kui ei saa piisavalt jõuda sinnamaani, tekitab rahulolematust (Timmo); aga sageli ei ole hetkedega rahul, kus muutun rahulolematuks olukorraga nt lärm klassis, neid tuleb ikka ette (Francesca).*

* **Raskused õpetajatöös.** Kui isik ei saa professionaalses rollis ootustekohaselt hakkama, tekitab see konflikte isiku olemusega ning sünnib sisemine rahulolematust. Tuntakse vajadust toimida ideaalilähedaselt, mis aga alati ei õnnestu. Seda on väljendanud mitmed õpetajad: *põen oma vajakajäämistele üle, sest tahan võimalikult hästi oma osa luua (Robert); rahulolematust iseendaga, ideaalid on ju silme ees, töö iseendaga ikka käib ju. Igapäevane argielu näitab, et arenemisruumi on küllaga, jätkuvalt, kogu aeg /.../ raputad ikka tuhka pähe, et kas jätsin midagi tegemata või tegin midagi valesti (Iisi).*

* **Õppimis- ja kasvamisvõimalused.** Tugeva stiimulina tuuakse küsitletud õpetajate poolt välja õppimis- ja kasvamisvõimalused ning tasuta täiendkoolitused: *tasuta täienduskoolitused tugevalt motiveerivad. Erksuse tagamine. Töörõõmu tagamine (Christy); koolitustel käimise järel olen väga motiveeritud, värsked ideed (Timmo).*

Robert kirjeldab kooli kasvamise kohana, rõhutades just konkreetse kooli olulisust: *pole kui töökoht, mida teen kui tööd, et siis saada palka, siis selle sirgeks lüüa. Kasvukeskkond. Tajun, et kasvan selles keskkonnas. Näen kuidas teised kolleegid reageerivad olukordadele, analüüsin seda alateadlikult, muudan ennast, vaatan ennast teise pilguga. Minu väärtused ajas muutuvad /.../ vähemalt selles koolis. Mujal võibolla treimine tükitööna.*

Klassiõpetaja ametiga seonduv vajadus ja võimalus end väga erinevate valdkondadega süvendatult kurssi viia on samuti positiivse küljena välja toodud: *näiteks tutvumine skandinaavia, kreeka mütoloogiaga, inimese anatoomiaga. Ei oleks muidu elus niisama*

teinud. Leidsin samas, et on äärmiselt vahva (Christy).

Lill on rahulolematu, et Eestis ei ole kõiki waldorfõpetajatele vajalikke koolitusi (*Eestis vähe koolitusi, võiks rohkem olla*) ning õppematerjalide leidmine on töömahukas: *raske leida head õppematerjali, kompaktsed /.../ kättesaadavus, et ei peaks ise kaevama. Et oleks kohe võtta.*

Oluliseks peetakse nii võimalust käia koolitustel kui kasvada koolikeskkonnas. Korduvalt nimetati waldorfklassiõpetajana vajadust õppida süvendatult tundma erinevaid valdkondi, mida klassiõpetajana oma õpilastele 8. klassini õpetatakse. Seda nähti võimalusena omandada süvendatud teadmisi mitmekesistes valdkondades. Varjuküljeks on valmiskujul õppematerjalide ja erialaste koolituste vähesus Eestis, mis tähendab õpetaja jaoks tundide ettevalmistamiseks kuluvat lisatööd.

* **Ajaline surve.** Ajaline surve valmistab rahulolematust ka siinses uurimuses osalenutele. Õpetajate sõnul on neil suure töökoormuse tõttu sageli raske ühildada töö- ja eraelu: *õpetajatöö on meeletult ajamahukas. Sest isegi kui ma midagi reaalselt ei tee nt ei loe raamatut, siis ma lakkamatult mõtlen. Mul on üsna intensiivne pereelu /.../ kui pean kooli asjadega toime tulema, siis kust selle aja leian? Väga raske on ühildada. Tuleb tunnistada, et kodune elu jääb kõrvale. Olen lihtsalt kooli juures, niikaua kui on vaja. Nii jube kui see ka on (Francesca); pinged tekivad siis, kui püüan olla kõike korraga: ema, õpetaja, inimene, naine. Kui mul ei jää enda jaoks aega (Lili).*

Ajakasutuse poolest on õpetajaametis peaaegu kõigil õpetajatel välja toodud negatiivne pool, kuid Christy leiab ka ühe positiivse omaduse: *võtab nii jäägitult kogu mu aja. Kuigi võib küsida, et mida ma selle suurepärase ajaga peale hakkaksin? Ajamahukusega ei ole rahul /.../ tõenäoliselt suvevaheaeg motiveerib, eriti kui mõtlen sellele, kuigi tundub juba nii loomulik endale.*

Ajaline surve põhjustab rahulolematust eelkõige sellepärast, et napib aega perele ja teisteks rollideks elus: olla ema, vanaema, inimene, naine. Motivatsiooni suurendab pikk suvevaheaeg.

* **Mentori puudumine, raskused algajana.** Sügisel asusid kooli tööle kolm algajat õpetajat, kellest ühele täiskoormusega töötavale õpetajale määrati mentor, kahele osalise koormusega õpetajale mitte. Raskuste üle algajana kurdavad mõlemad mentorita õpetajad, samal ajal kui esimene õpetaja selliseid probleeme välja ei too. Robert sõnab: *kõige raskem on kogemuse, teadmiste puudus, ebapiisavus. Ei oska paljudes olukordades õigeid otsuseid vastu võtta /.../ õpetajate kolleegium on olemas, saan küsida, kuid otsest vastust pole. Iseendale reflekteerin, kuid kas see on kõige edasiviivam /.../ olen kõike üksinda pusinud teha. Päris alguses oleks vaja mentorit, kindlat isikut, kellelt küsida. Keegi võiks tundi vaadata, tagasisidet anda, või oleks minu õpetaja koolis.*

Koolipõhised tegurid on esindatud rikkaliku teemavalikuga: 9 alateemat. Nendest 5 väljendas rahulolu, 2 rahulolematust ja 2 nii rahulolu kui rahulolematust. Huvitav on see, et koolis rakendatav waldorfpedagoogika mängis suuremal või vähemal määral rolli kõigis rahuloluna väljatoodud 5 teemas (waldorfpedagoogika, autonoomia, kolleegid, koolimaja, õppimis- ja kasvamisvõimalused). Ainult rahulolematust tekitas õpilaste häiriv käitumine ja mentori puudumine. Nii rahulolematust kui rahulolu väljendasid vanemate ja ajalise surve teemad.

