

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Hariduskorralduse õppekava

Kersti Rätsep

ÕPETAJAKOOLITUSE ÜLIÕPILASTE ARUSAAMAD ÕPETAMISEST JA
ISEENDAST KUI ÕPETAJAST
magistritöö

Juhendajad: Mari Karm (PhD)
Pihel Hunt

Läbiv pealkiri: Õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamad

KAITSMISELE LUBATUD
Juhendajad: Mari Karm (PhD)

.....
(allkiri ja kuupäev)

Pihel Hunt

.....
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees:

.....
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2016

Sisukord

Sissejuhatus	3
Teoreetiline ülevaade	5
Arusaamade olemus ja varasemad uurimused	5
Arusaamade tähtsus	5
Arusaamade kujunemine ja muutumine	7
Refleksioon	11
Metoodika.....	15
Valim	16
Andmete kogumine.....	18
Andmeanalüüs	20
Ankeedi vastuste andmeanalüüs	20
Intervjuude andmeanalüüs	23
Tulemused	25
Õpetajakoolituse üliõpilaste vastustes peegelduvad arusaamad õpetaja rollist ankeedi vastuste põhjal	25
Õpetajakoolituse üliõpilaste vastustes peegelduvad arusaamad õpetaja rollist intervjuude põhjal	30
Arutelu.....	44
Töö piirangud ja praktiline väärtus.....	48
Kokkuvõte	51
Summary	52
Tänuõnad	53
Autorsuse kinnitus.....	53
Kasutatud kirjandus.....	54
Lisad.....	58

Sissejuhatus

Õpetaja töös on oluline õpetaja rolli omaksvõtmine, kuna läbi selle saab õpetaja teadlikuks iseendast kui õpetajast ja iseenda arusaamadest õpetamise kohta. Samuti, võttes omaks õpetaja rolli, on läbi teadliku õpetaja rolli mõtestamise võimalik õpetajal suunata arusaamasid iseendast kui õpetajast ja õpetamisest. Õpetaja rolli omaks võtmiseks on oluline, et õpetaja reflekteeriks oma rolli ja õpetajaks olemise tähenduse üle. Seda sätestatakse ka kutsestandardis, kus on kirjas, et kutsestandardist (Kutsestandard. Õpetaja, tase 7) tulenevalt mõtestab õpetaja oma rolli õpetajana ja analüüsib õpetajatöö põhiväärtusi. Võime ennast juhtida on määrava tähtsusega õpetajaametis, kusjuures õpetaja tööks vajaliku isikuomadusena on õpetaja kutsestandardis nimetatud ennastjuhtivus. Seetõttu on olulise tähtsusega oskus reflekteerida õpetamise ning enda ainealase pädevuse üle (Kutsestandard. Õpetaja, tase 7). Refleksioonile toetudes on võimalik suunata arusaamade kujunemist.

Õpetajakoolituse õpingutes toetatakse üliõpilaste kujunemist õpetajaks (Eesti õpetajahariduse strateegia 2009-2013, 2009). Blömeke (2004) väitel on hariduses vajadus jätkusuutliku õpetajakoolituse järele. Õpetajakoolitus on praegu seisus, mis ei vasta käesoleva ega ka lähituleviku nõudlusele (Blömeke, 2004). Sama autori hinnangul astuvad tänase õpetajakoolituse üliõpilased ametisse lähitulevikus ja jäävad õpetajatööle kuni 2050ndate aastateni. Blömeke (2004) kirjutab, et on teadmata, kuidas ühiskond, kool ja õpetajaamet sellel ajal välja näeb. Sellele toetudes arvab Blömeke (2004), et õpetaja vajab paindlikkust, tulemaks toime selliste muutustega, mis iseenesest on rasked, kuid mida suudaks tagada teaduslikel alustel välja arendatud õpetajakoolitus.

Nii nagu maailmas üldiselt, on ka Eestis õpetajakoolitus viimastel aastatel erilise tähelepanu all (Eesti õpetajahariduse strateegia 2009–2013, 2009) ja on läbi viidud erinevaid uuringuid (vt nt Eisenschmidt, 2006; Hunt, 2014; Poom-Valickis, 2007; Poom-Valickis & Löfström, 2014). Õpetajaharidusuuringud, sealhulgas õpetaja arusaamade uurimine (vt nt Hunt, 2014; Krull & Koni, 2013; Loogma & Talts, 2009a; Poom-Valickis & Löfström, 2014; Poom-Valickis & Oder, 2013; Pajares, 1992) on nii Eestis kui maailmas muutumas üha aktuaalsemaks. Käesolevas uurimuses vaadeldakse õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamasid toetudes Beijaard, Verloop ja Vermunt (2000) teoreetilisele raamistikule. Eestis on uuritud õpetajakoolituse üliõpilasi ja tegevõpetajaid. Ühe uurimisteenamana on vaadeldud arusaamu õpetaja rolli kohta (Hunt, 2014; Krull & Koni, 2013; Poom-Valickis & Löfström, 2014; Poom-Valickis & Oder, 2013), kasutades erinevaid uurimismeetodeid, näiteks metafoore.

Õpetajakoolituse riiklikus arengukavas (2006) on viidatud muutustele õpetaja rollipildis. Õpetaja töö tulemuse hindamise alusena on nimetatud õppija arengut. Õpetaja peab suutma lähtuda üha enam üksikutest õpiolukordadest. Seega kokkuvõtteks on oluline, et õpetajakoolituse üliõpilastel kujuneks õpingute käigus arusaam õpetajast kui kombineeritud rollide kandjast. Selleks on oluline teada, missugune on üliõpilaste arusaam õpetaja rollist õpingute alguses. Õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamu õpetajaks olemisest ja õpetaja rollist teades on võimalik konkreetsemalt ja sihipärasemalt suunata ning toetada õpetajaks õppija kujunemist selliseks õpetajaks, nagu on ühiskonna ootused ja nõuded (Kutsestandard. Õpetaja, tase 7).

Varasemates läbiviidud uurimustes on käesoleva uurimistöö autorile teadaolevalt vähem käsitlemist leidnud arusaamade kujunemine ja muutumine õpetajakoolituse vältel. Tulenevalt eelnevast on uurimisprobleemiks: ootused õpetajale on ühiskonnas muutunud. Mõistes üliõpilaste arusaamasid õpetaja rollist on võimalik sihipäraselt suunata ja toetada õpetajaks õppija kujunemist õpetajaks vastavalt ühiskonna ootustele (Kutsestandard. Õpetaja, tase 7). Töö eesmärgiks on analüüsida õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamasid õpetamise ja iseenda kui õpetaja kohta ning uurida, millised on Eestis õpetajaks õppima asunute arusaamad õpetamise ja õpetaja kohta. Korthagen ja Vasalos (2005) nimetavad, et muutused õpetaja arusaamades toimuvad läbi õpetaja kujunemise ning arengu, mis toetub õppimisele ja kogemuste omandamisele. Sellest tulenevalt annab käesolev uurimus ülevaate õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamadest nende endi hinnangu järgi õpetajakoolituse alguses ja kujunemisest ning muutumisest õpingute vältel. Toetudes uurimisandmetele on võimalik õpetajakoolituse üliõpilasi paremini toetada õpingute käigus õpetajaks kujunemisel, suunates nende professionaalset arengut. Lähtudes eelnevast, kuna mõistes paremini, kuidas õpetajakoolituse õpingud mõjutavad arusaamade kujunemist ja muutumist, saab olemasolevatele uurimistulemustele toetudes välja töötada õpetajakoolituse raames kasutatavaid arusaamade kujunemist toetavaid õpimeetodeid ja lähenemisi.

Käesolev uurimistöö koosneb neljast osast. Teoreetilisest taustast, milles tutvustatakse õpetaja arusaamasid, refleksiooni olemust ja antakse ülevaade varasematest uurimustest. Metoodika osas kirjeldatakse valimit ning antakse ülevaade uurimuse protseduurist. Töö kolmandas osas tutvustatakse saadud tulemusi ja neljandas osas arutletakse saadud tulemuste üle.

Teoreetiline ülevaade

Arusaamade olemus ja varasemad uurimused

Õpetajate arusaamade määratlemiseks kasutatakse erinevates uurimustes (Hunt, 2014; Kagan, 1992; Loogma & Talts, 2009a; Löfström et al., 2010; Poom-Valickis & Löfström, 2014; Poom-Valickis & Oder, 2013) erinevaid mõisteid. Sisulise poole pealt on erinevate uurijate lähenemine sarnane. Schepens, Aelterman ja Vlerick (2009) väitel sisaldab arusaam õpetajast erinevaid muutujaid, muuhulgas isiksuseomadusi ja õpetajaks õppijate motiive, samuti vaimset valmisolekut õpetajakutseks, õpetajakoolituse üliõpilaste enesetõhusust, pühendumist ja eesmärgi olemasolu lõpetamisel. Näiteks mõistet arusaamad (*perspectives*) kasutab Kagan (1992), kirjeldades arusaamasid kui peidetud, tahtmatult õpitud ning teadvustamata infot, mis mõjutab inimese käitumist erinevates situatsioonides. Õpetajate arusaamad on Blömeke (2007) järgi erinevate uuringute (Pajares, 1992) tulemustele toetudes sillaks teadmise ja käitumise vahel.

Arusaamasid võib nimetada toetudes Krull ja Koni (2013) poolt defineeritule varjatud ehk vaikimisi teadmisteks. Poom-Valickis ja Oder (2013) väitel on õpetajate arusaamu defineeritud kui sõnastamata, mitteteadvustatud oletusi õppijate, õpetamise ja õppematerjali kohta. Toetudes Beijaardile jt (2000) on võrreldes varasemaga muutunud arusaam õpetamisest kui teadmiste otseülekandest ja õpetamist nähakse kui komplekssete rollide kombinatsiooni. Olulised on nii pedagoogilised kui didaktilised teadmiste baasvaldkonnad.

Õpetaja puhul mõjutavad arusaamad suhtumist õppijatesse, õppimisse, klassiruumis toimuvasse ja õpetatavasse ainesse. Teised autorid (Hunt, 2014; Löfström et al., 2010; Poom-Valickis & Löfström, 2014; Poom-Valickis & Oder, 2013) lähenevad arusaamadele läbi mõiste uskumused. Mõistet veendumused on samas tähenduses kasutanud Loogma ja Talts (2009a). Käesoleva magistritöö autor kasutab oma töös mõistet õpetajate arusaamad.

Arusaamade tähtsus

Õpetajate arusaamasid on oluline uurida, mõistmaks sügavamaid kognitiivseid protsesse (Hasselhorn, 1992), mis avaldavad mõju õpetaja kujunemisele. Uurides erinevate meetoditega arusaamu iseendast kui õpetajast ja õpetamisest, nende kujunemist ja muutumist, saame ülevaate selle kohta, kuidas näevad õpetajad ning õpetajaks õppijad õpetamist, õppimist, õppijaid, õppematerjali, õpikäsitlusi ning õpetaja rolli. Uuritud on nii õpetajakoolituse üliõpilaste kui ka tegevõpetajate arusaamasid õpetaja rollist. Poom-Valickis ja Oder (2013) uurisid Eesti õpetajate arusaamasid õpetaja rollist toetudes Beijaard jt (2000)

mudelile, millest lähtuvalt õpetajad tajuvad enda rolli kas ainespetsialistina, didaktikuna või pedagoogina. Õpetajate arusaamasid on oluline uurida, sest nii võime saada teadlikumaks õpetaja rolli, õppimise, õpetatava aine, õppematerjali ning ka õpilase kohta. Kuna õpetaja tööalane toimetulek ja õpikeskkonna kujundamine on tihedalt seotud õpetaja arusaamadega, siis on oluline uurimuste kaudu välja selgitada õpetajate arusaamade olemus, nende kujunemine ja muutumise tingimused (Loogma & Talts, 2009a).

Tulenevalt enda arusaamast iseendast kui õpetajast on vastav ka õpetaja käitumine õpilasega klassiruumis ja suhtumine õpetamisse ning õppimisse, samuti iseendasse. Poom-Valickis ja Löfström (2014) uurisid pikiuuringus õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamasid, toetudes Beijaard jt (2000) mudelile rolli kategooriate baasteademistest. Arusaamadena käsitleti antud uurimuses õpetajakoolituse üliõpilaste iseenda kui õpetaja tajumist õpetajana ja suhtumist õpetamisse ning õpilastesse. Majanduskoostöö ja Arengu Organisatsiooni (OECD) rahvusvaheline õpetamise ja õppimise uuring (TALIS) on esimene rahvusvaheline võrdlusuuring, mille üheks põhiteemaks olid õpetajate pedagoogilised arusaamad (Loogma, Ruus, Talts & Poom-Valickis, (2009b). Nimetatud uurimuse tulemused näitavad, et üldise tendentsina toetavad kõikide uurimuses osalenud riikide õpetajad mõlemat liiki pedagoogilisi arusaamasid õpetamisest (*traditsioonilised arusaamad; konstruktivistlikud arusaamad*), kuid enamiku riikide puhul toetatakse konstruktivistlikke arusaamu enam kui arusaamu teadmiste otseülekanndesse.

Valdav osa õpetajaist on veendunud, et nende ülesanne ei ole õpilastele mitte ainult faktide edastamine, vaid nad peaksid pigem toetama õpilaste aktiivset rolli teadmiste konstrueerimisel (Loogma & Talts, 2009a). Samas näitavad ka erinevad uurimused (Loogma & Talts, 2009a), et õpetaja kogemuse kasvades kasvab konstruktivistlik ja väheneb traditsiooniline lähenemine (Scheer, Noweski & Meinel, 2012). Konstruktivistliku õppimise eelised ja kriteeriumid selle realiseerimiseks on täpselt pedagoogikas määratletud teoreetiliste järelduste kaudu (Neubert, Reich & Voß, 2001).

Õpetajate arusaamad mõjutavad õpetamist ja läbi selle ka õpetamisprotsessi (Kagan, 1992). Õpetamine on toetudes Rothile (2004) protsess, mille käigus antakse edasi informatsiooni, mis võetakse vastu teadvustatud infona (*kõnesümbolitena*) vaid juhul, kui on olemas teatav eelteadmine õpetatavast. Selleks, et õpetatavatele märkidele tähendus tekiks, on omakorda vajalik tähenduskonteksti olemasolu. Seega ei ole võimalik teadmisi õpetamisega otse üle kanda, vaid selleks on vaja õppijapoolset teadmiste konstrueerimist (Roth, 2004). Olemasoleva teadmisega integreeritakse vaid selline informatsioon, mis olemasoleva süsteemiga veendumuslikult kokku sobitub (Pajares, 1992).

Uuritakse ka õppejõudude arusaamu, kusjuures Åkerlind (2004) uurimusest õppejõudude kohta selgub, et arusaamad õpetamisest jagunevad õpetamiskeskseteks ja õppimiskeskseteks arusaamadeks. Õpetamiskeskse arusaamaga uuritavad hindasid oluliseks aine sisule keskendumist, samas õppimiskeskse arusaamaga uuritavad hindasid oluliseks õppijate õppimise toetamist. Erinevad arusaamad mõjutavad seda, millele õpetaja pöörab tähelepanu enese arendamisel (Åkerlind, 2004). Samuti leiavad Postareff ja Lindblom-Ylänne (2008) õppejõude uurides, et õpetajate arusaamad jagunevad sisu- ning õppimiskeskseteks. Arusaamad on need mõjurid Postareff ja Lindblom-Ylänne (2008) järgi, mis on aluseks õpetaja arengu suunale. Näiteks õpetaja, kes peab oluliseks õppimiskeskset, arendab endas oskuseid, mis parendab tema õpetamistegevust. Kusjuures õpetaja, kellel on sisukeskne arusaam, ei suuna enda arengut õpetamistegevuse parendamiseks.

Õpetamine lähtub õppijast (Elukestva õppe strateegia 2020, 2014), mitte õpetajast, millest tulenevalt õpetamise protsessis on oluline õpilasekeskne lähenemine ja erinevate rollikategooriate baastadmiste kasutamine õpetamisprotsessi käigus. Uuemad õpetamise teooriad Geijsel ja Meijersi (2005) järgi seavad keskmesse mitte õpetamise kui teadmiste otseülekanne, vaid õpilaste igakülgse juhendamise ja toetamise õpetamise protsessi käigus (Elukestva õppe strateegia 2020, 2014). Eelöeldust tulenevalt on oluline kombineeritud rollide kasutamine õpetamise protsessis. Õpetamise protsessis on Fichteni (2010) järgi praktiseerivad õpetajad pidevalt olukorras, kus puudub kindlus vastuvõetava otsuse õigsuse osas. Seda seetõttu, et otsustuste parameetrid pole läbipaistvad ja tuntud ning hetkeolukorras toimivaid võimalikke valikuid pole lõpuni võimalik välja selgitada ja ette näha (Fichten, 2010). Kuigi me teame, et hea õpetamine on tähtis, on palju vähem selge, mis loob hea õpetaja (Blömeke, 2007; Goldhaber, 2002; Korthagen, 2004). Uuringud näitavad (Loogma & Talts, 2009a), et kogunud õpetajad on tõhusamad õpilastega (Blömeke, 2007), samas kirjutab Eisenschmidt (2006), et esimese tööaasta kogemused mõjutavad algaja õpetaja arengut väga tugevalt.