Koolivälised tegurid

Kooliväliseid tegureid toodi välja kõige harvem, need jagati kahte alateemasse: Eesti hariduspoliitika ja professionaalse rolli vähene väärtustamine ühiskonnas.

Eesti hariduspoliitika. Õpetajate seas põhjustas rahulolematust riiklik hariduspoliitika, mis kohtleb erakoole sh waldorfkoole erinevalt võrreldes riigikoolidega. Karl nimetas erinevat rahastamismudelit: *erakool ei ole majandusprojekt, vaid soov teistmoodi paremini õpetada, waldorfkool. Selle rahastamine, toetus, investeringud peaksid olema võrdsed teiste koolidega.* Christy tõi välja tegevuslitsentsi teema: *waldorfkoolil pole pikaajast tegevuslitsentsi, et peame end sellega iga teatud aja tagant vaevama. Ei ole rahul, et meid ei usaldata sama palju kui riigikoole. Ei näe põhjust* (Christy).

Eesti haridussüsteemi kohta arvasid Rober ja Viigi, et see võiks olla paindlikum: *kohustuslik programm on vastuolus iga lapse kui indiviidi kaasatulemisega. Pean leidma tee iga lapseni, kuid programm annab ette eeskirja* (Robert). Maaja pole rahul pidevate muudatustega haridussüsteemis: *haridus peaks olema konservatiivne, kindlate reeglitega. Ei meeldi, et iga uus haridusminister püüab haridust ja koole reformida* (Maaja).

Christy väljendas rahulolematust õpetajate soolise jaotusega ja ka põhjendas oma arvamust: *et nii vähe mehi on koolis, tuleneb õpetajakutse maine ja tasu. Olen väga rahulolematu, on absoluutselt nõme. Pedagoogi amet pole algselt naise amet, peaks olema tasakaalustatus, naised ja mehed õpetavad teistmoodi. Kui kujundame tulevikku, mis siis, kui mehe kujundav roll jääb vähemaks? Peredes sama lugu, et meeste kujundav mõju väheneb. Ei ole hea, kui naised nii suures osas kujundavad tulevikkus. Ka kooli õhustikule hea, kui mehi rohkem.*

Mitmed õpetajad olid rahulolematud õpetajakutse mainega, Gerda pakub välja ka lahendussuuna: *Eesti on selles suhtes läbi ajaloo olnud hästi eesrindlik: kuidas on olnud õpetamise ja õpetajaks olemise staatus, see on hästi tähtsal kohal seisnud. See on hästi oluline, et eestlane maailmas alles jääks. Mulle tundub, et praeguses olukorras ei saa me mitte üheltpki riigilt eeskujut võtta, peaksime looma täiesti oma mudeli, õpetaja staatuse kohta ühiskonnas.*

Professionaalse rolli vähene väärtustamine ühiskonnas. Palka nägi Lill ühest küljest positiivselt: *sissetulek, töökoht, kui selline, omab sissetuleku aspekti* (Lill), kuid koormuse ja palga suhe oli enamuse jaoks tasakaalust väljas: *olen nagu täiskohaga tööl, aga ei ela täiskohaga ära, pean saama aeg-ajalt siit-sealt abi, et toime tulla* (Lee).

Kõige teravamalt kerkis palgateema esile meesõpetajate seas. Kõik kolm väljendasid oma rahulolematust ja sellega kaasnevaid raskusi: *kui oleksin noor inimene, ei saaks seda teha, jääksin nälga, praegu pensionärina saan seda endale lubada. Materiaalne tagatis olemas. Pean end vähenõudlikuks, saan hakkama* (Karl). Robert kirjeldas palgateemaga seonduvaid teisi probleeme: *saan hakkama, sest õpetaja koormust on vähe. Kui oleksin täiskoormusega, siis oleksin ainult sellele pühendunud. Praegu käin tööl ka* (mõeldud on muud töökohta peale õpetajatöö, autori märkus), *et lisaraha teenida /.../ kui piisavalt raha ei teeni, konflikt perekonnas. Ei ole võimalusi, näiteks reisimiseks, huvitegevuseks. Elukoha soetamiseks. Et mis mees sa siis oled. Mitte et püüdleksin tohutult selle poole, aga tänapäeva õpetaja palk on hinge seeshoidmise vahend.*

Gerda nimetab madalat palka kui ohuallikat õpetajatöö kvaliteedile: *sest kui õpetajal pole niisugust palka, millega oma peret ära toita, leida sealt kõrvalt võimalus osa saada kultuurielust, osta raamatuid näiteks, siis see ei ole hea /.../ et kui õpetaja liiga palju peab oma igapäevase leiva pärast muretsema, siis ta selline vaimne ärksus kannatab selle all. Minu meeles Eestis ei ole see praegu tasakaalus* (Gerda).

Teistest eristub Viigi, kes näeb palgateemalisi rahulolematusi teise külje pealt: *ma ei ole üldse rahul, et meie ametivennad meedias kirjutavad, et töö on raske ja palk on väike /.../ kui inimene ei ole oma tegemistega õnnelik, kui arvab, et tema töö ei ole piisavalt tasustatud, siis ta ei tee õiget tööd.*

Enamuse õpetajate arvates ei ole õpetajatöö ja selle eest saadav töötasu tasakaalus ning see võib tekitada konflikti töö- ja eraelu isiku vahel. Ebapiisav materiaalne tagatis võib avaldada mõju suhetele perekonnas, õpetajatöö kvaliteedile, isiku vajaduste rahuldamisele (nt osalemine kultuurielus ja huvitegevustes, reisimine, elamiskulude katmine).

Võimalused töömotivatsiooni suurendamiseks

Töörahulolu ja -motivatsiooni teema lõpetuseks küsiti õpetajatelt, mis võiks nende töömotivatsiooni suurendada. Sellele küsimusele tuli palju erinevaid vastuseid, mis näitab töömotivatsiooni tegurite mitmetahulisust ja erinevust inimeseti.

Isikuga seotud motivatsiooniallikad

* **Motivatsiooni täidetud.** Nelja õpetaja sõnul on nende motivatsioon juba täielik: *oh ma ei tea, kas see võiks veel tõesti suurem olla?* (Francesca); *midagi väga suurendada ei ole, on niigi suur* (Karl).

* **Kvaliteetaeg.** Motiveerivaks peeti õige tasakaalu leidmise oskust töö ja isikliku elu vahel: *kui suudaks õigesti puhata, leiaks õige tasakaalu. Mingil hetkel ennast kooliasjadest priiks, vabaks lasta (Iisi); ning võimalust osa saada kultuurielust: headest kunstielamustest, kultuurielamustest osasaamine. Hea teater, film, kontsert. Aeg, võimalus, energia – kogu kompott, et saaks seda endale võimaldada (Christy).*

* **Koolitused ja sügavamad teadmised.** Motivatsiooni tõstaks võimalus käia headel koolitustel: *head koolitused õpetajatele hästi olulised (Lill) ja algajate õpetajate jaoks sügavamate teadmiste saamine: kui oleksin oma erialal suurem spetsialist, kui teaksin oma erialast rohkem (Lili); konkreetsed pedagoogilised teadmised-oskused, psühholoogiast, inimestega suhtlemisest, arvestamisest (Robert).*

Välised motivatsiooniallikad

* **Töötasu ja staatus.** Kõige sagedamini, samuti neljal korral toodi välja suuremat palka, mis annaks materiaalse tagatise ja suurema vabaduse: *annaks kindlustunnet, vabam teatud muredest. Olmemuredest vabam, oleksin puhanum (Lill); just Eestis suurem palk /.../ kui ühiskonnas oleks õpetajaamet rohkem tunnustatud (Timmo).*

* **Õpilaste hea sooritus.** Õpilaste hea soorituse tõi motivatsiooni suurendajana välja Maaja: *tublid kooli lõpetajad, nende tänu tehtud töö eest. Ka hästi sooritatud põhikooli eksamid.*

* **Vanemate kaasatus.** Vanemate kaasatust peab oluliseks Gerda: *see teeb waldorfkoolis töötamise palju raskemaks, kui pole kõrval vanemaid, kes ärksad, tahaks ka kaasa töötada, panustada, raha ja ajaga.*

Töömotivatsioon suurendamise võimalusi on kahte liiki. Ühtedega on isikul endal võimalik midagi ette võtta nagu näiteks puhkeaja võimaldamine, kontserdi külastamine ja koolitustel osalemine. Teised tulenevad välisest keskkonnast nagu näiteks töötasu ja staatus, õpilaste hea sooritus ja vanemate kaasatus. Neli õpetajat kaheteistkümnest väljendasid aga seda, et nende töömotivatsiooni enam suurendada ei olegi võimalik.

Kokkuvõtteks. Valimisse kuulunud õpetajate kõige suurem rahuloluallikas pärines õpetajatöö sisemistest tasudest: kohtumine ja koostöö lastega ning isiku realiseerimine. Koostööst lastega tulenes õpetajatel väga palju igapäevaseid positiivseid emotsioone. Isiku realiseerimine võimaldas rakendada oma potentsiaali ja elada eesmärgiga täidetud elu.

Ka koolipõhised tegurid olid oluliseks rahuloluallikaks. Ilmnes sügav rahulolu waldorfpedagoogikaga ja sellest tuleneva õppekava ning õpikeskkonnaga, mis võimaldavad õpetajatele nende töös autonoomiat ning vaba eneseteostamist. Rahulolu waldorfpedagoogikaga nähakse ka läbi tulevikuprisma: usutakse laste paremat tervist ning kollegiaalse juhtimise kui edasiviiva juhtimisvormi positiivset mõju ühiskonnale. Rahulolu valmistasid hea läbisaamine kolleegidega ning nende toetav ja austav suhtumine, samuti

kasvamis- ja täiendõppevõimalused. Hinnati oma koolimaja atmosfääri ja selle kui töökoha olemasolu.

Koolikeskkonnaga seotud tegurid põhjustasid ka mitmeid rahulolematusi. Tõsine teema oli ajaline surve, millele oli raske lahendust leida. Algajad õpetajad tundsid vajadust mentori järele. Rahulolematust õpilastega esines, aga vähe. Probleemseid suhteid vanematega nimetasid vaid mõned õpetajad, kuid nende jaoks oli siis ka tegemist tõsiste ja kriitiliste olukordadega.

Kooliväliseid tegureid toodi välja kõige vähem ja siin oldi valdavalt rahulolematud. Õpetajatele ei meeldinud erakoolide erinev kohtlemine võrreldes riigikoolidega ja hariduspoliitika. Leiti, et ühiskond väärtustab õpetajate panust liiga vähe, seda nii staatuse kui palga osas. Üks õpetaja oli rahulolematu meedias palga üle nurisejatega, teine aga pakkus välja erakorralise eesti tee õpetaja staatuse tõstmiseks Eestis.

Õpetajate motivatsiooni suurendamise võimalused olid peamiselt seotud koolipõhiste ja kooliväliste teguritega ehk samadega, mis olid peamisteks rahulolematuse allikateks.

Õpetajate professionaalse ja personaalse identiteedi kooskõla seos töörahuloluga

Õpetajate professionaalse ja personaalse identiteedi kooskõla ja töörahulolu vahelise seose uurimiseks koostati tabel, mis on toodud lisa 3. Võrreldes identiteetide kooskõla ja vastuolusid eristusid järgmised õpetajate grupid:

- 1) sagedamini kooskõla ning harvem vastuolu väljendanud grupp, see oli kõige arvukam, sinna kuulus 7 õpetajat 12'st;
- 2) kooskõla ja vastuolu enam-vähem võrdne väljendus: 3 õpetajat;
- 3) harvem kooskõla ja sagedasem vastuolu väljendamine: 2 õpetajat.

Uurides kõigi valimis osalenud õpetajate identiteetide koostoimimist selgus, et identiteetide kooskõla väljendati sagedamini kui vastuolusid. Töörahulolu väljendati sagedamini sisemiste kui väliste tegurite üle. Töörahulolu toodi välja sagedamini kui töörahulolematust.

Võttes aluseks töörahulolematuse (RK) selgus, et õpetajad, kes rohkem rahulolematust välja tõid, ei eristu tüüpiliselt teistest selle poolest, kuidas nad kirjeldasid kooskõla. Kolm õpetajat, kes tõid enam välja rahulolematust, tõid välja ka palju kooskõla alateemasid (8 – 15 alateemat).