Arusaamade kujunemine ja muutumine

Uuringud arusaamade muutumise kohta annavad vastuolulist infot: ühed uuringud näitavad, et arusaamad muutuvad isegi ühe õppeaine vältel, (vt nt Krull ja Koni, 2013) ja teised uuringud anavad infot arusaamade stabiilsuse ja paindumatuse kohta. Näiteks toetudes Kaganile (1992) annavad erinevad uuringud tunnistust varasemate arusaamade stabiilsuse ja paindumatuse kohta. Õpetajate arusaamad muutuvad, kuid see protsess võtab aega, kusjuures Mayr ja Neuweg (2006) kirjeldavad kontseptsiooni õpetajast kui kogumit suhteliselt stabiilsetest kalduvustest. Arusaamad määravad õpetaja käitumise, edu ja õpetajaameti

väärtustamise, kaasates isiksusedimensioonid (*samastatud temperamendiga*), võimekus- ja saavutusulatus (*intellektuaalne võimekus, verbaalne võimekus, loovus*) samuti ka motivatsioonilised eripärad (*huvid, hoiakud, väärtushinnangud*) (Mayr & Neuweg, 2006).

Arusaamade kujunemist ja muutumist mõjutavad eelnevad kogemused, mis omakorda mõjutavad tulevase õpetaja kujunemist (Kagan, 1992). Leidub uurimusi (Pajares, 1992), mis kinnitavad, et õpetajate arusaamad määravad, milline osa kogetust seotakse õpetaja teadmiste baasiga ning millised kogemused välistatakse. See tähendab, et õpingute vältel või praktilisel olles saadav info töödeldakse enne selle integreerimist oma minasüsteemi ja kogemustepagasisse. Toetudes eelöeldule ilmneb erinevates uuringutes (Poom-Valickis & Löfström, 2014) varasemate arusaamade ja kogemuste keskne roll filtrina õppetöös.

Olemasolevad kogemused kantakse üle uude olukorda, kus neid rakendatakse hetkesituatsiooni tajumiseks. Läbi sellise protsessi luuakse uus kogemus, mille tulemusena toimub õppimine ja mis on osa õpetajaks kujunemise protsessist (Kagan, 1992). Krull ja Koni (2013) on uurinud õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamade muutuseid õppimisest ja õpetamisest ning selgunud muutuste iseloomu ja neid mõjutavaid tegureid. On tähtis õpetajaks õppijaid igakülgset toetada õpingute vältel nende kujunemisel õpetajaks. See protsess on määrava tähendusega tulevase õpetaja õpetajarolli omaksvõtul ning edaspidises töös õpetajaametis. Õpetaja kujunemise protsessis muudetakse ja kujundatakse ümber varasemaid arusaamu ja kujutlusi (Korthagen & Vasalos, 2005). Arusaamade muutumiseks vaja nende arusaamadeni jõuda (Korthagen & Vasalos, 2005). Olles läbi refleksiooni jõudnud arusaamadeni, on läbi arusaamade muutmise võimalik muuta ka käitumist. Erinevad õpetamissituatsioonid võivad aktiveerida pikaajalisse mällu salvestunud teadmisi, mis seejärel aktiveeruvad ajutiselt ka lühiajalises mälus, olles aluseks õpetaja vahetule tegevusele (Krull & Koni, 2013), mistõttu on oluline mõista arusaamade kujunemist.

Erinevad uuringud õpetajate arusaamade kohta (näiteks Poom-Valickis & Oder, 2013) annavad infot arusaamade kujunemise ja muutumise olemuse kohta (Kagan, 1992), mis on omakorda toeks õpetajahariduse tõhusamaks muutmiseks ja õpetajakoolituse üliõpilaste toetamiseks nende õpetajaks kujunemise protsessis. Selleks, et suuta iseenda õppeprotsessi selliselt reflekteerida, et individuaalne mõtlemine ja käitumine muutuksid, tuleb see kompetentsus esmalt omandada (Gläser-Zikuda, 2007; Korthagen & Vasalos, 2005). Neid kompetentse on vajalik õpetajakoolituse üliõpilastele õpetada õpetajaks õppimise käigus (Gläser-Zikuda, 2007; Poom-Valickis & Löfström, 2014). Õpingute ajal kujundatakse pidevalt ümber loodud ideaali õpetajast ja selles protsessis toimub õpetaja kujunemine (De Ruyter & Conroy, 2002).

Uuringud õpetajate arusaamade muutumise kohta annavad erinevat infot arusaamade stabiilsuse kohta. Näiteks Krull ja Koni (2013) kirjutavad, et õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamad õppimisest ja õpetamisest muutuvad isegi ühe õppeaine jooksul. Kui õppeaine alguses oli arusaam õppimisest pigem lähtuv biheivioristlikelt positsioonidelt, siis õppeaine lõpus nähti õpetamist pigem kognitiiv-konstruktivistlikult positsioonilt. Samuti kirjutavad Poom-Valickis ja Löffström (2014), et õpingute käigus on õppijate arusaam õpetaja rollist laienenud ning arusaam õpetaja rollist on muutunud kompleksseks. Lähtudes eelnevast, läbi ideaalide loomise seatakse enesele eesmärgid soovitud suunas liikumiseks. Igas ühiskonnas ja kogukonnas valitsevad mingid ideaalid ning väärtusorientatsioonid, millest lähtuvalt üksikisikul tuleb orienteeruda oma tegevuses (De Ruyter & Conroy, 2002). Sellest tulenevalt luuakse enesele ideaalid, mis aitavad eesmärki konkretiseerida (De Ruyter & Conroy, 2002). Ka õpetaja kujunemisel on tähtis roll ideaalil, mille poole liikuda (Poom-Valickis & Löffström, 2014). Inimesed puutuvad oma elus kokku paljude ideaalsete isikutega, kuid nende kõigi sarnaseks ei soovita saada. De Ruyter ja Conroy (2002) märgivad, et kellestki saab ideaal ehk iidol vaid siis, kui inimene ise otsustab, et ta tahab tema sarnaseks saada. Toetudes eelnevale, sisaldab see protsess endas kahte sammu: keegi peab jagama ideed ideaalist ja võtma idee omaks kui ideaali. Võib arvata, et sarnane protsess toimub ka õpetajaks õppijate puhul, kui luuakse endale kujutlus ideaalsest õpetajast (De Ruyter & Conroy, 2002).

Arusaamad õpetajast ja õpetajaks kujunemine on omavahel seotud ja õpetajaks kujunemine toimub toetudes olemasolevatele arusaamadele. Samas on oluline teadmine, et õpetajakoolituse käigus toimub arusaamade muutumine ja kohandamine sobivamaks seatud ootusega õpetaja rollist. Arusaamad õpetajast ja õpetamisest on aluseks, millele toetutakse õpetajaks kujunemise käigus ning luuakse rolliootused ning ideaalid iseendast kui õpetajast. Arusaamade kujunemine on protsess, mis tuleb õpetajakoolituse üliõpilasel läbida, töötades läbi vastuolusid ja ebakõlasid (Beijaard et al., 2004). Eelnimetatud protsessiga kaasnevad üliõpilastel sisepinged nende õpetajakoolituse vältel, see on osa õpetajaks kujunemise protsessist (Pillen, Brok, & Beijaard, 2013). Õpetajaks õppija kujunemine õpetajaks ei toimu vaid suhtes iseendaga ja oma minasüsteemiga vaid see on sotsiaalne konstrukt, ehk kujunemise protsessi on kaasatud suhted väliskeskkonnaga ning oluliste arengut mõjutavate inimestega (Beijaard et al., 2004; De Ruyter & Conroy, 2002; Korthagen, 2004). Õpetajaks kujunemine on järjepidev protsess, mille käigus analüüsitakse endale seatud eesmärgid ja hetkeolukorda (Beauchamp & Thomas, 2010). Õpetajaks kujunemisel on vaja luua arusaam iseendast kui õpetajast (Korthagen & Vasalos, 2005; Beauchamp & Thomas, 2006). Õpetaja kujunemise juures on suur tähtsus elu jooksul saadud kogemustel õppija rollis. Kagan (1992)

kirjutab, et õpetaja kujunemist mõjutavad loodud ideaal õpetajast ning kujutus iseendast kui õppijast, mis tugineb varasemale kogemusele õppijana. Kuigi enamikul õpetajaks õppijatest puudub küll õpetaja koolitust alustades õpetamise kogemus, on neil siiski olemas kogemus õpilastena (Kagan, 1992). Õpetajakoolitusse tuuakse kaasa loodud ideaal iseendast õpetajana, mis on kujundatud minevikus kogetu toel (Poom-Valickis & Löfström, 2014). Seega on mineviku kogemus õpetajaideaali kujunemisel ja kujundamisel suure tähtsusega (Korthagen, 2004). Õpetajaks kujunemine toimub läbi enesele eesmärkide seadmise, ideaali loomise ning liikumise seatud ideaali suunas ja läbi oluliste küsimuste esitamise iseendale (Korthagen & Vasalos, 2005; Beauchamp & Thomas, 2006).

Õpetajaks kujunemine toimub läbi õpetaja rolli teadvustamise ja omaksvõtu nii sisemiselt kui väliselt (Beijaard et al., 2004). Toetudes Beijaardile jt (2004) on õpetaja areng pidev ja dünaamiline protsess, kus üksikisikut mõjutavad nii sisemised kui välised ootused, suunates mõtestama õpetamist ja enda rolli õpetajana. Beijaard jt (2004) hinnangul toimub õpetajaks kujunemine läbi isiklike arusaamade integreerimise ühiskonnas aktsepteeritavate normidega. Beijaard jt (2000) on uurinud praktiseerivate põhikooli õpetajate arusaamu iseendast kui õpetajast. Õpetajate arusaamad iseendast jagunesid rollidesse baasteadmiste alusel: ainespetsialist, pedagoog ja didaktik.

Uurimistulemused näitasid, et alustavad õpetajad näevad ennast pigem ühe puhta rolli baasteadmisi kasutavana, kogemuse kasvades aga nähakse ennast pigem kombineeritud rollide kandjana. Kombineeritud rollide kandjana tuli uurimistulemustes välja kolme rolli tasakaalustatud kasutamine ning teise kategooriana ka kahe rolli võrdne domineerimine. Õpetajad, kes nägid ennast kui ainespetsialisti, pidasid oluliseks ainealast kompetentsust, omamaks autoriteeti ning õpilastepoolset tõsiseltvõetavust. Õpetajad, kes pidasid ennast didaktikuteks, viitasid õpilaste õppeprotsessile ja õppetöö ettevalmistamisele. Samas näiteks uurimistulemustes kahe rolli baasteadmiste esinedes kirjutasid õpetajad, et peavad oluliseks õpilaste probleemide märkamist, õpilaste turvalisust, õpikeskkonda ja õpilaste reaktsioone. Toetudes Beijaard jt (2000) uurimistulemustele võib näha, et arusaamad iseendast kui õpetajast on ajas muutuvad. Samuti seda, et kogemuse lisandudes ja iseennast paremini tunnetades õpetajarollis muutub arusaam iseendast kui õpetajast laiemaks, hõlmates kombineerituna erinevate rollikategooriate baasteadmisi.

Beijaard jt (2000) teoreetilist mudelit õpetaja rollist on kasutatud erinevates uuringutes õpetaja arusaamadest õpetaja rolli kohta. Õpetaja rolli enesele teadvustamine on tähtis, sest see arvatakse olevat tugevalt seotud sellega, kuidas õpetaja õpetab, kuidas ta õpetajana areneb ja kuidas kohaneb haridusliku lähenemise muudatustega (Schepens et al., 2009). Poom-

Valickis ja Oder (2013) uurisid Eesti õpetajate arusaamasid toetudes Beijaard jt (2000) mudelile. Poom-Valickis ja Oder (2013) kirjutavad, et meie arusaamad peegelduvad meie käitumises. Hunt (2014) on uurinud õpetajakoolituse alguses olevate üliõpilaste arusaamu õpetaja rolli kohta metafooride kaudu, jõudmaks selgusele õpetajaks õppimatulnute arusaamades õpetajakoolitust alustades. Uurimuse tulemusena selgus, et kõige sagedamini kasutasid õpetajakoolituse üliõpilased õpetaja rolli iseloomustamiseks pedagoogi kategooriasse kuuluvaid metafoore. Sarnasele tulemusele jõudsid enda uurimuses ka Poom-Valickis ja Oder (2013), kus selgus, et üldiselt jaotusid õpetajaks õppijate arusaamad õpetaja rollist pedagoogi kategooriasse, teatud erinevusi esines aineõpetajateks ja klassiõpetajateks õppijate vahel. Klassiõpetajaks õppijad jaotusid pedagoogi kategooriasse ja aineõpetajaks õppijad pigem ainespetsialisti kategooriasse (Poom-Valickis & Oder, 2013). Võrreldes kümne aasta tagase ajaga on tegevõpetajate arusaamad õpetaja rollist muutunud (Poom-Valickis & Oder, 2013). Toetudes Poom-Valickis ja Oder (2013) uuringu andmetele nägi õpetaja kümne aastat tagasi ennast pigem kui ainespetsialisti, hilisema uuringu andmetele toetudes (vt nt Poom-Valickis & Oder, 2013) näeb õpetaja ennast pigem kui didaktikut ja pedagoogi. Sellest tulenevalt nähtub, et õpetaja arusaam õpetaja rollist on muutunud kompleksseks ja õpetajat nähakse kui erinevate rollide kandjat (Hunt, 2014; Poom-Valickis & Löfström, 2014; Poom-Valickis & Oder, 2013).

Refleksioon

Refleksioon on protsess, mis kaasab õppimise ning kutsetegevuse, samas annab võimaluse kriitiliselt analüüsida ja hinnata õppimist või praktikat (Korthagen & Vasalos, 2005; Moon, 2001; Moon, 2004). Refleksiooni eesmärgiks on professionaalse arengu protsessi toetamine läbi toetumise erialastele teadmistele, arusaamisele ja praktiseerimisele, mis sisaldab endas sügavamat õppevormi teisenenud kujul kompetentsustega (Korthagen & Vasalos, 2005; Moon, 2001; Moon, 2004). Korthagenile ja Vasalosele (2005) tuginedes toimub õpetajaks kujunemine läbi refleksiooni, kuna läbi kogetu mõtestamise ning reflekteerimise toimub muutus teadvuse tasandil. Refleksioon on tunnistanud õpetajahariduse oluliseks osaks ja keskseks tegevuseks õpetaja arengus (Beauchamp & Thomas, 2006; Gläser-Zikuda, 2007; Poom-Valickis & Löfström, 2014). Õpetajahariduse alastes uuringutes (Beauchamp & Thomas, 2006; Gläser-Zikuda, 2007; Poom-Valickis & Löfström, 2014) on samuti välja toodud tihe seos refleksiooni ning õpetaja kujunemise vahel.

Õpetaja kujunemisel on oluline refleksioonioskuse omandamine, suunamaks enese arengut seatud ideaali suunas (Gläser-Zikuda, 2007; Beauchamp & Thomas, 2010; Korthagen

& Vasalos, 2005). Erinevates uurimustes on leidnud käsitlemist eneseteadvus ja refleksioon ning nendevaheline seos, samuti on uuritud professionaalset rolli ning selle seoseid refleksiooniga. Refleksioon on oluline õpetaja kujunemisel, kuna arengut võimaldab teadlik enese kogemuste läbitöötamine erinevatel tasanditel (Korthagen & Vasalos, 2005). Gläser-Zikuda (2007) väitel andis uurimus refleksioonist ja enesehindamisest läbi päeviku pidamise õpetajakoolituse üliõpilastega positiivseid tulemusi, mida saab kasutada õpetajakoolituse efektiivsemaks muutmiseks ning õpetajakoolituse üliõpilaste toetamisel õpetajaks kujunemisel.

Õpetaja töös on järjest olulisemal kohal enese pedagoogilise töö hindamine läbi refleksiooni ja enesehindamise (Krull & Koni, 2013; Schroeter, 2003). Läbi regulaarse refleksiooni on võimalik paremini toetada õpetajaks kujunemist (Poom-Valickis & Löfström, 2014). Beauchamp ja Thomas (2006) kirjeldavad refleksiooni kui vaadet nii minevikku kui ka tulevikku, seejuures toetudes tulevikku vaadates mineviku kogemustele.

Ideaali loomine õpetamisest ja iseendast kui õpetajast aitab õpetajakoolituse üliõpilasel liikuda oma arengus soovitud suunal (Beauchamp & Thomas, 2010; Poom-Valickis & Löfström, 2014). Minevikku suunatud refleksioon (*retrospective reflection*) tugineb mälule, tulevikku suunatud refleksioon (*anticipatory reflection*) põhineb kujutlustel, sisaldab ootuseid tuleviku võimalustele, millised õpetajaks õppija konstrueerib ise (Beauchamp & Thomas, 2010). Läbi enda tegevuse reflekteerimise saab õpetajaks õppija teadlikuks iseendast ja teguritest, mis mõjutavad tema tegevust õpetajana (Korthagen & Vasalos, 2005; Poom-Valickis & Löfström, 2014). Toetudes Poom-Valickisele (2007) on õpetaja oskus oma tööd analüüsida ja parandada oluline, see omakorda on seotud motivatsiooniga ehk sooviga õpetajana areneda.