Rahulolematuse kajastamise sageduse järgi jagati õpetajad kahte rühma. Ilmnes, et *rohkem rahulolematust kirjeldavate õpetajate* (6) hulgas on:

- A) mõnevõrra sagedamini isiku ja professionaalse rolli vaheliste vastuolude väljatoomist:

4 õpetajat tõi välja 7-10 alateemat. Kooskõla kirjeldasid need õpetajad samas erineval määral;

B) kaks õpetajat, kes toovad vastuolusid välja vähem (3 alateemat) ning kirjeldavad pigem head kooskõla isiku ja rolli vahel.

Vähem rahulolematust väljendavate õpetajate (6) hulgas võib samuti täheldada erinevaid alarühmi:

C) viis õpetajat kuuest kirjeldab ootuspäraselt pigem vähem (4-5) vastuolusid isiku ja professionaalse rolli vahel, samas kirjeldavad nad kooskõla teemasid erineval määral (5-13 alateemat isiku kohta).

D) eristub üks õpetaja (Maaja), kes kirjeldab vastuolusid pigem sagedamini ja vähem erinevaid kooskõla alateemasid.

Kokkuvõtteks võib välja tuua, et 9 õpetajat 12st (rühmad A ja C) kajastasid Hermans ja Hermans-Konopka (2010) järgi ootuspärasemat seost õpetajatööga rahulolematuse väljendamise ning isiku ja professionaalse rolli vastuolude vahel. Tulemused viitavad sellele, et tavapärasem võiks olla olukord, kus mida suurem on isiku rahulolematuse tööga, seda enam esineb tal töö- ja eraeluisiku vastuolusid. Kooskõla väljendamise alusel õpetajad selliselt ei eristunud.

Arutelu

Käesoleva töö eesmärgiks oli uurida ja kirjeldada õpetajate professionaalse ja personaalse identiteedi koostoimimist, samuti õpetajate töörahulolu ja -motivatsioonitegureid. Lisaks otsiti võimalikke seoseid töö- ja eraeluisiku kooskõla ning töörahulolu- ja motivatsiooni vahel.

Esimesele uurimisküsimusele *Millisena tajuvad õpetajad enda professionaalse ja personaalse identiteedi vahelist seost* saadi vastuseks, et ranged piirid nende kahe rolli vahel puuduvad ning erinevusi nähakse konteksti- ja rollipõhisena. Töö- ja eraelu isikut kirjeldati omavahel läbipõimununa. See langeb kokku Beijaard et al (2004) käsitlusega, mille kohaselt piirid professionaalse ja personaalse identiteedi vahel on laialivalguvad ning eristamine saab olla vaid kontekstipõhine.

Teisele uurimisküsimusele *Milliseid kooskõlasid esineb õpetajate professionaalse ja personaalse identiteedi vahel* saadud vastustest selgus, et need kaks identiteeti pole mitte lihtsalt läbipõimunud, vaid rikastavad üksteist vastastikku. Näiteks toodi välja *isikliku elukogemuse ja hobide edukas rakendamine töös õpilastega*. Mõnikord andis üks identiteedi osapool koguni tähenduse teisele osapoolle näiteks *eneseteostuse või täisväärtusliku ja*

mõtestatud elu kaudu. Isiku teostumise olulisust õpetajana kinnitavad Loonstra, Brouwers, Tomic (2009) läbiviidud uurimuse tulemused, kus eksistentsiaalne teostumine selgitas märkimisväärse hulga läbipõlemisi.

Hermans ja Hermans-Konopka (2010) nimetavad sellist koostoimimist sotsiaalsete ja isiklike positsioonide koalitsioonideks, mis avaldavad positiivset mõju sotsiaalse rolli motivatsioonile. Sotsiaalse rolli motivatsiooni võimendab see, kui sotsiaalne roll muutub arvestataval määral isikuga ühenduvaks. Uurimistulemuste seas esines ka identiteetide koalitsiooni mõju väljapoole iseenda piire näiteks *võimalus anda oma panus ühiskonna heaks*.

Kolmandale uurimisküsimusele *Milliseid lahknevusi esineb õpetajate professionaalse ja personaalse identiteedi vahel* saadud vastustest oli näha kahesuguseid lahknevusi. Identiteetide pingevaba lahknevuse põhjuseks oli kontekstipõhiselt erinev käitumine töö- ja eraelukeskkonnas, s.o teadlik õpetajarolli kandmine koolikeskkonnas.

Konfliktse lahknevuse korral domineeris üks identiteet teise üle. Uurimustulemused näitasid kõige suuremat vastuolu *ajalise surve* teema juures. Ajaline surve on ülemaailma leviv tendents (Skaalvik & Skaalvik, 2010; Lindqvist & Nordänger, 2006), seda on korduvalt uuritud ning leitud selle positiivne seos õpetajate läbipõlemise, iseäranis emotsionaalse kurnatuse vahel (Hakanen et al., 2006; Kokkinos, 2007; Schaufeli & Bakker, 2004; Skaalvik & Skaalvik, 2010). See olukord vastab Hermans ja Hermans-Konopka (2010) kirjeldatud osapoolte konfliktile, kus üks osapool võidab teise kaotuse arvel. Käesolevas uurimuses kirjeldati kaotajana valdavalt isiklikku ja pereelu.

Neljanda uurimisküsimuse *Kuidas õpetajad tekkivate pingetega toime tulevad ja neid lahendavad* vastustest ilmnis, et sageli saab pingeid lahendada teadlikult iseenda ja probleemiga tööd tehes, olukorda aktsepteerides või seda tasakaalustades. Mõnel juhul väljendati vastuolude lahendamise keerukust, näiteks kuigi tunnistati, et kodune elu jääb kõrvale, ei oldud valmis töökoormust vähendama: *sest ma tahan seda tööd teha. Ja siis ma pigem näpistan veidi sealt teiselt poolt* (Francesca).

Varasemate uuringute põhjal kasutavad õpetajad pingetega toimetulekuks aktiivset probleemide lahendamist, töökaaslaste sotsiaalset ja emotsionaalset toetust, korraldades ümber enda õpetajatööd, tehes koostööd vanematega või muutes õpetamisstrateegiaid (Jennett, Harris, & Mesibov, 2003). Kõiki neid võtteid kasutasid ka käesolevas uurimuses osalenud õpetajad.

Viienda uurimisküsimuse *Millised tegurid loovad õpetajates rahulolu ja rahulolematust oma tööga* vastustest selgusid õpetajate töörahulolu ja – rahulolematuse tegurid. Töörahulolu osas nimetasid õpetajad kõige sagedamini *sisemisi tasusid õpetajatööst*: positiivseid emotsioone, lastega koos töötamist, nende arengus osalemist, võimalust end isikuna töökohal

realiseerida. Need tulemused olid kooskõlas Morgan et al. (2013) uuringu tulemustega, kus leiti tööalaste positiivsete emotsioonide tugev mõju töömotivatsioonile. Lastega töötamine, nende arengu nägemine ja selles osalemine olid õpetajate töömotivatsioonis olulisel kohal käesolevas uurimuses, nagu ka mitmetes varasemates (Krecic & Grmek, 2005; Montecinos & Nielsen, 1977; Watt & Richardson, 2008).

Koolipõhiste tegurite seas ilmnes tugev seos kooli aluseks oleva waldorfpedagoogikaga. Rohkem või vähem avaldus waldorfpedagoogika mõju viiel teemal, kõigil neil juhtudel rahulolu tekitavana: *waldorfpedagoogika, autonoomia, kolleegid, koolimaja, õppimis- ja kasvamisvõimalused*. Eeltoodu põhjal võib oletada waldorfpedagoogika positiivset mõju valimiks oleva kooli töökeskkonna ja ühtekuuluvustunde loomisel. Ühtekuuluvustunnet peetakse inimese baasiliseks motivaatoriks ning selle positiivset seost töörahuloluga ja negatiivset seost motivatsiooniga ametist lahkuda kirjeldavad mitmed uurijad (Scheopner, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Töö vanematega oli paari õpetaja jaoks tundlik ning tõsiseid probleeme tekitav. Vanemate ebausalduse, nendepoolse kriitika ja koostööraskuste kogemine võib põhjustada õpetajale suuri sisepingeid: mõjutada negatiivselt õpetaja kuuluvustunnet, suurendada ärevust, tekitada tunnet, et ei tehta head tööd ning kutsuda esile enesekaitse vajaduse (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Ajaline surve, mis oli oluline tegur professionaalse ja personaalse identiteedi vahelistes pingetes, osutus sagedaseks ka töörahulolematuse juures: liiga vähe jäi aega perele ja endale. Vastukaaluks igapäevasele ajalisele survele nimetas üks õpetaja motivaatorina pikka suvevaheaega.

Selgelt ilmnemine käesolevas uurimuses algajate ilma mentorita õpetajate rahulolematused ja raskused. Varasematest uuringutest on selgunud mentori käe all olnud algajate õpetajate suurem efektiivsus, õpetamisentusiasm ja tööga rahulolu ning väiksem emotsionaalne kurnatus võrreldes teistega ilma mentorluseta (Richter et al., 2013). Mentorite panuseks peetakse praktilisi nõuandeid ning võimalust oma tegevust analüüsida (Lindgren, 2005), see on see, mille puudumise üle käesoleva uurimuse mentoriteta õpetajad rahuolematust avaldasid.

Kooliväliseid tegureid nimetati harva ja need olid valdavalt rahulolematust väljendavad. Ka siin avaldas mõju waldorkooli seisund: väljendati rahulolematust erakoolide erineva kohtlemisega riigi poolt (nt rahastus). Lisaks sellele nimetati Eesti haridussüsteemi paindlikkust, meeste vähesust koolis, staatust ja palka. Väljendati madala palga võimalikku mõju õpetajatöö kvaliteedile. Pakuti välja lahendus, mille kohaselt tuleks Eestis luua meie oma õpetaja staatuse mudel. Üks õpetaja nägi palgateemaliste rahulolematuste teist külge: ta leidis, et raske töö ja palga üle nurisejad, kes pole oma tegemistega õnnelikud, ei tee õiget

tööd.

Kuuendale uurimisküsimusele *Mis motiveerib õpetajaid oma töös ning mis võiks töö motivatsiooni suurendada* vastust otsides selgus mitmete õpetajate motivatsiooni täidetud, mida ei olnudki enam võimalik suurendada. Sageli toodi motivatsiooni suurendajana välja kõrgem töötasu, mis tagaks materiaalse kindlustatuse. Nimetati veel häid koolitusi, paremaid teadmisi, õpilaste head sooritust, vanemate suuremat panustamist jt.

Seitsmendale uurimisküsimusele *Kuivõrd professionaalse ja personaalse identiteedi kooskõla ja lahknevused on seotud töörahuloluga* vastust otsides ilmnis seos rahulolematuse väljendamine ning personaalse ja professionaalse rolli vastuolude vahel. Tulemused viitavad sellele, et tavapärasemalt võib esineda olukord, kus mida suurem on isiku rahuololematust tööga, seda rohkem esineb tal töö- ja eraeluisiku vastuolusid. Kooskõla väljendamine alusel õpetajad selliselt ei eristunud.

Rahulolematuse ja identiteedi osapoolte vastuolude väljendamine vahel näiv seos suunab neile osapooltele rohkem tähelepanu pöörama. Käeolevast uuringust ei leia tõendeid seose suuna kohta, kuid Hermans ja Hermans-Konopka (2010) põhjal võiks oodata, et vastuolud identiteedi osapoolte vahel põhjustavad rahulolematust erialaga. Viimase kehtivuse korral saab järeldada, et erialaga rahulolematuse vähendamiseks oleks oluline õpetajate identiteedi osapoolte vastuoludele rohkem tähelepanu pöörata. Seda saaks teha näiteks Leijen ja Kullasepp (2013) eeskujul õpetajate täiendõppe kursuste või koolipõhiste sekkumiste kaudu.

Käesoleva uuringu kitsenduseks võib pidada väikest ja spetsiifilist valimit: 12 ühe waldorfkooli õpetajat. Kvalitatiivse uuringuna on kitsenduseks teemade identifitseerimisel ja interpreteerimisel esineda võiv subjektiivsus, kuna analüüsi viis läbi vaid üks uurija.