Õpetaja mõjutab enda arengut läbi kogemuste mõtestamise ning neile tähenduse andmise (Korthagen & Vasalos, 2005; Poom-Valickise, 2007). Korthagen ja Vasalos (2005) ning Sarv (2013) väitel toimub refleksiooniprotsessis iseendast teadlikuks saamine, sealhulgas ka enda kutseoskustest teadlikuks saamine. Muutused õpetaja arusaamades toimuvad läbi õpetaja kujunemise ning arengu, mis toetub õppimisele ja kogemuste omandamisele (Korthagen & Vasalos, 2005). Seetõttu on määrav esmakogemuste positiivsus, mis omakorda suurendab soovi rakendada maksimaalselt oma õpetamisoskuseid ning toetab arengut (Poom-Valickis, 2007). Läbi kogemuse muutuvad õpetajaks õppija hoiakud ja seeläbi ka arusaamad (Guskey, 2002). Õpetaja kujunemine professionaaliks toimub läbi enda tegevuste refleksiooni (Korthagen & Vasalos, 2005; Poom-Valickis, 2007). Seetõttu on oluline õpetajakoolituses refleksioonioskuste omandamine ja selle kasutamine regulaarselt enda tegevuse käigus

(Gläser-Zikuda, 2007). Refleksioon võimaldab õpetajakoolituse üliõpilastel enda pädevustest teadlikuks saamist, samuti võimaldab tundma õppida enda arusaamu, hoiakuid ja väärtushinnanguid (Gläser-Zikuda, 2007; Poom-Valickis & Löfström, 2014). Forgas (1995) väitel mõjutavad emotsioonid informatsiooni tõlgendamist, taasleidmist ja selektiivsust sotsiaalsete arusaamade konstruktiivses protsessis. Seetõttu on määrava tähtsusega õpetajakoolituse üliõpilaste refleksiooni oskus ja refleksiooni regulaarne kasutamine õpetajaks kujunemise protsessis (Poom-Valickis & Löfström, 2014).

Õpetajaamet on toetudes Fichtenile (2010) määratletud aktuaalsetest struktuurireformidest tulenevast arenguvajadusest. Tuginedes eelnevale on õpetajatel vajalik pidev juurde- ja ümberõppimine. Seoses õpetajakoolituses käivitatud muutustega ühtsetes väljatöötamise põhimõtetes Euroopa Liidus on ette nähtud mitu koolipraktikat terve õppeaja jooksul. Seda seetõttu, et praktika kogemus omab tähtsat osa õppimises, eriti juhul kui õpetajaks õppijaid praktika ajal jälgitakse ja toetatakse (Blömeke, Reinhold, Tulodziecki & Wildt, 2005). Sellised praktikad õppe ajal on kahtlemata olulised, siiski ei vii need iseenesest õpetajaks õppijaid õpieduni (Blömeke et al., 2005).

Kutseaasta kavandamist ja rakendumist algaja õpetaja professionaalse arengu toetamiseks kirjeldab enda uuringus Eisenschmidt (2006). Samuti nimetab Eisenschmidt (2006), et arusaam õpetajaks kujunemisest on muutunud ja õpetaja arengu aluseks on saanud õppimine, mis avardab õpetaja professiooni. Erinevate õpetajaharidusuuringute (vt nt Gläser-Zikuda, 2007; Hunt, 2014; Krull & Koni, 2013; Poom-Valickis & Löfström, 2014; Poom-Valickis & Oder, 2013) rohkus viimasel ajal nii rahvuslikul- kui rahvusvahelisel tasandil näitab seda, et on aru saadud õpetajahariduse arenguvajadusest, kujundamaks see ühiskonna nõudlustele vastavaks (Blömeke, 2007). Samas toob Blömeke (2007) välja, et vaja on sihipäraselt reguleeritud uurimisprogrammi, mis oleks rahvusvaheline, ühendaks senised uurimistulemused ja põhineks rahvusvahelisel initsiatiivil.

Käesoleva uurimistö eesmärgiks on analüüsida õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamasid õpetamise ja iseenda kui õpetaja kohta ning uurida, millised on Eestis õpetajaks õppima asunute arusaamad õpetamise ja õpetaja kohta.

Tulenevalt töö eesmärgist on uurimisküsimused:

1. Missugused arusaamad õpetamisest ja iseendast kui õpetajast selguvad õpetajakoolituse üliõpilaste vastustest õpetajakoolituse alguses?
2. Millised on olnud õpetajakoolituses õppijate hinnangul need tegurid, mis on mõjutanud nende arusaamade muutumist õpetaja rollist õpingute vältel?

Antud uurimisküsimustele toetudes on võimalik välja selgitada õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamad õppima asudes ning õpetajakoolituse mõju arusaamade kujunemisele ja muutumisele nende endi hinnangul. Õpetajaks õppijate arusaamasid on oluline uurida, kuna toetudes erinevatele uurimistulemustele, mõjutavad arusaamad õpetaja kujunemist. On oluline õpetajaks õppijaid maksimaalselt toetada nende kujunemisel õpetajaks, sest sellest, kuidas õpetaja näeb iseennast kui professionaali, sõltub otseselt ka tema töö efektiivsus. Iga õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamade uuring on panuseks õpetajaks õppijate toetamisel, sest erinevate uuringute tulemusi on võimalik liita suuremaks uurimuseks ning seeläbi tõhustada õpetajakoolitust toetamaks õpetajaks õppijaid, mis omakorda parandab õpilaste õpikäitumist.

Metoodika

Uurimus viidi läbi kasutades kombineeritud uurimisstrateegiat, mis seisneb kvalitatiivsete ja kvantitatiivsete käsitusviiside või meetodite kombineerimises. Kombineeritud meetod tähendab, et uurija kombineerib ühes ja samas uurimistöös kvalitatiivseid ja kvantitatiivseid käsitusviise või meetodeid andmete kogumiseks, tulemuste ühendamiseks ja järelduste tegemiseks (Õunapuu, 2014, viidatud Tashakkori & Creswell, 2007 j). Kvalitatiivses uuringus püütakse ilminguid mõtestada või tõlgendada nende tähenduste kaudu, mida inimesed neile annavad (Hoepfl, 1997) ning kvantitatiivses uuringus on keskmes mõõtmise ja arvandmed, et siduda omavahel empiiriline vaatlus ja seoste matemaatiline väljendamine (Õunapuu, 2014, viidatud Hoy, 2010 j). Termineid kvalitatiivne ja kvantitatiivne ei tuleks käsitleda mitte vastanditena, vaid tähistena, mis pakuvad uurijale eri võimalusi uurimisprotsessi teostamiseks ja kavandamiseks (Õunapuu, 2014). Kombineeritud uurimisviis valiti seetõttu, et Laherand (2008) järgi kvalitatiivne ning kvantitatiivne uurimisviis täiendavad teineteist.

Käesoleva töö eesmärgiks oli selgitada välja õpetajaks õppima asunute arusaamad õpetaja ja õpetamise kohta. Seetõttu oli vajadus mõista ja tõlgendada inimeste arusaamu ning koostada objektiivseid ja usaldusväärseid kirjeldusi ankeedi vastuste põhjal, siis on kombineeritud uurimisviis selleks sobilik. Käesolev uurimus viidi läbi kahes etapis, millest esimene etapp on ankeedi vastustel põhinev kvantitatiivne uurimisviis ja teine etapp põhineb käesoleva uurimuse autori poolt läbi viidud intervjuudel, kasutades kvalitatiivset uurimisviisi.

Andmed esitatakse uurimuse kahe etapi kohta ühes plokis. Täpsem info andmete esitamise kohta on toodud tabelis 1.

Tabel 1. *Andmete esitamine uurimistöös*

Valim	Kvantitatiivse uurimuse valimi moodustasid Tartu ja Tallinna Ülikooli (kolledžid välja arvatud) 2013/2014. õppeaasta esimese aasta õpetajakoolituse 180 üliõpilast
	Kvalitatiivse uurimuse valimi moodustasid eesmärgipärase valimina seitse õpetajakoolituse üliõpilast üldvalimi hulgast
Andmete kogumine	Kvantitatiivse uurimuse andmeid koguti ankeedi küsimuste vastuste abil
	Kvalitatiivse uuringu andmeid koguti õpetajakoolituse üliõpilasi intervjuerides
Andmeanalüüs	Kvantitatiivse uuringu andmete analüüsimiseks on kasutatud deduktiivset analüüsi
	Kvalitatiivse uuringu andmete analüüsiks on kasutatud induktiivset analüüsi

Valim

Valim on moodustatud üldvalimina Tartu ja Tallinna Ülikooli (kolledžid välja arvatud) 2013/2014. õppeaasta esimese aasta õpetajakoolituse üliõpilastest 2013. aasta sügisel. Õpetajakoolituse üliõpilastel oli palutud täita ankeet. Ankeedi täitis kas paberkanjal või elektroonselt 222 üliõpilast, kellest 42 jättis küsimusele õpetamise kohta vastamata. Seega moodustas käesoleva uurimistöö esimese etapi lõpliku valimi 180 üliõpilast. Neist õppis Tartu Ülikoolis 168 (93%) ja Tallinna Ülikoolis 12 (7%). Neist veidi üle poole õppis magistriõppes 98 (54%), bakalaureuseõppes õppis 67 (37%) üliõpilast ning integreeritud bakalaureuse ja magistriõppe õppekaval 15 (8%) üliõpilast. Statsionaarses õppes õppis ligi kolmveerand 128 (71%) üliõpilast ning 51 (28%) üliõpilast õppis avatud ülikooli õppes, 1 üliõpilane oli õpingu vormi jätnud märkimata. Ülikoolide lõikes jaotusid vastajatest alla veerandi õpetajaks õppijaid Tallinna Ülikooli, neist kõik naised 12 (100%) ning üle kolmveerandi vastanutest õppis Tartu Ülikoolis, kusjuures kõik vastanud mehed 24 (14%) õppisid Tartu Ülikoolis, naised õppis Tartu Ülikoolis vastanutest 143 (85%). Üks õpetajaks õppija Tartu Ülikoolist oli jätnud soo märkimata (tabel 2).

Tabel 2. Üliõpilaste jaotumine ülikooli, õppeastme, õppevormi ja soo järgi (N; %)

	Mehi	Naisi	Kokku
Tartu Ülikool	24 (14%)	143 (85%)	168 (93%)
Tallinna Ülikool	0(0%)	12(100%)	12 (7%)
Magistriõpe	22(22%)	75(77%)	98 (54%)
Bakalaureuseõpe	1(1%)	66(99%)	67 (37%)
Integreeritud õpe	1(7%)	14(93%)	15 (8%)
Statsionaarne õpe	20(16%)	107(84%)	128 (71%)
Avatud Ülikooli õpe	4(8%)	47(92%)	51 (28%)
Kokku	24(13%)	155(86%)	180 (100%)

Vastanute hulgas oli 155 (86%) naist ja 24 (13%) meest. Üks vastanud üliõpilastest oli jätnud soo märkimata ning kaks vastanutest olid jätnud õppekava valdkonna märkimata. Õppekavade jaotus tehti vastavalt: loodus- ja täppisteaduste alla paigutati matemaatika, keemia, füüsika, bioloogia, geograafia ning informaatika õpetaja õppekavad, kehakultuur ja sport, eripedagoogika, klassiõpetaja, kunsti, käsitöö ja kodunduse õpetaja, humanitaaria alla paigutati ajalugu ja keeled, koolieelne pedagoogika, kutseõpetaja, põhikooli mitme aine õpetaja (märkimata õppekava valdkond 2, märkimata sugu 1). Eripedagoogika ning kehalise kasvatuse ja spordi erialade õppekavade üliõpilaste vastuste põhjal saab luua võrdluse varasemate uurimustega (Hunt, 2014). Õppekava valdkondade põhjal jaotusid käesolevas

uurimistöös osalenud üliõpilased vastavalt tabelile 3.

Tabel 3. Üliõpilaste jaotumine õppekava valdkonna ja soo järgi (N; %)

Õppekava valdkond	Mehi	Naisi	Kokku
Loodus- ja täppisteadused	5 (23%)	17 (77%)	22 (12%)
Kehakultuur ja sport	4 (18%)	18 (82%)	22 (12%)
Eripedagoogika	8 (20%)	33 (80%)	41 (23%)
Klassiõpetaja	0 (0%)	15 (100%)	15 (8%)
Kunsti, käsitöö ja kodunduse õpetaja	1 (20%)	4 (80%)	5 (3%)
Humanitaarsed (keeled, ajalugu)	4 (11%)	32 (89%)	36 (20%)
Koolieelne pedagoogika	0 (0%)	13 (100%)	13 (7%)
Kutseõpetaja	0 (0%)	13 (100%)	13 (7%)
Põhikooli mitme aine õpetaja	2 (20%)	8 (80%)	10 (6%)
Kokku	24 (13%)	155 (86%)	180(100%)

Õpetajatöö kogemus oli 31%-l vastanutest (N=56) ning vastanute keskmine tööstaaz õpetajana oli kolm aastat (SD=3) ja töökogemus oli vahemikus mõnest kuust 15 aastani. Staaži jättis märkimata 15 üliõpilast. Vastajate vanus oli vahemikus 18-49 aastat ning vastajate keskmine vanus oli 25 aastat (SD=7).

Intervjuude valim moodustati eesmärgipärase valimi koostamise põhimõtetest lähtuvalt. Õpetajakoolituse üliõpilased valiti valimisse nende ankeedi vastuste põhjal. Valiku aluseks oli kriteerium, et ankeedis oleks vastatud õpetamise kohta võimalikult erinevalt. Näiteks üks didaktilise, üks pedagoogilise ja üks ainespetsialisti kategooriat sisaldav vastus ning käesoleva uurimistöo eesmärgist lähtudes, saamaks infot võimalikult erineva lähteasendusega õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamade kohta. Intervjuud viidi läbi seitsme õpetajakoolituse üliõpilasega. Intervjuude valimisse kuuluvatel õpetajakoolituse üliõpilastel on olemas kuuel erialane töökogemus, ühel intervjuueeritaval erialane töökogemus puudus. Intervjuueeritavate hulgas on esindatud üliõpilane, kellel on nelja aastane töökogemus ja samas on valimis ka üliõpilane, kelle erialane töökogemus on üks nädal. Samuti peeti oluliseks, et erialade lõikes oleks valimis erinevate erialade õpetajaks õppijaid. Soolises lõikes jaotuvad intervjuueeritavad: naised 6 ning mehed 1. Intervjuueeritavate taustaandmed on esitatud tabelis 4. Uuritavate nimed on asendatud pseudonüümidega.

Tabel 4. *Intervjueeritavate taustaandmed*

Intervjueeritav	Õppekava	Sugu	Erialane töökogemus
Kristi	eripedagoogika	naine	1 nädal
Anne	gümnaasiumi loodusteaduste õpetaja	naine	2 kuud
Asti	eesti keele ja kirjanduse õpetaja mitte eesti koolis	naine	2 aastat
Mikk	põhikooli mitme aine õpetaja	mees	2 aastat 6 kuud
Virge	kunsti, käsitöö ja kokanduse õpetaja	naine	4 aastat
Madli	anglistika	naine	2 aastat
Mari	kutsepedagoogika	naine	puudub

Intervjuu küsimusi koostades toetuti varasematele uurimustele (Hunt, 2014; Poom-Valickis & Oder, 2013) ning töö eesmärgile selgitada välja, millised on Eestis õpetajaks õppima asunute arusaamad iseenda kui õpetaja ja õpetamise kohta Tartu ja Tallinna Ülikooli õpetajakoolituse üliõpilaste vastuste põhjal. Samas peeti nõu magistrirühma juhendajaga intervjuu küsimuste koostamisel.

Intervjuu küsimused on koostatud teemaplokkide kaupa. Intervjuu kava teemaplokkid olid järgmised: 1) Taustainfo; 2) Ettekujutus endast õpetajana; 3) Refleksioon; 4) Professionaalne roll; 5) Õpingute olulisus õpetajaks kujunemisel.

Enne küsimuste lõplikku valmimist saadeti e-maili teel küsimused üle vaatamiseks lõputöö juhendajale ja selle käigus korrigeeriti küsimuste sõnastust. Intervjuuküsimuste kava õpetajakoolituse üliõpilastele on esitatud lisas 1.

Andmete kogumine

Käesolevas magistrirühmas on kaks etappi, millest üks on osa mahukamast uurimisest, mille eesmärgiks oli jälgida õpetajakoolituse üliõpilaste professionaalset arengut õpingute ajal kahe aasta vältel ning koguda andmeid tõhustamiseks õpetajakoolitust. Ühe andmekogumina kasutati ankeedi ühe küsimuse vastuseid ja teine kogum on intervjuud. Intervjuud on läbi viidud eelnimetatud suurest uurimisest eraldiseisvana käesoleva uurimuse autori poolt. Käesolevas uurimuses on esimesena esitatud ankeedivastused ja teisena intervjuud.

Tartu Ülikooli Haridusteaduste instituudis läbiviidud tervikuurimuses kasutati andmekogumisinstrumentina ankeeti. Andmeid koguti perioodil september – oktoober 2013. Statsionaarses õppes osalevad üliõpilased täitsid ankeedi paber kandjal ning avatud ülikooli üliõpilased elektroonselt. Ankeeti täideti osana õppetööst ning üliõpilasi kutsuti andma oma panust õpetajakoolituse tõhusamaks muutmiseks.

Ankeedi küsimuste koostamise ja andmete kogumise protsessi käesoleva uurimistöö autor kaasatud ei olnud. Uurimistöö autor sai enda kasutada andmefaili, mis sisaldas vastuseid

küsimusele: „*Mis on viis olulisemat asja õpetamisel?*“ Andmete kasutamiseks on saadud luba küsimuste koostajalt.

Teises etapis koostati iseseisvalt intervjuuküsimustik, viidi läbi intervjuud ning analüüsiti intervjuudega kogutud andmeid. Et intervjuusid läbi viia, saadeti üldvalimi hulgast 38-le inimesele e-mail kutsega osaleda uuringus ning anda intervjuu. Vastajaid oli kokku 12, kelle hulgas olid valmis intervjuud andma 7 inimest. Intervjueeritavatega lepidi täpsemalt kokku intervjuude läbiviimise protseduur, koht ja aeg. Kuus intervjuud viidi läbi silmast silma kohtumisel, üks intervjuu toimus e-maili teel. Intervjuud toimusid veebruar 2015 kuni juuni 2015.

Intervjuud viidi läbi poolstruktureeritud intervjuu vormis. Võimalusel eelistati silmast-silma intervjuud, kuid e-posti kasutati, kuna intervjueeritava elukoht oli väljaspool Tartu- ning Viljandimaad ning intervjueeritav tegi sellekohase ettepaneku. Läbiviidud intervjuud salvestati mp3-diktofonile ja need kestsid keskmiselt 45 minutit. Kõige lühem intervjuu kestis 35 minutit, kõige pikem intervjuu kestis 60 minutit.

Valiidsuse suurendamiseks viidi läbi ka pilootintervjuu. Intervjueeritaval oli palutud teha märkmeid intervjuu küsimuste kohta, muutmaks intervjuud teemakohasemaks ja sujuvamaks. Intervjueeritav sisulisi parandusi teha ei soovinud, samas tegi ettepanekuid muuta sõnastust üheselt mõistetavamaks ja selgemaks.

Intervjuudele eelnevalt küsiti õpetajakoolituse üliõpilastelt üle, kas nad soovivad intervjuu küsimustega ennem tutvuda. Kõik intervjueeritavad avaldasid soovi küsimused eelnevalt kätte saada. Seejärel saadeti igale intervjueeritavale e-maili teel küsimused eelnevaks tutvumiseks. Kohtumistel täpsustati üle, kas tohib intervjuud salvestada ja selgitati intervjueeritavale konfidentsiaalsuse tagamise põhimõtteid. Intervjuu alguses täpsustati üle intervjueeritava taustaandmed (õppeasutus, õpitav suund, töökogemuse olemasolu). Intervjuu käigus tegi uurimistöö autor märkmeid, et intervjuu ajal tekkinud mõtted ei ununeks.

Eesti teadlaste eetikakoodeksile (2002) toetudes ei tohi teadusuuringud, mille uurimisobjektiks on inimesed, olla vastuolus inimväärikusega ja põhiliste inimõigustega. Õpetajakoolituse üliõpilastele anti ülevaade läbiviidava uuringu eesmärkidest ning nende osalemine selles oli vabatahtlik.

Intervjuude läbiviimisel arvestati eetilisi norme. Uurimuses osalejatele saadeti e-maili teel kiri (lisa 2), mis sisaldas intervjuu läbiviimise ettepanekut, kus selgitati uurimuse eesmärgid. Uurimuses osalemine oli vabatahtlik, kogutud andmeid ja intervjueeritavate nimesid käsitleti konfidentsiaalselt ja vaid käesoleva uuringu eesmärgil. Intervjueeritavatele tagati konfidentsiaalsus intervjuudes isikute nimede pseudonüümide kaudu tulemuste

esitamisel.

Uuringu andmetele oli ligipääs üksnes uuringuga seotud inimestel. Isikuandmeid sisaldavat informatsiooni hoiti ning töödeldi nõuetekohaselt ning andmeid kasutati üksnes uurimistöö eesmärgil. Uurimuse aluseks olevast andmefailist oli uurimistöö autorile edastamise eel vastajate isikut tuvastada võimaldav informatsioon eemaldatud. Intervjuueritavate andmed edastas uurimistöö autorile e-maili teel magistritöö juhendaja poolt suunatud Tartu Ülikooli töötaja. Uurimistöö tegemise vältel loeti teemakohast kirjandust täiendamaks valdkonnaspetsiifilisi teadmisi.

Andmeanalüüs

Tutvunud andmetega, pöörduti teoreetiliste materjalide juurde, et leida sobiv teoreetiline raamistik andmete tõlgendamiseks. Uurimistöö teoreetiliseks raamistikuks valiti Bejaardi jt (2000) käsitlus, millest tulenevalt loovad õpetajad oma professionaalse rolli ühendades kolme teadmiste põhivaldkonda: ainealased, didaktilised ja pedagoogilised teadmised, Löffström jt (2011) lisasid juurde kaks kategooriat: enesekohane ja kontekstuaalne. Kui ühe analüüsiühiku sees ilmneb rohkem kui üks kategooria, lisanduvad hübriidid. Käesoleva uurimistöö autori panus on nende konkreetsete andmete analüüs ja tõlgendamine. Arusaamade analüüsil lähtuti eeldusest, et arusaamades väljendub õpetaja roll (Beijaard et al., 2000). Beijaard jt (2000) mudelile toetuva varasema uurimuse põhjal (Hunt, 2014) saab väita, et nimetatud mudel on sobiv arusaamade analüüsiks ja tõlgendamiseks ning tõesti mõõdab seda, mida väidetakse uurimuses.

Ankeedi vastuseid Excel tabelist analüüsiti deduktiivsel meetodil ning intervjuusid analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodil. Intervjuude induktiivne analüüs andis võimaluse teemasid rohkem avada. Deduktiivne meetod on lähenemisviis, mille puhul on uuritava nähtuse kohta olemas teooriad ja ka läbiviidud uurimusi (Laherand, 2008). Deduktiivse analüüsi eesmärk on kinnitada või edasi arendada mingit teoreetilist raamistikku või teooriat (Laherand, 2008). Sisuanalüüsi kasutatakse sellistes uurimustes, millised keskenduvad keele kui kommunikatsioonivahendi tunnusjoontele ning teksti sisule või kontekstilisele tähendusele (Laherand, 2008).

Ankeedi vastuste andmeanalüüs

Kõigepealt toimus vastuste kategoriseerimine kuueks alamkategoriaiks. Kategoriseerimisel toetuti Löffströmi, Poom-Valickise ja Hannula (2011) koostatud kodeerimismanuaalile, mis tugineb Bejaardi jt (2000) mudelil õpetaja tajutud rollide

jaotumisest. Analüüsi aluseks on kokku kuus analüüsikategooriat, mis koos põhitunnustega ja arusaamade ning nende näidetega on esitatud tabelis 5.

Tabel 5. *Kuus analüüsikategooriat Löffström jt (2011) alusel koos põhitunnuste ning väidetega. Arusaamade näited pärinevad käesolevast uurimusest*

Analüüsikategooria	Põhitunnused	Arusaama näide
Ainespetsialist	Fookus on õpetajal, ainesisul, teadmistel ja nende ülekandel, detailide ja kõige teadmisel, valmis vastuste olemasolul, tarkusel.	Teadmised, oskus anda oma teadmisi edasi, kannatlikkus, diktsioon (N, 28, Koolieelse lasteasutuse õpetaja, tööstaaž märkimata, AS).
Pedagoog	Fookus on hoolimisel ja kasvatamisel, terviklikul arengul, vanemlikel kohustustel, usaldusel põhinevatel suhetel, suhtlemisel, inimestega seotud probleemide lahendamisel, väärtustel, eeskujuks olemisel, toetusel.	Kannatlikkus, tasakaalukus, järjepidevus, empaatiavõime, ausus (N, 19, Eripedagoogika, erialase töökogemusega, P).
Didaktik	Fookus on õppimisel, õppeprotsessil, õpimeetoditel, õpikeskkonna loomisel, arusaamise toetamisel, hindamisel (sh õpilaste enesehindamisel), metakognitiivsetel oskustel, selgitamisel.	Järjepidevus, integratsioon, motiveerimine, tunnustamine, tagasiside (N, vanus märkimata, kunst, käsitöö ja kodunduse õpetaja, tööstaaži pikkus märkimata, D).
Enesekohane	Fookus õpetajal endal, õpetaja isiksusel, keskmest jäävad välja õpetaja roll ja töö. Nendes arusaamades väljendub see, kes õpetaja on inimesena, tema eripärad, temperament, käitumismustrid.	Suhtlemisoskus, aine valdamine, sotsiaal-kultuuriline üldine pädevus, hea huumorisoon, enesekriitika (M, 22, anglistika pedagoogiline suund, tööstaaži pikkus märkimata, EK).
Kontekstuaalne	Fookuses on õpetaja töö või töökeskkond. Töökeskkonna all on siinkohal mõeldud nii füüsilist, sotsiaalset kui organisatsioonilist keskkonda.	Õpetamisel on oluline tekitada õpilastes huvi käsitletava teema vastu, tunda enda enesekindlana ning motiveerituna (ka klassi ees), tekitada õpilastes huvi otsida teema kohta lisainformatsiooni, oluline on ka see, et õpilane saaks aru elukestva õppe tähendusest ning ei lõpetaks oma haridusteed põhikoolis (N, 23, eesti keele ja kirjanduse õpetaja, erialane töökogemus 1,5 a, K).
Hübriid	Fookuses on arusaamad koos näidetega, millistes esinevad mitme kategooria tunnused. Antud kategooria viitab	Huvi äratamine; teadmised sellest, mida ta õpetab; suhtlemisoskus; energilisus-pealehakkavus; tahe (N, 21, kehaline kasvatus ja sport,

õpetajate komplekssele erialase töökogemusega, H).
arusaamale oma rollist.

Näidete juurde on edaspidi sulgudesse lisatud vastaja sugu, vanus, õppekava, töökogemus õpetajana ja rollikategooria lühendid (AS ainespetsialist, D didaktik, P pedagoog, EK enesekohane, K kontekstuaalne, H hübriid).

Lähtudes Löffström jt (2011) kodeerimismanuaalist, tuli iga analüüsiühiku korral otsustada, millist õpetaja teadmiste baasi põhivaldkonda see ühik sisaldas. Analüüsiühikuna mõistetakse käesolevas uurimuses ankeedi vastuste puhul lauseosaid, millised on vastajad oma vastustes andnud. Ühe vastaja puhul võis esineda üks või ka rohkem analüüsiühikut, mis tulenes vastuse pikkusest antud vastaja puhul (Laherand, 2008). Vastavalt tähendusele, milline domineeris, kategoriseeriti ühik vastavalt sellele aspektile. Iga analüüsiühik kodeeriti toetudes kodeerimismanuaalile kahendkoodis (0; 1) iga rollikategooria puhul (nt Didaktik), millest saadi viiekohaline kahendkood (nt 00100). Esines analüüsiühikuid, milles oli vaid üks 1 koodis, esines ka kaks või enam 1-te ja see jaotus hübriidi alla. Tabelis 6 on esitatud näide kodeerimisest rollikategooriate järgi viiekohalises kahendkoodis.

Tabel 6. Näide analüüsiühikute kodeerimisest viiekohalises kahendkoodis rollikategooriatest tulenevalt

Vastus	Kategooriad				
	AS	P	D	EK	K
Teadmiste üle andmine ehk õpetamise protsess. lastele/noortele õpetamise vastu huvi tekitamine. erinevate probleemide/situatsioonide lahendamine. (N, 24, loodusteaduse gümnaasiumi õpetaja, erialase töökogemusega, H)	0	1	1	0	1
Kannatlikkus, aine hea tundmine, empaatiavõime, kuulamisoskus. (N, 33, matemaatika-informaatika õpetaja, erialase töökogemusega, P)	1	1	0	1	0

Märkus. Kategooriate tähistused: AS-ainespetsialist, P-pedagoog, D-didaktik, EK-enesekohane, K-kontekstuaalne, H-hübriid

Edasi kodeeriti kategooriad vastavalt: AS=a; P=b; D=c; EK=d; K=e; H=f kvantitatiivse analüüsi jaoks. Andmete ülevaatamiseks pöörduiti vajadusel kahendkoodide juurde tagasi. Reliaabluse hindamiseks kodeeris peale uurimistöö autori veel üks ekspert 20 (10%) vastustest juhindudes deduktiivse analüüsi juhustest andmeanalüüsi alapeatükis. Kodeerijate vastuste koosõla hindamiseks kasutati Coheni kappa statistikut. Vastavalt Kappa

statistiku väärtusele hinnati kokkulangevust kategooriate tähenduses peaaegu täielikuks, mis oli 87% ehk tegemist on peaaegu täieliku kokkulangevusega kahe kodeerija poolt.

Andmeid analüüsiti uurimisküsimuste kaupa. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2005) järgi valitakse selline analüüsiviis, mis võimaldab anda probleemile või uurimisülesandele parima vastuse. Samuti vaadeldakse uurimuses ka tulemuste statistilist olulisust (Hiob, 1995).

Taustatunnuste alusel loodud rühmade võrdlemiseks kasutatakse kahe sõltumatu jaotuse omavahelise erinevuse olulisuse testi (*hii-ruut test; ingl. chi-square test*, <http://www.quantitativeskills.com/sisa/statistics/two2hlp.htm>). Oluline oli, et vastanute arv oleks alati vähemalt viis. Tulemus oli statistiliselt oluline, kui $p \leq 0,05$.

Sisemise kodeerimiskooskõla leidmiseks ankeedi vastuste analüüsimisel kodeeriti andmeid peale esimest kodeerimist kaks korda ühe nädalalaste intervallidega, et leida mittevastavusi ja nii suurendades uurimuse usaldusväärsust. Korduskodeerimise tulemusel viidi sisse ka mõned muudatused, muutes koodi vastavamaks kategooriatega.

Intervjuude andmeanalüüs

Intervjuusid analüüsiti induktiivsel sisuanalüüsi meetodil, valides analüüsiühikuks lause või lõigu, kuna see toob kõige paremini välja intervjuudest saadava lisaväärtuse (Laherand, 2008). Intervjuusid analüüsiti kvalitatiivsel sisuanalüüsi meetodil (Fontana & Frey, 1994) seetõttu, et see võimaldas välja selgitada õpetajakoolituse üliõpilase arusaamad õpetajast ja õpetamisest sügavuti. Samuti andsid intervjuud üliõpilastele võimaluse kirjeldada seda, kuidas nad tajuvad enda arusaamade muutumist õpingute käigus ning mis on olnud pöörded ja mõjutajad.

Intervjuude analüüsimist alustati salvestiste täiemahulise transkribeerimisega. Transkribeerimine on salvestatud intervjuu muutmise tekstiks läbi sellele kirjaliku kuju andmise (Laherand, 2008). Valiidsuse tagamiseks on uurimistöö autor transkribeerinud teinud täiemahuliselt ise. Transkribeerimise tegemist alustati samal õhtul peale intervjuude läbiviimist, et oleks ehedalt meeles intervjuueeritavate reageering ja näoilmed ning muud iseloomulikud asjaolud. Laherand (2008) järgi kehtib üldine nõue, et transkribeerides tuleks rääkija kõne anda edasi nii täpselt kui võimalik. Ühe intervjuu transkribeerimiseks kulus keskmiselt kaheksa tundi. Aeg varieerus sõltuvalt intervjuueeritava kõne eripäradest ja vastuste pikkusest. Transkribeerimisel uurija mingit programmi ei kasutanud, kuna diktofon võimaldas heli kiirust ette mängides reguleerida vastavalt kas kiiremaks või aeglasemaks ning teha pause heli ettemängimisel. Sellele järgnevalt alustati transkribeeritud intervjuude korduvat lugemist ning valiti tähenduslikud üksused kodeerimisotsuste tegemiseks.

Edasine andmete töötlemine toimus arvutiprogrammis *QCAmap*. Andmeid analüüsiti uurimisküsimuste kaupa. Hirsjärvi jt (2005) järgi valitakse selline analüüsiviis, mis võimaldab anda probleemile või uurimisülesandele parima vastuse. Kodeerimiseks märgiti ära transkriptsiooni tekstides lauseosad, laused või lõigud, kus oli juttu uurimisküsimusega seotud teemadest. Ära märgitud tekstiosaks ehk tähenduslikuks üksuseks oli niisiis tekst, mis väljendas uurimisküsimuse kontekstis olulist tervikmõtet (Elo & Kyngäs, 2008; Laherand, 2008). Analüüsid laadidi analüüsiprogrammist *QCAmap* arvutisse ja moodustati kooditabelid. Alakategoriale sõnastati sisust tulenevalt pealkiri ning koondati omakorda seejärel peakategoriateks. Näide kategoriseerimise tulemustest on esitatud tabelis 7.