Kuna õpetajate töö- ja isikliku elu ühendamine ning töörahulolu ja motivatsioon on kõigi õpetajate igapäevase toimimisega seotud teemad, võiksid tulemused huvi pakkuda kõigile õpetajatele, keda see teema kõnetab.

Õpetaja personaalse ja professionaalse identiteedi kooskõla ja töörahulolu ühe Eesti waldorfkooli näitel

Kokkuvõte

Magistritöö eesmärgiks oli uurida ja kirjeldada õpetajate professionaalse ja personaalse identiteedi koostoimimist; õpetajate töörahulolu ja -motivatsioonitegureid; õpetajate professionaalse ja personaalse identiteedi ning töörahulolu vahelisi seoseid. Nimetatud teemade uurimiseks viidi läbi empiiriline uuring, milles osales 12 ühe Eesti waldorfkooli õpetajat. Uurimisandmeid koguti intervjuudega ning kogutud andmeid analüüsiti temaatilise analüüsi põhimõtete järgi.

Uurimuse tulemuste põhjal pidasid õpetajad professionaalset ja personaalset identiteeti sageli omavahel läbipõimunuks. Kahe identiteedi kooskõla kirjeldati vastastikku rikastavana aga ka eneseteostuse ja täisväärtusliku elamise võimalusena.

Professionaalse ja personaalse identiteedi lahknevusi uurides leiti, et need võisid olla konfliktised või pingevabad. Identiteetide konfliktse lahknevuse korral toimus ühe identiteedi domineerimine teise üle, enamasti jäi siin kaotajaks personaalne identiteet. Kõige rohkem konflikte esines tööelu ühendamisel pere- ja isikliku eluga. Identiteetide pingevaba lahknevuse aluseks oli kontekstipõhiselt erinev käitumine töö- ja eraelukeskkonnas, s.o teadlik õpetajarolli kandmine koolis.

Õpetajate töörahulolu uurimine näitas, et kõige sagedamini väljendus see sisemises rahulolus igapäevatööga, alates rõõmust kordaläinud päeva üle kuni võimaluseni osaleda laste arengus ja olla vaimselt ärgas. Õpetajad olid valdavalt rahul koolikeskkonnaga ja kooli toimimise aluseks oleva waldorfpedagoogikaga, samuti neist mõlemast tulenevate võimalustega õpetajatööd läbi viia: autonoomia, kollegiaalne töö, õppimis- ja kasvamisvõimalused.

Märkimisväärselt kõrge töörahulolumatus ilmnas algajate mentorita õpetajate seas, kes kogesid esimese kooliaasta raskusi. Suur osa õpetajaid ilmutas rahulolematust liigse töökoormuse ja sellele mittevastava töötasu üle. Eesti hariduspoliitikaga seoses ei oldud rahul õpetajaameti madala staatusega, hariduse vähese paindlikkusega ning erakoolide ebavõrdse kohtlemisega riigi poolt.

Professionaalse ja personaalse identiteedi kooskõla võrdlemisel töörahuloluga ilmnas sagedamini, et mida suurem on isiku rahulolematuse tase tööga, seda enam esineb tal töö- ja eraeluisiku vahelisi vastuolusid. Kooskõla väljendamise alusel sellist seost õpetajate seas ei leitud.

**The harmony between a teacher's personal and professional identity
and work satisfaction based on a Waldorf school in Estonia**

Summary

The aim of this thesis is to investigate and describe the coexistence of teachers' professional and personal identities, their work satisfaction, and the link between the two. To do this, an empirical study involving 12 teachers from an Estonian Waldorf school was undertaken. The data for investigation was gathered by interviewing the subjects and was later analyzed using the method of thematical analysis.

The results of the study show that teachers often see their professional and personal identities as being interwoven with each other. The harmony between the two identities was often described as mutually enriching as well as an opportunity to live a full life.

Studying the discrepancies of professional and personal identities showed that those discrepancies may either be in conflict or relaxed. In case of a conflicting discrepancy, one identity dominated over the other, personal identity mostly being the dominated one. The greatest number of conflicts were due to uniting professional life with personal and family life. The basis of a relaxed discrepancy was a context-based difference of behaviours at work environment and private environment, i.e. consciously carrying the role of a teacher at school.

Studying the work satisfaction of teachers showed that it was most often expressed in a feeling of satisfaction with the daily work, e.g. being happy about a successful day, playing a part in children's development, and staying mentally vigilant. The teachers were mainly happy with the school environment as well as the underlying principles of Waldorf pedagogy, and the opportunities they provide for carrying out the teaching job: autonomy, collegial cooperation, opportunities for growth and learning.

A notably high dissatisfaction with work was evident among new teachers without a mentor going through the hardships of their first year of teaching. A large part of teachers expressed their dissatisfaction about the excessive amount of work and no correlating salary. In relation to Estonian educational policy, low status of the teacher's job, inflexibility of education, and discrimination from the state against private schools, were mentioned as sources of dissatisfaction.

Comparing the professional and personal identities to work satisfaction most often revealed that the bigger the person's dissatisfaction with work, the more discrepancies they have between the work identity and private identity. Based on harmony between the professional and personal identity no link to work satisfaction were found.

Tänuõnad

Täna kõiki uuringus osalenud õpetajaid, kes olid rõõmsalt nõus intervjuudes osalema ning jagasid oma aega ja mõtteid.

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.

Kasutatud kirjandus

- Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Akkerman, S. F. & Meijer, P. (2011). Conceptualizing teachers' identity: a dialogical approach. *Teachers and Teacher Education*, 27(2), 308-319.
- Anspal, T., Eisenschmidt, E., Löffström, E. (2012). Finding Myself as a Teacher - Exploring the shaping of teacher identities through student teachers' narratives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(2), 197-216.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497 - 529.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: a self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740 – 756.
- Bowen, G., A. (2006). Grounded Theory and Sensitizing Concepts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3), 12-23.
- Bradshaw, M. (2001). Contracts and member checks in qualitative research in human geography: reason for caution? *Area*, 33(2), 202-211.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Buchanan, J. (2010). May I be excused? Why teachers leave the profession. *Asia Pacific Journal of Education*, 30, 199 – 211.
- Chang, M.-L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218.
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy and teacher education*. Albany: University of New York Press.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37, 677-692.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Qing, G., Smees, R., & Mujtaba, T. (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*. Retrieved from <http://dera.ioe.ac.uk/6405/1/r743.pdf>.

- Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362 - 378.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits. Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227 - 268.
- Evers, W., Tomic, W., & Brouwers, A. (2005). Constructive thinking and burnout among secondary school teachers. *Social Psychology of Education*, 8, 425–439.
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814 – 825.
- Gagne, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331 - 362.
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends’ values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62, 60 – 71.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495 - 513.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers’ perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811 - 826.
- Hermans, H. J. M. (2001). The dialogical self: Towards a theory of personal and cultural positioning. *Culture and Psychology*, 7(3), 243-281.
- Hermans, H. J. M., & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical Self Theory: Positioning and Counter-Positioning in a Globalizing Society*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers’ professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teachers and Teacher Education*, 26, 1530-1543.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: an organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 583 - 593.
- Jick, T. D. (1979). Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 602.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers’ professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5/6), 443–456.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229 – 243.
- Krecic, M. J., & Grmek, M. I. (2005). The reasons students choose teaching professions.

Educational Studies, 31, 265 – 274.

Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.

Leijen, Ä. & Kullasepp, K. (2013). Unlocking the potential of conflicts: A pilot study of professional identity development facilitation during initial teacher education. *International Journal of Dialogical Science*, 7(1), 67-86.

Leijen, Ä., Kullasepp, K., & Ots, A. (2013). Õpetaja professionaalse rolli internaliseerimise hindamine õpetajakoolituse esmaõppe üliõpilaste hulgas. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 1, 72 – 96.

Leijen, Ä., Allas, R., Toom, A., Husu, J., Marcos, J.-J. M., Meijer, P., Knezic, D., Pedaste, M., & Krull, E. (2014). Guided reflection for supporting the development of student teachers' practical knowledge. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 112, 314 – 322.

Leung, D. Y. P., & Lee, W. W. S. (2006). Predicting intention to quit among Chinese teachers: differential predictability of the component of burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 19, 129 – 141.

Lindgren, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring program in Sweden. *Educational Studies*, 31(3), 251 - 263.

Lindqvist, P., & Nordänger, U. K. (2006). Who dares to disconnect in the age of uncertainty? Teachers' recesses and "off-the-clock" work. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12, 623 – 637.

Loeb, S., Sarling-Hammond, L., & Luczak, J. (2005). How teaching conditions predict teacher turnover in California schools. *Peabody Journal of Education*, 80, 44-70.

Loonstra, B., Brouwers, A., & Tomic, W. (2009). Feelings of existential fulfilment and burnout among secondary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25, 752–757.

McDonald, D. (1999). Teacher attrition: a review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 835-848.

Moe, A., Pazzaglia, F., & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1145 – 1153.

Montecinos, C., & Nielsen, L. (1997). Gender and cohort differences in university students' decisions to become elementary teacher education majors. *Journal of Teacher Education*, 49, 47 - 54.

Morgan, M., Ludlow, L., Kitching, K., O'Leary, M., & Clarke, A. (2013). What makes teachers tick? Sustaining events in new teachers' lives. *British Educational Research Journal* 36(2), 191 – 208.

O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity.

Teaching and Teacher Education 24, 117–126.

- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166-177.
- Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change*, 11, 45 - 61.
- Sargent, T., & Hannum, E. (2005). Keeping teachers happy: job satisfaction among primary school teachers in rural northwest China. *Comparative Education Review*, 49, 173 - 204.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. D. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293 - 315.
- Scheopner, A. (2010). Irreconcilable differences: teacher attrition in public and catholic schools. *Educational Research Review*, 5, 261 - 277.
- Scott, C., Stone, B., & Dinham, S. (2001). "I love teaching but.." International patterns of teaching discontent. *Education Policy Analysis Archives*, 9(28), 1 - 18.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611 – 625.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518 – 524.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: a study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059 – 1069.
- Skaalvik, E., M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports: Employment Psychology & Marketing*, 114, 1, 68-77.
- Skaalvik, E. M., & 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, 1029-1038.
- Valk, A. (2003). Identiteet. J. Allik, A. Realo, & K. Konstabel (Toim), *Isiksusepsühholoogia* (lk 225 – 250). Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.
- Veldman, I., Tartwijk, J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education*, 32, 55 – 65.
- Vignoles, V. L., Schwartz, S. J., & Luyckx, K. (2011). Introduction: Toward an Integrative View of Identity. Vignoles, V. L., Schwartz, S. J., & Luyckx, K. (Eds.), *Handbook of Identity*

- Theory and Research* (pp 1-15). New York: Springer Science+Business Media.
- Waldorfkoolide avatud raamõppekava* (2009). Külastatud aadressil
http://www.waldorf.ee/failid/waldorfkoolide_raamoppekava.pdf
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction, 18*, 408 - 428.
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review, 12*(2), 173 – 194.
- Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 181 - 193.
- Wriqi, C. (2008). The structure of secondary school teacher job satisfaction and its relationship with attrition and work enthusiasm. *Chinese Education and Society, 40*(5), 17 - 31.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration, 42*(3), 357 - 374.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Anne Nelke

(sünnikuupäev: 10.04.1975)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Õpetaja personaalse ja professionaalse identiteedi kooskõla ja töörahulolu ühe Eesti waldorfkooli õpetajate näitel“, mille juhendaja on Äli Leijen,

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas

digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas

digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus 19.05.2014

Lisad

Lisa 1. Waldorfpedagoogika lühitutvustus (Waldorfkoolide avatud raamõppekava, 2009)

Waldorfpedagoogika üldise aluse moodustab antroposoofiline inimeseõpetus, mis kirjeldab inimese füüsilist, hingelist ja vaimset olemust ning nende olemusosade arengut ja omavahelisi seoseid. Selle alusel on koostatud inimarengust lähtuv õppekava, mis toetab lapse arengut nii ainesisude kui metoodiliste printsiipidega. Näiteks on antroposoofilisest inimeseõpetusest teada, et ajavahemikus 7.-14. eluaastani toimub lapses intensiivne hingejõudude kujunemine. Seetõttu on pedagoogide läbiv ülesanne selles vanuses käsitleda õppeaineid ja tundide jaotust nii, et kõik hingejõu kolm osa – mõte, tunne, tahe – üksteisega dünaamiliselt seotuna rakendust leiaksid. See valmistab ette noore inimese hingelist iseseisvumist murdeas.