Tabel 7. Kategoriseerimise näide

Kood	Alakategooria	Peakategooria
tundide planeerimine	õppetöö korraldamine	õppetöö läbiviimine
töö korraldamine tunde ette valmistades		
õppemeetodite valimine		
distsipliini tagamine klassiruumis		
suhtlemise osatähtsus õpetamises	koostöö ja suhtlemine	
koostöö õpilasega		
õpilaste kaasamine õppeprotsessi koostöö tegemine kolleegidega		

Intervjuude analüüsimisel sisemise kodeerimiskooskõla leidmiseks kodeeriti andmeid peale esimest kodeerimist teistkordselt ühe nädala möödudes, et leida ebakõlasid koodides ja kodeerimisprotsessis ja nii suurendades uurimuse usaldusväärsust. Kodeerimisel on tähtis mitte kaotada sidet kodeerimise eesmärgiga (Laherand, 2008). Kodeerimise usaldusväärsuse tõstmiseks on ühte intervjuud kaaskodeerinud käesoleva uurimistöö juhendaja. Samas vaatasid kõik analüüsitud intervjuud üle käesoleva uurimistöö kaks juhendajat. Kodeerimise järel oli järgmine samm koodid grupeerida ja moodustada kategooriad.

Ilmestamiseks intervjuueeritavate vastuseid, on lisa 3 välja toodud intervjuude põhjal koostatud profiilid intervjuueeritavate uurimuses osalenute intervjuude ning nende kirjutatud ankeedi vastuste põhjal õpingute alguses. Profiilid on koostatud aitamaks paremini mõtestada õpetajakoolituse üliõpilaste lähtepositsioone õpingute alguses ning toimunud muutuseid õpingute vältel.

Tulemused

Õpetajakoolituse üliõpilaste vastustes peegelduvad arusaamad õpetaja rollist ankeedi vastuste põhjal

Käesolevas peatükis esitatakse uurimuse tulemused toetudes Löffströmi jt (2011) teoreetilise raamistiku käsitlusele, millest tulenevalt loovad õpetajad oma professionaalse rolli ühendades kolme teadmiste põhivaldkonda: ainealased, didaktilised ja pedagoogilised teadmised, millele Löffström jt (2011) lisasid enesekohase ja kontekstuaalse kategooria ning hübriidid. Analüüsi üliõpilaste vastuseid küsimusele „*Mis on viis olulisemat asja õpetamisel?*“ Käesolevas uurimistöös on nimetatud õpetajakoolituse üliõpilastele esitatud küsimusi *ankeedi küsimusteks ja vastuseid ankeedi vastusteks.*

Õpetajakoolituse üliõpilaste vastustes väljenduvad arusaamad taustatunnuste järgi

Tulenevalt õpetajakoolituse üliõpilaste vastustest jaotuvad arusaamad rollidest õpetamisel kõige enam pedagoogi rolli alla, järgnevad kontekstuaalne ja didaktiku roll. Vastustest vähem jaotusid ainespetsialisti rolli alla, enesekohase ning hübriidide alla.

Vanuselisel jaotuseid vastajad kahte gruppi: noorem vanusegrupp 18-23, vanem vanusegrupp 24-49, mis moodustusid mediaani alusel. Vanusegruppide lõikes statistiliselt olulisi erinevusi rollide kategooriatesse jaotumisel ei esinenud. Vanuselises lõikes on rollide kategooriatesse jaotumine esitatud tabelis 8.

Tabel 8. Vastuste jaotumine tajutud rolli kategooriate ja vanuse järgi (N; %)

Vanus	Tajutud rolli kategooria						Kokku
	Ainespetsialist	Pedagoog	Didaktik	Enesekohane	Kontekstuaalne	Hübriid	
18-23	53 (10%)	162(30%)	88(16%)	92 (17%)	121 (22%)	27(5%)	543(56%)
24-49	47 (11%)	122(29%)	83(20%)	59 (14%)	91 (22%)	20(5%)	422(44%)
Kokku	100 (10%)	284(30%)	171(18%)	151 (16%)	212 (22%)	47(5%)	965(100%)

Vaadeldes vastuste jaotumist rollide kategooriatesse soolises lõikes, on meeste ja naiste antud vastustes statistiliselt oluline erinevus enesekohases kategoorias (mehed 131-st vastusest 30, naised 824-st vastusest 121), pedagoogi kategoorias vastasid naised pedagoogi rollist lähtudes 824-st 254 vastust, mehed 131-st vastusest 28 pedagoogi rollist lähtudes. Vastuste jagunemine soo järgi on esitatud tabelis 9.

Tabel 9. Vastuste jaotumine tajutud rolli kategooria ja soo järgi (N; %)

Sugu	Tajutud rolli kategooria						Kokku
	Ainespetsialist	Pedagoog	Didaktik	Enesekohane	Kontekstsuaalne	Hübriid	
Mees	16 (12%)	28 (21%)	18 (14%)	30 (23%)	35 (27%)	7 (5%)	131 (14%)
Naine	83 (10%)	254 (31%)	152(18%)	121 (15%)	174 (21%)	40 (5%)	824 (86%)
Kokku	99 (10%)	282 (30%)	170(18%)	151 (16%)	209 (22%)	47 (5%)	955(100%)

Õppekava valdkondade lõikes vastuseid analüüsid selgub, et statistiliselt oluline erinevus ilmneb kutseõpetaja vastuste jaotumisel kontekstuaalsesse kategooriasse (134-st vastusest 72, $p \leq 0,05$). Jaotus on esitatud tabelis 10.

Tabel 10. Vastuste jaotumine tajutud rolli kategooria ja õppekava valdkonna järgi (N; %)

Õppekava valdkond	Tajutud rolli kategooria						
	Ainespetsialist	Pedagoog	Didaktik	Enesekohane	Kontekstsuaalne	Hübriid	Kokku
Loodus- ja täppisteadused	9 (8%)	21(18%)	36(32%)	22 (19%)	22 (19%)	4(4%)	114(11%)
Kehakultuur ja sport	23 (17%)	25(19%)	18(14%)	26 (20%)	34 (26%)	7(5%)	133(13%)
Eripedagoogika	17 (8%)	88(40%)	33(15%)	26 (12%)	49 (22%)	9(4%)	222(22%)
Klassiõpetaja	5 (6%)	25(30%)	10(12%)	15 (18%)	23 (28%)	5(6%)	83 (8%)
Kunsti, käsitöö ja kodunduse õpetaja	3 (12%)	6(24%)	9(36%)	2 (8%)	3 (12%)	2(8%)	25 (2%)
Humanitaaria	24 (12%)	52(27%)	30(16%)	30 (16%)	42 (22%)	15(8%)	193(19%)
Koolieelne pedagoogika	9 (14%)	18(27%)	13(20%)	7 (11%)	18 (27%)	1 (2%)	66 (6%)
Kutseõpetaja	8 (6%)	25(19%)	11(8%)	15 (11%)	72 (54%)	3 (2%)	134 (13%)
Põhikooli mitme aine õpetaja	5 (9%)	23(41%)	11(20%)	3 (5%)	13 (23%)	1 (2%)	56 (5%)
Kokku	103 (10%)	283(28%)	171(17%)	146 (14%)	276 (27%)	47(5%)	1026(100%)

Taustatunnuste põhjal tehtud analüüsist ilmselt rollide kategooriatesse jaotumisel erinevusi suhteliselt vähe ($p > 0,05$). Erinevus esines enesekohases kategoorias meeste ja naiste antud vastuste võrdlusel. Enesekohasesse kategooriasse jaotuvaid vastuseid andsid üks neljandik vastanud meestest, naistest andsid sellesse kategooriasse jaotuvaid vastuseid alla veerandi vastanutest ning kutseõpetaja õppekaval õppijate vastustest jaotus üle poolte vastustest kontekstuaalsesse kategooriasse. Naised andsid meestest enam pedagoogi rollist lähtuvaid vastuseid. Ainespetsialisti rolli jaotuvaid vastuseid andsid teistest õppekavadest rohkem kehakultuuri ja spordi õppekava üliõpilased. Põhikooli mitme aine õpetaja õppekava ja eripedagoogika õppekava üliõpilased andsid teistest enam pedagoogi rolli kategooriasse jaotuvaid vastuseid.

Õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamad õpetamisest üliõpilaste vastuste põhjal

Ainespetsialist. Õpetaja kui ainespetsialisti puhul tõid üliõpilased välja oluliste näitajatena ainesisu, teadmised ja nende ülekande, detailide ja kõige teadmise. Nimetati õpetamisel olulisena aine sisu tundmist ning õpetaja enda huvi aine vastu. Samuti leidis nimetamist valmis vastuste olemasolu ning õpetaja tarkus. Prioriteediks vastuste põhjal oli enda õpetatav aine.

Õpetaja teadmised ainek (N, 23, kehalise kasvatuse õpetaja, erialase töökogemusega, AS).

Aine sisu tundmine; õpetaja; õpilaste olemasolu; huvi aine vastu; distsipliin (kord tunnis) (N, 22, gümnaasiumi loodusteaduste õpetaja, erialase töökogemusega, AS).

Teadmised, oskus anda oma teadmisi edasi, kannatlikkus, diktsioon (N, 28, koolieelse lasteasutuse õpetaja, erialane töökogemus märkimata, AS).

Pedagoog. Üliõpilaste vastuste põhjal on oluline õpetaja kui pedagoogi lähtumine õpetamisel inimlikest väärtustest. Samuti pidasid õpetajakoolituse üliõpilased tähtsaks õppetöö läbiviimisel inimestevahelisi suhteid ja suhtlemist, seda nii õpilastega, kolleegidega kui lapsevanematega. Õppetöö läbiviimisel pidasid vastajad oluliseks aus olemist, usaldusväärset ja tasakaalukust. Nimetatud on üliõpilaste vastustes ka avatud olemine ning olemine isiklikuks eeskujuks õpilastele. Olulisena on vastustes ära märgitud oma tegevuses õpilastega olla hooliv ning empaatiline. Vajalikuna õpetamisel on vastajad märkinud ka oskust näha probleeme ja abi osutamist erinevate probleemide korral ning paindlikkust. Vastuste põhjal tuleb välja, et õppetöö läbiviimisel pidasid vastajad oluliseks kasvatustöö tegemist ja eluks vajalike oskuste õpetamist õpilastele.

Kuulamisoskus, hea suhtlemisoskus, hea inimeste tundmine, rahulikkus (N, 25, eripedagoogika, erialase töökogemusega, P).

Erialased teadmised, hea suhtlemisoskus, empaatiavõime, tähelepanelikkus, järjekindlus (N, 22, kehalise kasvatuse- ja spordi õppekava, erialase töökogemusega, P).

Keele kasutus vastavalt õpilaste arenguastmele, õpetaja peab suhtuma õpilastesse ühte moodi (N, 19, eripedagoogika, erialase töökogemusega, P).

Didaktik. Õpetajakoolituse üliõpilased märgivad oma vastustes, et õpetaja kui didaktik juhivad ja suunab õpilaste õppimist. Vastajad on kirjutanud, et õpetamisel lähtub õpetaja kui didaktik õppeprotsessist kui tervikust. Õpetajakoolituse üliõpilaste vastustest selgub, et õpetamisel tähtsustati erinevaid õppemeetodeid ja nende kasutamist õppetöö läbiviimisel. Vajalikuna on nimetatud õpilastele tagasiside andmist ning distsipliini olemasolu tunnis. Vastajad on oluliseks pidanud ka mängulisust õpetamisel. Vastustes on välja toodud materjali edasi andmise puhul selle oskuslik ja huvitav esitamine, tekitamaks õpilastes huvi õppimise vastu.

Plaani järgiv, tegevuse nautimist rõhutav, vähe kirjeldust ja palju tegevust, distsipliini

tagav (M, 22, kehaline kasvatus, erialase töökogemuseta, D).

Järjepidevus, integratsioon, motiveerimine, tunnustamine, tagasiside (N, vanus märkimata, kunst, käsitöö, kodundus, erialane töökogemus kuus aastat, D).

Õpetaja ainealane pädevus, õpilastes aine vastu huvi tekitamine, tundide mitmekesisus (N, 22, matemaatika-informaatika õpetaja, erialase töökogemuseta, D).

Vastuste põhjal selgub, et õppetöö korraldamisel peeti oluliseks õpilastele õppimist soodustava õpikeskkonna loomist. Vastajad on tähtsana nimetanud õppetöös õpilastest lähtumist ning õpilaste arusaamise toetamist on samuti nimetatud. Olulisena tuleb vastustest välja, et õpetajakoolituse üliõpilased on tähtsaks pidanud õpetamisel õpilase eripäradega arvestamist. Vastajad on kirjutanud, et õpetamisel on oluline olla loov ja paindlik. Õpetaja kui didaktiku puhul on nimetatud tähtsana eesmärkide olemasolu ning nende selgitamist õpilastele. Õpetajakoolituse üliõpilaste vastustes ilmnevad õpetamisel veel tähtsate tegevustena õpilastele enesehindamise õpetamine ning õpilaste aktiviseerimine ja kaasamine, neid mõtlema ja tegutsema ergutades.

Loodan tekitada olukorra, kus õpilased tunnevad end turvaliselt. Oma ainet annan põnevalt ja panustan loovusesse. Julgustan õpilasi (N, 30, kunstiõpetaja erialane töökogemus olemas, pikkus märkimata, D).

Kontekstuaalne kategooria. Üliõpilased on enda vastustes välja toonud töökeskkonda ja õpetaja tööd puudutavad näitajad. Nimetatud on õpilaste olemasolu ja õpetaja enda huvi ja motivatsiooni õpetada. Välja on toodud õpetamise puhul palju tööd ja parajalt puhkust, oskus ning soov õpetada. Vastajad nimetavad olulise tegurina õpilaste kannatlikust õpetaja suhtes. Vastustes on olulisena välja toodud samuti oskus pühenduda ja lapsi märgata. Vastajad on märkinud vastustes ka õpilase maailmapildi mõistmise vajalikkust. Õpetamisel on vastajad oluliseks pidanud enese kehtestamise oskust. Tähtsaks on vastajad pidanud ka õpetamisel õpilastega hästi läbisaamist, samaaegselt olles õpilaste jaoks autoriteediks. Positiivset suhtumist enda töösse on vastajad samuti olulisena nimetanud õpetamise puhul. Nimetamist on leidnud vastustes ka missiooni tajumine õpetamisel.

Õpetamisel on oluline oskus õpetada; oskus ennast kehtestada; oskus oma teadmisi arusaadavalt edasi anda; oskus teised ennast kuulama panna (N, 19, koolieelse lasteasutuse õpetaja, erialane töökogemus märkimata, K).

Motiveeritus, kompetentsus, keskkond, õpilased, stabiilsus (M, 24, kehaline kasvatus ja sport, erialane töökogemus üks aasta, K).

Enesekohane kategooria. Õpetajakoolituse üliõpilased lähtusid selles kategoorias iseendast. Vastustes oli kirjeldatud õpetaja isiksust, mitte tööd. Olulise omadusena on nimetatud järjekindlust, eetilisust ja positiivsust. Samuti on nimetatud oluliste omadustena kohusetunnet, loovust ja rõõmsameelsust. Tähtsa omadusena on leidnud nimetamist kiire kohanemine uutes

olukordades. Vastajad on välja toonud ka hea huumorisoone ja enesekriitika vajalikkuse. Tähtsaks on peetud ka energilisust ja pealehakkavust, kõva ja selge hääel on samuti leidnud nimetamist. Tähtsaks peeti ka nii rangust kui leebust ning sotsiaalset kompetentsust. Vastutustunne on vastajate arvates oluline omadus, samuti organiseeritus ning fantaasia olemasolu. Naeratamist on nimetatud vastustes olulisena.

Olla põnev, säravate silmadega; hea kõneleja, hea näitleja, entusiastlik; unustamatu (M, 23, füüsika ja geograafia õpetaja, erialane töökogemus olemas, pikkus märkimata, EK).

Mitmekülgsus, tugev närv, positsiooni seadmine, rahulikkus, armastus töö vastu (N, 19, klassiõpetaja, erialase töökogemuseta, EK).

Oskus suhelda, iseloom; vastupidavus; tugev närv; loomingulisus (N, 23, klassiõpetaja, erialase töökogemuseta, EK).

Hübriidid. Vastused, mis jaotusid sellesse kategooriasse, viitasid õpetajakoolituse üliõpilaste komplekssele arusaamale õpetamisest. Allpool on esitatud üliõpilaste vastused, milles on omavahel põimunud erinevad kategooriad, esindatud olid ainespetsialist, pedagoog, didaktik, enesekohane ja kontekstuaalne kategooria.

Leidus vastuseid, kus olid esindatud enam kui kahe rollikategooria tunnused. Paljudes vastustes olid kombineeritud omavahel ainespetsialisti, pedagoogi ning didaktiku rollid.

Õpetamisel peeti oluliseks oma aine valdamist (AS), erinevate meetodite kasutamist õpetamisel (D) ning oskust suhelda erinevate osapooltega (P).

Oma aine valdamine. Erinevate meetodite kasutamine. Oskus suhelda õpilaste, lapsevanemate ja töökaaslastega. Oskus selgelt anda materjali. Oskus lahendada raskeid olukordi (konfliktid, distsipliini hoidmine, aktiivsete lastega tegelemine, kooli vägivald jne) (N, 22, eesti keele ja kirjanduse õpetaja mitte-eesti koolis, erialane töökogemus 5 kuud, H).

Esindatud olid vastused, kus arusaamad õpetamisest esindasid kahte kategooriat. Oluliseks õpetamisel peeti rahulikkust ning tolerantsset suhtumist õpilastesse (P) ja samuti peeti oluliseks õpetamisel ootamatutes olukordades oskust loominguliselt läheneda (K).

Tolerantsus õpilaste suhtes, huvi õpetatava vastu, rahulikkus, piisav annus loomingulisust olukordades, kus varem kavandatu ei teostu (31, N, eesti keele ja kirjanduse õpetaja, erialase töökogemuseta, H).

Üliõpilased olid oma vastustes nimetanud õpetamisel olulistena õpilaste motiveerimist ja kaasahaaramist töösse (D) ja samuti peeti oluliseks austust ning empaatiavõimet õpilaste vastu (P).

Õpilaste motiveerimine, kaasahaaramine töösse, õpilaste austamine, empaatiavõime, õpilaste toetamine õppimisel (N, 43, kunst, käsitöö ja kodunduse õpetaja, erialane töökogemus 1 aasta, H).

Õpetajakoolituse üliõpilaste vastuste põhjal õpetamise kohta saab kokkuvõtvalt öelda, et ainespetsialisti rolli puhul peeti tähtsaks õpetatavat ainet ja õpetaja teadmisi. Pedagoogi rolli vastuste alla jaotumisest tuli välja lähtumine õpetamisel inimlikest väärtustest. Vaadates didaktiku rolli alla jaotunud vastuseid, on näha, et vastajad peavad tähtsaks erinevate õppemeetodite kasutamist õpetöö läbiviimisel, eesmärgi, soodsa õppekeskkonna loomist ja õpilasest lähtumist õppetöö läbiviimisel. Vaadates vastuseid kontekstuaalses kategoorias, on näha, et kirjeldati keskkonda, kus õpetaja õppetööd läbi viib. Enesekohase kategooria alla jaotunud vastustes olid vastajad kirjeldanud iseennast ja enda omadusi ning ei lähtunud õpetaja rollist. Hübriidides olid esindatud eelnevalt nimetatud kategooriad põimunult.

Õpetajakoolituse üliõpilaste vastustes peegelduvad arusaamad õpetaja rollist intervjuude põhjal

Käesolevas peatükis esitatakse uurimuse tulemused uurimisküsimuste kaupa. Tulemustet on teksti lisatud tsitaate intervjuude transkriptsioonidest. Mõnda tsitaati on arusaadavuse huvides osaliselt toimetatud. Näiteks on tekstist mõnes kohas eemaldatud kordumised (nt „ja, ja“ , „ja siis, ja siis“).

Intervjuude vastused on esitatud uurimisküsimuste kaupa, kus esimeses kategoorias on välja toodud need tulemused, kus intervjuueeritavad rääkisid sellest, mis neid õpetajakoolituse ajal on mõjutanud ning teises peakategoorias esitatakse tulemused, kus õpetajaks õppijad kirjeldavad ennast õpetajana ning enda arusaamu õpetamisest.

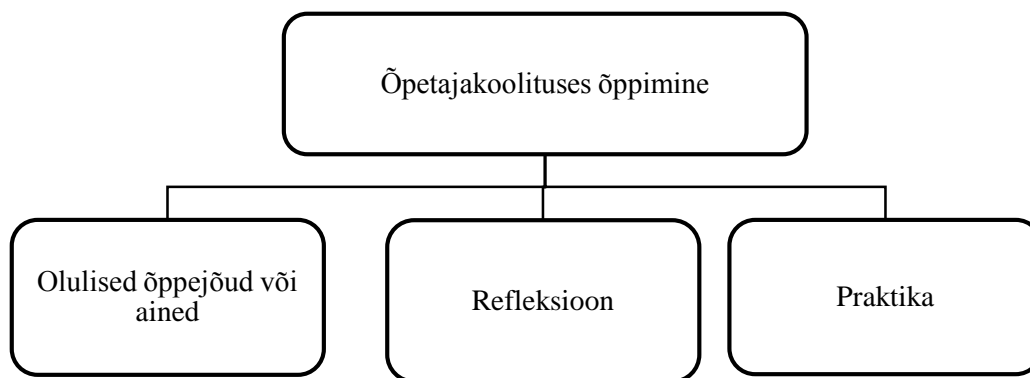
Õpetajakoolituses õppimise mõju õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamade kujunemisele ja muutumisele nende endi hinnangul

Intervjuueeritud õpetajakoolituse üliõpilased tõid välja kolm peamist valdkonda, mis nende hinnangul on kujundanud nende arusaamade kujunemist õpingute vältel, joonis 1.

Õpetajakoolituse üliõpilaste hinnangul on õpetamisel olulised näitajad, joonis 1:

Õpetajakoolituses õppimine: 1) olulised õppejõud või ained; 2) refleksioon; 3) praktika.

Alljärgnevalt tuuakse nimetatud kategooriaid põhjalikumalt.



Joonis 1. Õpetajakoolituses õppimine

Olulised õppejõud või ained

Intervjueritavate vastustest ilmneb, et arusaamade mõjutajatena tajutakse nii konkreetseid õppejõude kui ka õppeaineid, sealhulgas praktikat. Väga olulisena rõhutati konkreetse eeskju olemasolu ideaali seadmisel ja õpetajaks kujunemisel.

Pöördepunktid, sündmused. Minu jaoks ongi teatud õppejõud oma lähenemistega, kes sobivad, meeldivad. Sellest tingituna minus ka palju muutus (Mikk).

Vastustes räägivad õpetajaks õppijad, et teatud konkreetset ainet mõjutavad nende arvates nii arusaamade kujunemist kui on ka konkreetseks abiks nii õppematerjalide ettevalmistamisel kui ka õppetöö läbiviimisel. Konkreetset ainet arusaamade mõjutajana tajutakse siiski õppejõu eeskju ja olemusega seotuna. Intervjueritavad on nimetanud, et olles valinud sama õppeainet erinevate õppejõudude poolt edastatuna, kogeti sama õpetamist erinevalt. Sellest on näha, et õpetajaks õppijad loovad enda jaoks seoseid ka õppeaine kontekstis kui olulisest arusaamade mõjutajast ning nende arengut toetavast aspektist. Enda jaoks olulisena määratletakse seetõttu ka õppejõu materjali edastamise oskuslikkust, kuna see mõjutab otseselt õppija arengut.

Pöördepunkt oli teise kursuse alguses... Selle nimi oli X aine ja seda andis õppejõud... ja selle sama 3 EAP eest olen õppinud kõige rohkem just midagi sellist, mis aitab reaalses õpetajatöös kaasa ja ma olen tõesti sellises vaimustuses sellest õppeainest. Kes seda andis, et suurepärase õppejõud (Mari).

Õpetajaks õppijad on nimetanud, et eeskju võib olla nii positiivne kui negatiivne. Kirjeldustest on näha, et suudetakse enda jaoks luua seoseid õpetaja suhtumise, õppemeetodite valiku ja õppijate õpikäitumise vahel.

Mul on olnud paar õppejõud, keda ma vaatan ja tean, et nende sarnaseks ma kindlasti ei taha saada. Negatiivne eeskju ja positiivne eeskju, et kuidas osad suudavad. Kui lahe on, et õppejõud nagu austab oma ainet ja räägib siukse kirega. Siis see on ennast ka motiveerinud ja sa kuulad teda rohkem. (Madli).

Intervjueeritavad kirjeldavad, et õppejõud suudab enda entusiasmiga nakatada õpetajaks õppijaid ja mõjutada enda olemusega arusaama õpetajast. Õpetajaks õppijad räägivad, et mõnest õppejõust kuvab loomupärast õpetajaks olemist, millega nad suudavad jõuda õppijani ning mõjutada õppijat tema arengul ja valikute tegemisel.

Esimese aasta õppekavas on aine ... nimetusi ma ei mäleta, aga meil on kolm väga tugevat õppejõudu ..., kes... keda jälgides mulle tundus, et nemad on siuksed nagu kuulnud, et nad on inimestena ja õpetajatena endale selgeks teinud, et nad tahavad olla või nad on õpetajad. Nende loomupärane olemus, et nad on inimesed ja õpetajad koos (Kristi).

Intervjueeritavate vastustest ilmneb õppeainete ja õppejõudude olulisus mõjutamaks arusaamade kujunemist ja õpetajaks õppijate arengut. Õpetajaks õppijad hindavad endi sõnul õppejõudusid, kes on enda aines entusiastlikud ja edastavad antavat ainet oskuslikult ja huvitavalt. Samas on intervjueeritavad nimetanud olulisena ka negatiivset eeskujut, kuna see võimaldab saada ettekujutuse õpetajast, kelle sarnaseks saada ei soovita. Vastajad räägivad, et olulised on nii õppejõudude eeskujud kui õppeained, kuna kõik kokku mõjutab nende arvates arusaamade kujunemist. Osatakse näha õppeprotsessi ühtse tervikuna iseenda arengu mõjutajana.

Refleksioon

Üliõpilased väljendasid intervjuude vastustes, et on teadlikud enda arenguvajadusest ja tähtsaks peeti eesmärkide seadmist tuleviku jaoks. Üliõpilaste vastustes väljendus suhtumine eneseanalüüsi ja eneserefleksiooni. Intervjueeritavad kirjeldasid refleksiooni vajalikkust igapäevategevusena õpetaja töös, et seeläbi parandada enda oskuseid õpetamisel. Vastustes kirjeldati enese tegevuse analüüsimist ja muutuste oluliseks pidamist. Intervjueeritavad tõid välja enese arengu õpetajakoolituse vältel kui pidevalt toimuva protsessi, mis omakorda on toeks õpetamise tõhustamisel.

Teeme kõike selleks, et tulevikus oleks lihtsam. Seepärast mõtlen koguaeg pärast tundi, kuidas on läinud, mida võiks parandada. Isegi kui mõtlen, ma ei pane kogu aeg kirja, tean, et see ei ole väga hea, sest see kirjutamine aitab nagu restruktureerida ja läbi mõelda. Vahepeal kasutan ikka kirjutamist ka, aga mõttes olen kogu aeg mõelnud selle peale, et miks on nii ja mida teisiti teha. Rakendan eneserefleksiooni koguaeg. Väga palju. Ja isegi mitte ainult koolis ja elus ka. Mida ma teen ja milleks ma teen (Asti).

Üliõpilaste vastustes väljendus positiivne suhtumine eneseanalüüsi ja refleksiooni. Intervjueeritavad oskasid kirjeldada refleksiooni vajalikkust õpetajana igapäevaselt. Nimetati olulisena reflekteerimist ja seeläbi liikumist seatud eesmärkide suunas. Osati kirjeldada

muutuste olulisust õpetaja arengus. Üliõpilaste vastustes ilmes ka oskus vaadelda ennast kui eraisikut ja kui õpetajat.

Vahepeal suudan tegevuse ajal teha ja teinekord õhtul või pärast koolipäeva, et kuidas läks. Seal sa ei teegi ideaalselt ja saadki näha, mis kohad tahaksid natukene rohkem lihvimist õpetaja tegevuses (Mikk).

Üliõpilased tõid intervjuude vastustes välja ka arusaamade muutumise seoses refleksiooniga. Samuti tuli intervjuude vastustest välja enese tajumine õpetajana, õpetajarolli omaksvõtt, selle enda isiksusega sidumine ehk muutused identiteedis ja arusaamades.

Vastajad suutsid ennast hinnata õpetaja rollis ja oskasid seda ka põhjendada.

Oled juba omaks võtnud nagu midagi, aga sellest mida sa oled õppinud sellest mida sa oled teada saanud, sellest erialast esialgne kujutus oli üldse testsugune. Ma saan aru, et mul on areng üks aste ülespoole toimunud. Enda jaoks vaja selgeks teha, et miks mingid asjad on vajalikud ja nüüd tasapisi hakkab see selgeks saama (Kristi).

Õpetajakoolituse üliõpilastega peetud intervjuudes kirjeldasid nad enda suhtumist refleksioonisse, selle kasutamist igapäevaselt nii õppetöös, praktilal olles kui ka eraelus. Vastustest ilmneb, et üliõpilaste arusaam ja suhtumine refleksioonisse on praktilale toetudes muutunud. Tekkinud on selge arusaam refleksioonist kui arengu toetajast. Samuti pidasid õpetajakoolituse üliõpilased oluliseks oskust siduda teoorias omandatud teadmisi praktilise tegevusega õpetamisel.

Aga nüüd, kui ma olen praktilal olnud ja tööl, kui ma olen tunni ära andnud, peale seda, siis ma ikka võtan materjalid ette ja kirjutan välja, mis oli hästi ja mis oli halvasti, miks seda vaja on, et no enda arendamiseks ja. Ja kuidas ennast nagu parandada mingis situatsioonis. Aga ennem sellest aru ei saanud (Anne).

Intervjueeritavad rääkisid, et kasutavad enda tegevuse analüüsi igapäevaselt.

Intervjueeritavad nimetasid, et nende jaoks on enda käitumist ja mõtlemist hinnata loomulik tegevus ning see võimaldab vajaduse ilmnemisel ka muutuseid teha seal, kus ilmnes ebakõla. Samuti arutlesid intervjueeritavad tagasiside olulisuse üle enda tegevusele.

Olen koolis esimesel esimesel aastal hästi palju seda refleksiooni õppisime ja see on kinnistunud ja ma teen seda täiesti teadlikult erinevates situatsioonides. Et kui ma varem olin teinud seda refleksiooni, plussid ja miinused, siis praegu ma oskan seda rakendada teadlikumalt. Ja siis, kui ma seda teen, siis ma mõtlen ka, kuidas ma seda läbi teen. Iga kogemus on kogemus, ka kõige halvem ja negatiivsem asi on kogemus (Mari).

Õpetajakoolituse üliõpilased arutlesid, et iseenda mõtteid ja käitumist analüüsides kasutavad nad nii tagasisivaatavat refleksiooni kui ka tulevikku suunatud refleksiooni.

Tulevikku suunatud refleksiooni pidasid intervjueeritavad oluliseks, kuna see aitab neil eesmärke seada ja vajalikke muudatusi planeerida. Oli näha intervjueeritavate arusaam

õpetajaks kujunemise protsessist kui pidevast tööst iseendaga, suunamaks teadlikult enese kujunemist õpetajaks.

Aga eneserefleksioon mu enda jaoks oli see, et kuna ma nüüd läksin vabatahtlikuna ühte Tartu kooli tööle, siis ma koheselt alustasin ka märkmete tegemist, kuhu ma kirjutan enda tähelepaneku sisse, noh, et mul on seal kohe hüüumärgiga ohukohad, küsimärgiga ma tahan võib olla mingil hetkel küsida (Kristi).

Intervjuudest ilmneb, et õpetajaks õppijad on hakanud hindama refleksiooni kui olulist enda arengu mõjutajat ja enda arengu aktiivselt mõjutada võimaldavat tegevust just tänu praktilisele õpetamise kogemusele. Olles ka eelnevalt õpingute käigus refleksiooni kasutanud, ei osatud hinnata selle väärtust enda arengu teadlikul suunamisel.

Praktika

Õpetajakoolituse üliõpilaste intervjuudest selgub, et väärtustatakse praktilal saadavat kogemust kui olulist arengu toetajat õpetajana. Vastustest ilmneb, et praktika on oluline üliõpilaste arvates just tänu võimalusele seeläbi realistlikuma arusaamise tekkimiseks õpetaja rollist ning koolist kui institutsioonist.

Ikka tundsin ennast kooli tulles õpetajana. Mitte spetsiaalse õpetajana. Kogemusi oli vähe, ma ei näinud, kuidas teised õpetajad õpetavad. Tänu praktikale nägin ka, kuidas õpetajad tundi alustavad, kuidas nad suhtlevad õpilastega. Sain nagu päris häid nippe, oli väga kasulik (Asti).

Intervjueeritavad mõtisklesid praktika tähtsuse üle realistikuma arusaama tekkimisel õpetamisest. Nad arutlesid, et õppima asudes oli ettekujutus õpetamisest erinev tegelikkusest. Õpetajakoolituse üliõpilased rääkisid, et praktika on andnud neile võimaluse näha kooli seestpoolt. Nad arutlesid, et varem oli kool nende jaoks lihtsalt kool ilma sügavama tähenduseta. Intervjueeritavad mõtisklesid, et praktika on andnud neile arusaama koolist kui eraldiseisvast maailmast, kus valitsevad omad reeglid.

Näiteks arusaam koolisüsteemist ja kooli rollist on muutunud. Enne seda ma ei teadnud üldse, kuidas õpetajad õpetavad koolis, mis dokumentatsiooni vaja (Asti).

Samuti arutlesid intervjueeritavad, et tänu praktikale on nad aru saanud õpetamisega seonduvast kohustuslikust administratiivsest poolest. Samas arutleti ka selle üle, et praktilal olles on nende jaoks tekkinud ettekujutus õpetamisega kaasnevatest tegevustest, näiteks olümpiaadid, õppereisid jm.

Õppematerjale pidin tegema. Muutma, kõik tunnikavad võtsid palju aega (Asti). Töö väljastpoolt klassitundi on ikka palju rohkem. Siin nädalavahetusel oli see keemia olümpiaad. Ma käisin parandamas neid töid. Ja siis oli ka ikka hämmastus suur. Ikka selline töö on selle kõige taga (Anne).