Waldorfpedagoogika metoodika ja didaktika rakendamise eesmärgiks on aidata lapsel kujuneda harmooniliseks osaks inimtervikust. Et mõista arenevat inimest eeldatakse waldorfõpetajalt lisaks ainealasele professionaalsusele ka tegelemist antroposoofilise inimeseõpetuse aluste uurimisega.

Waldorfkoolidele on iseloomulik kollegiaalne juhtimine. Pedagoogilise valdkonna eest hoolitseb ja seda juhib waldorfkoolides õpetajate kolleegium, kuhu kuuluvad kõik kooli tegevõpetajad – see on kooli süda. Pedagoogilised arutelud ja otsustamine toimuvad kollegiaalselt, konkreetseid vastutusalad on jaotatud üksikinimeste või inimgruppide vahel. Hierarhilised struktuurid on põhimõtteliselt välistatud. Regulaarse koostöö vormiks on kord nädalas sisulise tööga tegelev kolleegiumi koosolek, milles osalevad kõik tegevõpetajad.

Esimene waldorfkool asutati 1919. a sügisel Rudolf Steineri ja tubakavabrikant Emil Moltli koostööna Stuttgartis Saksamaal. Eesti esimesed waldorfkoolid alustasid tööd 1990. aasta sügisel. Tänapäevaks on waldorfkoolide võrk laienenud üle maailma, Euroopas on waldorfkoolid alternatiivkoolidest ühed mõjukamad. Eesti kooliuuendusest võib waldorfpedagoogikale lähedasi ideid leida Johannes Käisi pärandis.

Lisa 2. Küsimused õpetajatele

Intervjuu küsimused

1. Õpetajaks saamise tee .

Millal sa mäletad end esimest korda mõtlemas õpetajaametist?

Mis sind ajendas? Sellele mõttele viis?

Millised on olulised sündmused, sammud teel õpetajaks?

Kas see tee oli sulle kerge või raske, loomulik ja iseeneslik, sunnitud valik või juhuse, saatuse tahtel? Too näiteid selle kohta, mis on olnud kerge, raske, loomulik, iseeneslik, saatuse tahtel!

2. Õpetaja isikuomadused.

Millised isikuomadused on sinu arvates õpetajarollis vajalikud? Põhjenda, miks? Too näide.

Millised õpetajale vajalikud isikuomadused on sinus olemas? Millega endas rahul oled? Mida enda tugevusteks pead?

Milliseid isikuomadusi sooviksid täiendada, lisaks omada? Mida pead enda nõrkusteks?

Kuidas sa oma nõrkustega toime tuled? Kas sinu nõrgad kohad tekitavad sinus pingeid? Kui jah, siis kuidas neid ületad?

Kas ootuste ja tegelikkuse lahknemine tekitab pingeid? Kuidas sa neid pingeid ületad?

Millised muutused on sinu õpetajaks olemises aja jooksul toimunud? Kas võrreldes algusajaga oled sa õpetajana muutunud? Millised on need muutused olnud? Mis on neid muutusi ajendanud?

3. Õpetaja eesmärgid, missioon.

Millised on sinu eesmärgid õpilastega tööd tehes? Millisena tajud enda eesmäärke õpetajana?

Mis on sinu missioon õpetajana?

4. Rollid õpetajatöös.

Kirjelda palun, kes sa oled õpetajana klassi ees, lõpetades lause: „Ma olen“ Loetle nii palju erinevaid rolle, kui meenub.

Millises olukorras milliseid rolle kasutad? Too näiteid olukorrast klassis.

Milliseid rolle kehastad rohkem, milliseid vähem?

Kas on olemas rolle, mida õpetaja kindlasti peaks kandma?

Kas rollide valik on pigem iseeneslik, ja loomulik või on see teadlik valik, kes sa mingil hetkel oled?

5. Eraelu isik.

Kirjelda palun, kes sa oled inimesena elus, lõpetades lause: Ma olen“

6. Õpetaja ja eraisiku erinevused, sarnasused.

Kui mõtled endale kui õpetajale ja endale kui isikule väljaspool kooli, kuidas need inimesed

sulle tunduvad? Suudad sa neid kahte eristada? Mille poolest nad erinevad?

Kas on valdkondi, milles need osad omavahel konkureerivad, võistlevad, on konfliktis, kus tekivad pinged?

Kuidas neid pingeid lahendada?

Millises osas tajud sa õpetajat ja eraisikut tervikuna, kus nad üksteist täiendavad ja kooskõlastavad, muudavad sind terviklikumaks?

Kas inimene, kes sa oled koolis erineb inimesest, kes sa oled väljaspool kooli? Mis osas see erineb?

Kas need erinevused tekitavad konflikte? On need sinu jaoks probleemsed?

Kuidas sa neid konflikte lahendada?

Kui suures osas tajud, et oled õpetajana teine inimene kui eraelus?

Kas on midagi, mis kindlalt kuulub ainult õpetajaks olemise juurde? Mida sa eraelus muidu ei ole.

Kas on midagi, mis kindlalt kuulub ainult koolivälise isiku juurde? Mida sa õpetajana muidu ei ole.

7. Töö- ja eraelu ühendamine.

Milliseid raskusi esineb tööelu ja eraelu ühendamisel? Kuidas neid ületad? Lahendada?

Mida on andnud/annab sinu isikliku elu kogemus õpetajaks olemisse, millega rikastab? Too näited!

Mida on andnud/annab õpetajaks olemine sinu isiklikku ellu, millega rikastab sind? Too näiteid!

Kas ja kuidas on õpetajaks olemine sind inimesena muutnud?

8. Õpetajate töö motivatsioon.

Kuidas oled õpetajaametiga rahul?

Millega oled õpetajaametis rahul? Põhjenda, miks?

Millega oled rahulolematu? Põhjenda, miks?

Mis sind sinu ametis motiveerib? Põhjenda, miks?

Kas see, millised lahknevused olid sinu õpetajaks olemise ja eraelu vahel, on kuidagi seotud sinu töö motivatsiooniga? Põhjenda, miks nii arvad?

Mis võiks suurendada sinu töö motivatsiooni? Miks? Kes ja mida võiks selle heaks ära teha?

Kas näed ennast ka tulevikus õpetajana? Miks sa nii arvad?