Õpetajakoolituse üliõpilaste intervjuudest selgus, et alates õpingute algusest tajuvad nad muutuseid enda arusaamades õpetamisest ning seostavad neid muutuseid kogemuste omandamisega praktilisel ja teooria seostamisel praktiliste teadmistega.

Intervjuudest tuleb välja, et õpetajaks õppijad peavad oluliseks töötamist õpetajana õpingute ajal. Väärtustatakse sellest saadavat praktilist kogemust, mis on toeks arusaamade kujunemisel õpetaja rollist. Samuti mõistetakse, et praktika aitab iseennast tajuda kui õpetajat, kes õpib ning tuntakse ennast iseenda arengu aktiivse suunajana.

Olen võtnud avatud ülikooli õppes aineid. Seetõttu olen saanud teha õpetajana seda, mis ma tahan. Jäänud ka alles üliõpilasena, rohkem tunnen ennast koolis oleva õpetajana, kes samuti õpib. See ongi, et kolmandat aastat õpetan. Kuskile poole hakkam liiguma. Muutuseid on toimunud (Mikk).

On näha, et õpetajaks õppijad tajuvad iseennast õpetajana ning suudavad ennast selles rollis tajuda ka väljaspool ülikooli, nad oskavad mõista praktika mõju iseenda arengule ning selle tähtsust õpetajaks kujunemisel. Samuti on intervjuueeritavate vastustest ilmnev, et praktika toel osatakse ka ülikoolis õppejõududel teadlikumalt küsida praktilises olukorras tekkivate probleemide ja olukordade kohta. Tänu praktikale nähakse iseenda teadmistes tekkimas seoseid, osatakse kogemust integreerida enda arengusse õpetajana.

Tööl on päris korralik koormus, koolis on natuke rahulik. See on pannud õppimist ja õpetamist nägema natukene teistmoodi. Rohkem olen küsinud ka õppejõudude käest, mis ja kuidas. Õpetajana oskad juba küsida rohkem. Seosed on juba olemas, reaalselt läbielatud olukorrad. Ainult koolis õppides 5 aastat ei ole ikkagi isegi praktilisel käies see, kui sa reaalselt töötad (Mikk).

Intervjuueeritavad oskavad iseennast asetada tagasiulatuvalt esimesse õpetamise kogemusse ja näha iseennast selles. Õpetajaks õppijad tajuvad iseenda ebakindlust praktika alguses, toetudes õpetamisel vaid ülikoolis õpitud teooriale.

Ise uurisin ja otsisin palju, abi väga küsida kellegi käest polnud (Virge).

Intervjuueeritavad oskavad hinnata praktika tähtsust ka toetudes õpingute algusajal läbitud vaatluspraktikale. Osatakse varasemale praktikale toetudes näha reaalseid olukordi, tuua nendesse omandatud kogemus, on tekkinud seosed õpitu ja praktika toel.

Palju parem, et praktikat on. See annab ikkagi väga palju juurde. Kuigi esimene poolteist aastat oli selline vaatluspõhine. Aga ta ikkagi andis midagi juurde. Rohkem juurde lihtsalt, kui ma nüüd jaanuarist käisin kooli praktilisel, siis ma teadsin, et midagi juba rohkem, nagu millele ma pean tähelepanu pöörama (Anne).

Intervjuudes nimetati ära ka praktika olulisus ja asjaolu, et praktika toetab olulisel määral õpinguid ning on toeks õpetaja rollist realistlikuma arusaama loomisel. Samuti

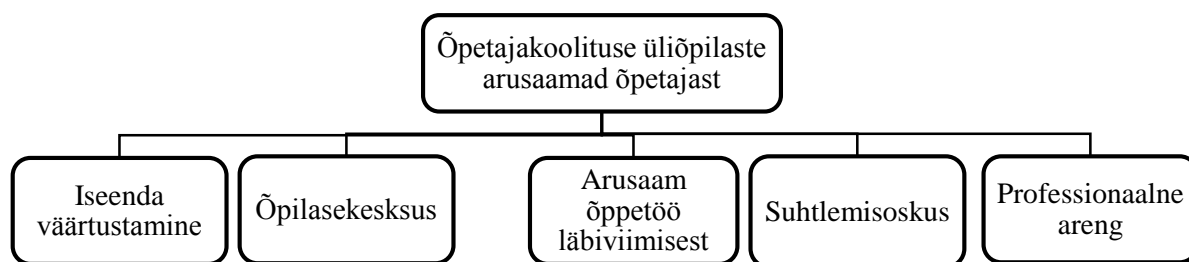
nimetasid intervjueeritavad, et tänu praktikale on nad aru saanud refleksiooni olulisusest ja selle praktilisest väärtusest iseenda ja enda töö hindamisel. Intervjueeritavad arutlesid, et areng õpingute toimumise jooksul ja praktika käigus oli kindlasti toimunud. Intervjueeritavad kirjeldasid, et on hakanud nägema õpetaja rolli palju laiemana, kui see oli õpinguid alustades

Eneserefleksioon ongi selle jaoks vajalik, et sa näeksid milline areng sinus toimub (Kristi).

Vaadeldes intervjueeritavate vastuseid, millised seonduvad praktikaga, on näha praktika määravat tähtsust õpetajaks õppijate vastustes. Vastajad nimetavad praktikat kui olulist arengu toetajat arusaamade muutumisel. Praktikal käies saadakse juurde enesekindlust õpetamisel, samuti osatakse käesolevasse olukorda tuua sisse varasem kogemus, mis seotakse teoreetilise teadmiselega. Praktiline õpetamise kogemus toob esile ka õpetaja ideaali, millele toetutakse isiklikus arengus õpetajana. Õpetajaks õppijad on vastanud, et praktiline kogemus annab võimaluse olla ise aktiivne enda arusaamade suunaja ja mõjutaja.

Õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamad õpetajast nende endi hinnangul

Intervjueeritud õpetajakoolituse üliõpilased tõid välja neli peamist valdkonda, mis nende hinnangul iseloomustavad õpetajat, joonis 2. Õpetajakoolituse üliõpilaste hinnangul on õpetajat iseloomustavad näitajad: 1) iseenda väärtustamine; 2) õpilasekesksus 3) arusaam õppetöö läbiviimisest 4) suhtlemisoskus; 5) professionaalne areng. Alljärgnevalt tuuakse nimetatud kategooriaid põhjalikumalt.



Joonis 2. Õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamad õpetajast

Iseenda väärtustamine

Üliõpilased tõid oma vastustes välja enda isiksusejooni ja omadusi, neid rõhutati ja peeti tähtsaks. Samas arutleti ka, et oluline on olla küll sõbralik ja leebe õpilastega, kuid samas on oluline mõjuda õpilastele autoriteedina. Toodi olulisena välja ka asjaolu, et jääma peab ikka iseendaks ja leidma iseendale sobiva õpetajamudeli, vältimaks sellega läbipõlemist. Saadi aru sellest, et õpetaja ei saa omaks võtta neid omadusi, mis ei ole temale loomupärased.

Arutleti selle üle, et püüdes olla õpetajana keegi teine, tajuvad ka õpilased õpetaja ebakindlust ja hakkavad õpetaja piire katsetama.

Ma olen lahke ja sõbralik õpetaja. Ma ei karju tunnis, kuna usun, et ilma saab ka. Kui karjub õpetaja, hakkavad ka õpilased karjuma. Olen järjepidev, mul on paigas kindlad reeglid, mida peab järgima (Virge).

Õpetaja ei saa mängida seda, kes ta ei ole (Kristi).

Väga olulisena toodi vastustes välja toimetulek esimesel tööaastal, sealjuures rõhutati rahulikkust kui tähtsat omadust õpetaja puhul. Samas muretsesid intervjuueeritavad siiski selle üle, kuidas leida enda isikuga kokkusobiv õpetajamudel. Seejuures arutleti, et toetutakse kindlasti enda tugevatele külgedele, arendatakse neid sobivas suunas.

Ma koostan tunni konspekti ja esitusvahendid jne see aitab mul jälgida, et mis mul siis õnnestus ja mis mitte ja mida teha natukene teistmoodi. See on väga oluline asi sinna ideaalse õpetaja suunas liikumisel (Mari).

Intervjuueeritavad arutlesid, et oluline on olla avatud, paindlik ja ise aktiivne ennast jälgides ja enesearengut juhtides. Intervjuueeritavad nimetasid korduvalt ära enesekehtestamise olulisust ja seda, et nad jälgivad ka teadlikult enesetunnet, mida nad õpetajana teatud olukordades tajuvad.

Arendan ennast ka ja praegu tundub, et olen liiga sõbralik õpilastega. Liiga pehme. Nad näevad mind nagu sõpra. Nad hakkavad proovile panema. Kõiki kindlasti. Väga raske ka kõik näitavad ennast. Ennast kehtestada raskem. Koguaeg muuta vaja ennast, kuidas suhtuda õpilastesse (Asti).

Korduvalt nimetati intervjuudes, et enesetunne on seoses kogemusega paremaks muutunud ja erinevates situatsioonides tajutakse suuremat enesekindlust. Osati näha muutuseid iseendas, kuid neid kirjeldati veel kui minasüsteemi mitteprofessionaalset osa.

Õpilasekesksus

Tähtsana kirjeldasid intervjuueeritavad õpetaja lähtumist oma töös õpilasest ning tema heaolust. Oluliseks peeti, et õpetaja tuleb õpilasele vastu probleemide korral ja on valmis läbi arutama võimalikke lahendusi. Intervjuueeritavad väljendasid valmisolekut õpetajana õpilastega tegeleda individuaalselt, samuti vajadusel töövälisel ajal, kui see toetab õpilase olukorda.

Tahaks olla õpetaja, kes on piisavalt paindlik õpilastega. Kasvõi siis, kui õpilane on haige olnud või on olnud pikemalt ära. Et see paindlikkus on kindlasti oluline (Mikk). 12. klassi õpilane, enam ei ole tal tunde, tegi oma viimase essee ära, panin talle hinde ja arvasin, et teda enam ei huvita. Ta tuli ise küsima, et õpetaja kas ma sellele viimasele esseele ei saagi tagasisidet. Et ma teaksin, mis mul valesti oli ja ma hea meelega kirjutasin talle (Madli).

Intervjueeritavad kirjeldasid õpetajat kui toetavat, julgustavat, eeskujuks olijat õpilaste jaoks. Intervjueeritavad pidasid oluliseks olla ise selleks eeskujuks, kellest õpilased oma käitumisel eeskujuga saavad võtta. Vastavalt sellele tõekspidamisele pidasid nad oluliseks ka enda käitumise jälgimist ja reguleerimist. Intervjueeritavad arutlesid, et õpetaja on õpilaste jaoks olemas, kui teda vajatakse. Samuti peeti oluliseks õpilaste lugupidamist õpetaja suhtes.

Tahaksin olla tark ja toetav, julgustav ja autoriteetne õpetaja. Tahan, et õpilased usaldaksid mind, olla nende jaoks olemas (Virge).

Intervjueeritavate vastuste põhjal ilmneb, et õpetajat nähakse kui õpilase arengu suunajat ja väärtushinnangute mõjutajat. Õpetajakoolituse üliõpilased nägid õpetajat kui õpilase käitumise suunavat korrigeerijat läbi erinevate tegevuste ja olukordade. Oluliseks peeti õpilaste suunamist vastutuse võtmisele ja ise lahenduste leidmisele olukordades. Õpetaja puhul hinnati tähtsaks õpilasele eneseaustuse sisendamist ja samas ka teiste suhtes lugupidamise välja näitamist.

Kõige tähtsam on niisuguseid lapsi kasvatada, kes suhtuvad endasse ja teistesse lugupidavalt (Asti).

Õpetajakoolituse üliõpilaste vastustes kirjeldati õpilase toimimist kooli keskkonnas ning seda, kuidas arvati õpilast kooli kui institutsiooni tajuvat. Samuti arutlesid intervjueeritavad selle üle, et õpilased suhtlevad omavahel ja jagavad olemasolevaid kogemusi ja arvamusi ning õpetaja osa selles on olla suunajaks ja korrigeerijaks. Intervjueeritavad leidsid ka, et õpilase jaoks on oluline ohutus koolis. Arutleti selle üle, et õpetaja on see, kes aitab õpilasel orienteeruda suhtlussituatsioonides avalikkusega. Peeti oluliseks juhendada õpilasi info avaldamise põhimõtetest ja iseenda turvalisusest lähtumine. Peeti oluliseks ka õpilaste suunamist keskkonnast tulenevalt valima käitumis- ja toimimisviise.

Õpilased tulevad kooli, sattuvad teise maailma, kohtavad sõpru ja mida nad teavad ja mida nad tahavad teada. See on terve maailm, kus nad osalevad iga päev. Nad suhtlevad teiste õpilastega, näevad, et mis juhtub. Väike ühiskond. Katsetavad kõike. Mille eest karistatakse, mida saab õppida, milleks on seda vaja, kuidas suhteid õpetajatega luua (Asti).

Õpetajakoolituse üliõpilaste vastustest ilmneb, et olles õpetajarollis, on nende käitumine õpilasekeskne. Seda nii õpilastega suheldes kui õpematerjale ette valmistades ning õppetööd läbi viies.

Arusaam õppetöö läbiviimisest

Intervjueeritud üliõpilased kirjeldasid oma vastustes, et õpetaja planeerib läbiviidavaid

tunde erinevatest meetodikatest ja õpilastest lähtudes. Intervjueeritavad iseloomustasid oma arutlustes õpetajatööd kui loovat tegevust ning õpilastest lähtuvat töö planeerimist. Samuti arutlesid intervjueeritavad, et on hea ka õpilase käest tagasisidet küsida, mis neile meeldib ja mis ei meeldi, samuti tuleb vastustest välja tagasiside olulisus õpetajale endale tema tööga seonduvalt.

Vaadates õpilaste tagasisidet, tuleb sealt välja, et nad ei ole saanud enda arengu kohta tagasisidet (Mikk).

Õpilaste poolt olen saanud head tagasisidet, et tunnid on hästi põhjalikud ja et seal ei hakka igav. Ja ma arvan, see tuleb suuresti sellest, et ma valmistan 5 minutilise täpsusega tunni ette, aga siis ei teki sellist, et jooksedki nagu kinni. Pidepunkt on olemas kust edasi minna (Mari).

Vastajad arutlesid, et õppetöös on oluline õpilast kaasa töötama ja mõtlema innustada, nad arutlesid õpilasest kui aktiivsest tunnis osalejast. Õpetamisel on oluline keskenduda vastajate arutelu põhjal õppetöö tulemustele, mitte õpilase isiksusele hinnangu andmisele. Intervjueeritavad arutlesid, et õpetamisel on oluline julgustada õpilasi iseseisvalt mõtlema ja tegutsema.

Tuleb hinnata tulemust, mitte inimest (Asti).

Koostöö õpilastega. Oleneb üldiselt, nagu ikka, lõpuks nagu võrdne võrdsega. Kaheteistkümnendikega ongi see, et mitte mina ei ole see kes käsib ja keelab, vaid mina olen see, kes aitab neil õppida, et neil eksamil oleks kerge ja ma küsin tagasisidet ka, et mida te arvate. Mida tahaksite teha, kuidas jne kuulan nende nõuandeid ja üritangi neilt saada mingisugust, kuidas neile rohkem meeldib, et teeme nii, et mina ei pea ütleva (Madli).

Samuti peeti oluliseks arvestada asjaoluga, et iga tund on teisest erinev konteksti tõttu, sest õpilaste meeleolu on teine ja sellega tuleb arvestada tunni läbiviimisel. Sellest tulenevalt peeti tähtsaks klassiruumis distsipliini tagamist.

Vaos hoida isegi, kui seal keegi hüppab ja kargab. Ma ikkagi olen õpetaja, mitte ei hakka nende tasemele laskuma (Asti).

Ehmunud ja oli klassi ees olla. Hunnik inimesi, kes ootavad, et sina midagi teeksid. Ja ei tunne neid ju absoluutselt. See on hästi oluline panna alguses klassiga distsipliin paika (Madli).

Vastuste põhjal ilmneb, et õpetajatöö ühe osana nähti õpilaste arengu suunamist ning väärtushinnangute mõjutamist. Samuti nimetati ära ka kool kui keskkond, mis on üks osa õppetööst, kuna sotsiaalne keskkond mõjutab õpilase kujunemist ja õpetaja saab enda käitumise ja hoiakutega kujundada keskkonda klassiruumis.

Et õpilases võib toimuda mingi seisak, või mahajäämus kui teda ei toetata piisavalt (Kristi).

Intervjueeritavate vastustes väljendus arusaam, et tunni läbiviimisel on oluline koostöö

õpilasega. Samuti nimetati ära olulisena kokkulepete sõlmimine õpilastega, seeläbi vastutuse õpilase tegude ja õppimise eest neile asetades.

Mulle meeldib õpilasi vestlusesse haarata, neid rohkem aktiivselt rääkima panna, oma mõtteid julgema välja öelda (Virge).

Intervjueeritavad rääkisid, et koostöös on võimalik probleemidele lahendusi leida ja samuti on oluline info vahetus kolleegide vahel. Intervjueeritavad nimetasid koostööpartneriks ka lapsevanemaid, kellega on oluline suhelda ja infot vahetada, kuna see tõhustab ja toetab õpilaste toimetulekut koolis. Õpetajakoolituse üliõpilased nimetasid tähtsana enda suhtlemisoskuste viimistlemist praktika toel.

Et siin, nagu ma tööle ka läksin, siis päev enne seda, kui mul esimesed tunnid olid, et siis klassijuhataja ütles, et tutvustas ennast ja missugune ta klass on. See poiste klass (Anne).

Intervjueeritavad kirjeldasid koostööd ning meeskonna kaasamist koolis, töökollektiivis ning probleemide arutamist ühiselt, leidmaks parimaid lahendusi olukordadele. Saadi aru sellest, et üksinda on tegevus õpetajana vähemtõhus ja olulised asjaolud võivad jääda märkamata. Seetõttu toodi olulisena välja info jagamine kolleegide vahel ja vajadusel abi küsimine.

Meeskonnatöö vajadus, kolleegidega koostöö on väga vajalik, ma arvan. Selles suhtes see teeb elu lihtsamaks, kui on koostöö. See annab ka selle seljataguse, kui sul on mingigi küsimus, ükskõik kui vähe sa saad teise käest küsida. Kui sul on mingi õpilane või töö, mille kohta sa ei oska otsustada (Madli).

Õpetajakoolituse üliõpilaste arvates on õpetamisel väga oluline lähtuda õpilaste eripärast ja seetõttu on vajalik igäühele temale sobivalt läheneda. Sellise suhtumise süvenemist nimetasid intervjueeritavad just seoses praktika kogemusega.

Et õpilased õpivad erinevat moodi. Seda peab ikkagi silmas pidama, et meetodid vahelduksid, mitte niimoodi, et õpilastel igav hakkab. Ja need õpilased ei õpi mitte midagi, kellele see meetod ei sobi (Madli).

Õpetajakoolituse üliõpilased pidasid õpetamisel oluliseks õppetöö planeerimist ja korraldamist ning erinevate meetodikate kasutamist, pidades tähtsaks õpilasest lähtumist. Õpetaja töös nägid vastajad väga olulisel kohal suhtlemist ning inimlikkust ja avatud olekut. Intervjueeritavad on sageli nimetanud suhtlemise olulisust ja koostöö tegemist oma arutlustes. Koostöö tegemisel nimetati sageli teise osapoolena õpilast ning suhtlussituatsioonides nähti suhtluspartnerina õpilast. Koostöö tegemist ja suhtlemist kolleegide vahel nähti vajalikuna mõlemapoolselt. Harvem nimetasid intervjueeritavad ära suhtlemist väljapoole kooli.

Suhtlemisoskus

Õpetaja puhul nägid vastajad väga olulisel kohal suhtlemist ning inimlikkust. Arutleti ka selle üle, et on vajalik avatud olek ja valmisolek suhelda erinevate inimestega meeskonnas. Nimetati ka seda, et õpetaja peaks toime tulema erisuguste suhtlussituatsioonidega ja olema valmis suhtlema ja koostööd tegema ka keerulisema iseloomuga inimestega.

Omavaheline koostöö sõltub inimesest. Üks õpetaja oli hästi paindlik ja oli kõik normaalne. Aga minu mentor oli selline nagu raske ja muutlik, nagu et kõik oleks tema järgi. Oli raskem natuke (Asti).

Intervjueeritavad arutasid, et on vajalik õpilastele suhtlussituatsioonis avatult ja julgustavalt läheneda, andes neile võimaluse oma mõtteid avaldada. Samuti arvasid intervjueeritavad, et on oluline julgustada õpilasi initsiatiivi näitama erinevates olukordades. Intervjueeritavad nimetasid koostöö vajadust ka avalikkusega, mis võib ilmned näiteks juhul, kui on vaja esindada mõnda õpilast või kaitsta õpilase huve.

Oluline see, et kui mõni inimene tuleb kooli suhtlema õpilasega, siis õpetajad saavad ka aidata. Et mida ta siis ja kuidas räägib (Asti).

Intervjueeritavate arvates peab õpetajal olema suurepärane suhtlemisoskus, tulemaks toime erinevate situatsioonidega nii klassiruumis kui ka väljaspool klassiruumi. Õpetajana nähti iseennast enamasti hea ja avatud suhtlejana ja avaldati lootust, et kogemuse toel saab parandada ka olemasolevad puudujäägid.

Professionaalne areng

Üliõpilased mõtisklesid intervjuudes iseenda kujunemise üle õpetajaks. Nad arutlesid, et on oluline näha õpetajaks kujunemist kui pidevat protsessi. Samas pidasid intervjueeritavad oluliseks avatud olemist uue omaksvõtule.

Kui sa näed seda, mida teed. Märkad seda, mida tuleb muuta. Oled avatud muutustele (Asti).

Intervjueeritavad väljendasid intervjuus arusaama õpetajast kui õppijast. Nad väljendasid valmisolekut õppida järjepidevalt erinevate tegevuste käigus õpetaja töös. Samas avaldasid nad lootust, et neis ei kao õpetaja töö käigus motivatsioon olla avatud muutustele ja uuendustele.

Ma isegi ei ole välja mõelnud, kuidas see päriselt toimima hakkab. Ma arvan, et ma ise tahaksin ka pigem olla ise ka õppija, et ma ei ole nüüd valmis õpetaja (Kristi).

Õpinguid alustades oli intervjueeritavatel naivistlik arusaam õpetajast ja õpetaja tööst. Nad kirjeldasid, et käesolevaks hetkeks on nad mõistnud õpetaja rolli laiahaardelisust. Nad

avaldasid arvamust, et õpetaja suunab ise enda kujunemist läbi refleksiooni, analüüsid iseennast ja enda käitumist. Intervjueeritavad nimetasid samuti ära muutused arusaamades õpetaja rollist, mis olid toimunud just töö käigus igapäevaselt õpetajana.

Huvitav paradoks, et kui kolm aastat oled töötanud, siis saad pihta, et kuidas asjad käivad. Annab palju juurde (Mikk).

Intervjueeritavad kirjeldasid arusaamade muutumist koolist kui institutsioonist. Samuti rääkisid intervjueeritavad iseendast kui erinevate rollide kandjast ning pidasid tähtsaks nende rollide omavahelist sidumist.

Ma tajun, et professionaalne identiteet on mitte eralduv, minu tõekspidamised, mis mul isiklikus elus kattuvad minu professiooni ehk õpetaja ametisse (Mikk).

Õpetajakoolituse üliõpilaste aruteludest selgus, lähtudes esimesest uurimisküsimusest, et nad peavad teatud isiksusejooni iseenda puhul tähtsaks ja näevad neid kasuks tulevat õpetajana. Intervjueeritavad pidasid oluliseks olla õpetajana õpilasekesksed. Samuti nimetasid intervjueeritavad olulisena suhtlemisostuste olemasolu õpetajal. Intervjueeritavate arutluste põhjal on näha, et hinnati tähtsaks praktikal käimise võimalusi ja samuti osati väärtustada refleksiooni kui olulist toetajat arusaamade kujunemisel õpetaja rollist. Õpetajana tahetakse olla ühest küljest sõbralik ja teisest küljest lugupeetud ja respektieritav.

Õpetamisel hinnatakse meetodikat, mis aktiveerib õppijat, tahetakse toetada ja julgustada ise mõtlema. Mõistetakse samuti, et tänapäeva õpetaja erineb varasema õpetajakoolituse saanud õpetajast lähenemise ja suhtumise poolest õpetamisse ja õpilasesse. Õpetajana ollakse erinevate rollide kandjad, nii ainespetsialist, didaktik kui ka pedagoog. Lähenemine on intervjueeritavatel õppijakeskne.

Lähtudes teisest uurimisküsimusest, pidasid õpetajakoolituse üliõpilased vajalikuks teooria ja praktika ühendatust õppe ajal, nad arutlesid, et tajuvad selle toetavat mõju arusaamade muutumisele ja õpetajaks kujunemisele. Arusaam õpetaja rollist muutub õpingute lõpus realistlikumaks. Õpetajakoolituse üliõpilased näevad, et õpetaja töös on olulisel kohal ka dokumentatsiooni poolt, samuti hakatakse mõistma õpilaste tulemuste hindamise olulisust õppetöö osana ning nähakse distsipliini tagamise vajalikkust tundides. Ära on nimetatud ka vajadus tagada õpilastele ohutus, vajadus suunata õpilasi nende endi turvalisust jälgides.

Tajutakse, et arusaamad on muutumises ning otsitakse sobivat tööstiili iseenda isiksusega. Intervjuudest selgub, et nähakse kooli erinevaid tahke, muuhulgas koolivälisid tööd. Mõistetakse, et õpetaja identiteet on pidevas muutumises, nähakse vajadust ennast arendada, olla kursis uuemate suundadega ning rakendada ning uuendada pidevalt

õppevahendeid. Mõistetakse, et läbi kogemuse on võimalus ise õpetajana areneda ja leida enda isiksusega sobivaid meetodikaid. Intervjuude vastustest tuleb selgelt välja õpetajaks õppijate arusaamade muutus, toetudes refleksioonile. Ära on nimetatud refleksioon kui õppetöö kohustuslik osa, mida teoreetilise õppe kõrvalt väga meelsasti ei tehtud, kuna ei nähtud selle olulisust enese arengu teadlikul suunamisel. Samas on intervjuueeritavad kirjeldanud refleksiooni kasutamist praktiliselt olles ja samuti õppetöö ning praktika väliselt ning on ära nimetatud refleksiooni oluline roll liikumaks seatud ideaali poole.

Arusaam õpetajast ja õpetamisest võrreldes õpingute alguses ankeedi vastustes kirjeldatuga mitte ühelgi intervjuueeritaval sisulise poole pealt muutunud ei olnud. Intervjuueeritavad lisasid vaid, et arusaam on muutunud sügavamaks, laiemaks ja realistlikumaks. Samuti rääkisid intervjuueeritavad, et nad tahavad olla õpetajad ja mõistavad, et nad on kellelegi eeskujuks ja õpetaja rolli omaks võttes nad on ka oma käitumist korrigeerinud.

Arutelu

Käesoleva uurimistöö eesmärgiks oli selgitada välja, millised on Eestis õpetajaks õppima asunute arusaamad õpetaja rolli kohta Tartu ja Tallinna Ülikooli õpetajakoolituse üliõpilaste vastuste põhjal. Läbi arusaamade analüüsi mõistame paremini õpetajaks õppima tulnute situatsiooni õpinguid alustades ning läbiviidud intervjuud annavad ülevaate õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamadest õpetajakoolituse lõpus nende endi hinnangule toetudes. Tulenevalt seatud uurimisprobleemist, ülesannetest ja eesmärgist, saab välja tuua järgmised põhisõnumid.

Õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamad õpetamise ja õpetaja kohta on käesoleva töö uurimistulemustele toetudes kooskõlas ühiskonnas seatud ootuste ja nõuetega õpetajale (Õpetajate koolituse raamnõuded, 2000). Toetudes läbiviidud uurimusele, sobituvad uurimistulemused hästi Eesti õpetajakoolituse alusdokumentide (Kutsestandard. Õpetaja, tase 7; Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010; Õpetajakoolituse riiklik arengukava, 2006, Õpetajate koolituse raamnõuded, 2000) ning hiljutiste uurimistulemustega (Hunt, 2014).

Õpetaja rolli on kirjeldanud sarnaste väljundite kaudu oma uurimuse tulemustes ka Hunt (2014), samuti Poom-Valickis ja Löffström (2014) ning Poom-Valickis ja Oder (2013). Andmeanalüüsi tulemused näitavad, et ankeedi vastuste põhjal need õpetajakoolituse üliõpilased, kes jaotusid Beijaard jt (2000) mudeli järgi pedagoogi kategooriasse, tajusid õpetajat kui isikut, kes toetab õpilase terviklikku arengut ja on kui lapsevanem koolis, teda nähti vastutavana õpilase kasvatusel eest. Samuti kirjeldati teda hea suhtlejana ja õpetajana, keda õpilane usaldab ja järgib kui eeskuju. Käesolevas uurimuses jaotusid ankeedi vastuste põhjal ainult pedagoogi kategooriasse kolm õpetajaks õppijat. Ainespetsialisti rolli juures oli fookus vastuste põhjal õpetajal, ainesisul, teadmistel ja nende ülekandel, detailide ja kõige teadmisel, valmis vastuste olemasolul, tarkusel. Keskmises antud rolli puhul oli õpetatav õppeaine. Käesolevas uurimuses ei jaotunud ainult ainespetsialisti kategooriasse mitte ükski uuringus osalenu ei ankeedi ega ka intervjuude vastuste põhjal. Intervjuudes leidis õpetaja ainekesksus vaid vähesel määral ära märkimist. Pikiuuringus õpetajaks õppijate kohta kirjutavad Poom-Valickis ja Löffström (2014), et õpingute lõpus ei näe intervjuueeritud üliõpilastest keegi ennast vaid ainespetsialistina, kusjuures õpinguid alustades oli ennast ainespetsialistina nägevaid üliõpilasi kaks.

Didaktiku rolli juures oli vastuste põhjal fookus õppimisel, õppeprotsessil, õpimeetoditel, õpikeskkonna loomisel, arusaamise toetamisel, hindamisel (sh õpilaste enesehindamisel), metakognitiivsetel oskustel, selgitamisel. Didaktik annab üliõpilaste kirjelduste kohaselt õpilastele võimaluse valida erineva raskusastmetega ülesannete vahel, et

õpilane saaks kogeda edu, valides ise endale sobiva raskusastme. Õpetaja motiveerib üliõpilaste vastustele toetudes õpilasi ise mõtlema ja tegutsema. Samuti julgustab ta õpilasi proovima uusi asju. Vastustest selgub, et õpetaja kasutab õppetöös erinevaid meetodikaid, seda vastavalt vajadusele ja olukorraspetsiifikale tunni läbiviimisel, seda sätestab ka Elukestva õppe strateegia (2014). Käesolevas uurimuses jaotusid ankeedi vastuste põhjal ainult didaktiku kategooriasse viis õpetajaks õppijat. Intervjueeritavad väljendasid enda arutlustes ülekaalukalt õpetajana erinevate meetodikate kasutamist, lähtudes meetodikaid valides õpilasest. Õpetajakoolituse üliõpilased kirjeldasid õpilasekesksust õppetöö planeerimisel oluliseks, see aspekt on kirjas ka Õpetajakoolituse riiklikus arengukavas (2006). Seejuures peeti oluliseks õpilase aktiveerimist tunnis, see on sätestatud samuti Õpetajakoolituse riiklikus arengukavas (2006).

Enesekohase rolli juures oli fookus õpetajal endal, õpetaja isiksusel, keskmest jäid välja õpetaja roll ja töö. Nendes arusaamades väljendus see, kes õpetaja on inimesena, tema eripärad, temperament, käitumismustrid. Õpetaja kutsestandardis (2013) on nimetatud oluliste isikuomadustena ennastjuhtivus, samuti positiivsus ning enesekindlus. Õpetajakoolituse üliõpilased peavad olulisteks omadusteks õpetaja juures rahulikkust, tasakaalukust, sõbralik olemist ja avatust. Sarnastele tulemustele on oma töös jõudnud ka Hunt (2014).

Kontekstuaalse rolli juures oli fookuses õpetaja töö või töökeskkond, sarnane tulemus ilmneb ka varasemates uuringutes (vt nt Hunt, 2014). Töökeskkonna all oli mõeldud nii füüsilist, sotsiaalset kui organisatsioonilist keskkonda. Vaadeldes intervjueeritavate vastuseid, leiab seal käsitlemist keskkond, kool, millest arusaama muutumist nimetavad kõik intervjueeritavad seoses praktikaga. Hübriidides kombineeritud rollides ankeedi ja intervjuu vastuste põhjal väljendus õpetajakoolituse üliõpilaste arusaam õpetaja rollist kui komplekssest. Uuritavad nägid õpetaja rolli põimununa erinevatest tegevustest ja lähenemistest, mida nähti õppetöö korralduse alusena. Selline tulemus on välja toodud ka Poom-Valickis ja Löffström (2014) uurimuses õpetajaks õppijate arusaamade kujunemise kohta õpingute vältel.

Võrreldes Hunt (2014) analüüsi tulemustega, ei eristu käesolevas uurimistöös kehakultuuri ja spordi õppekava üliõpilaste vastustest rollidesse jaotumisel ükski kategooria, Hunt (2014) uurimuses on kehakultuuri ja spordi õppekavadel õppijate vastustes eristunud didaktiku roll. Võrreldes eripedagoogika õppekaval õppijate vastuste jaotumist rollidesse, on nii käesolevas uurimuses kui Hunt (2014) uurimuses andnud vastajad pedagoogi rolli jaotuvaid vastuseid suhteliselt palju võrrelduna teiste õppekavade õppijate vastustega.

Intervjuude andmeanalüüsi tulemustest ilmnis samuti nagu ankeedi vastustest, et tulemuste sisulise poole pealt oli arusaam õpetaja rollist vastaja lõikes sama. Õpingute vältel

olid arusaamad õpetaja rollist muutunud sügavamaks ja realistlikumaks, millele viitavad oma uuringus ka Poom-Valickis ja Löfström (2014). Arusaamades õpetajast väljendus intervjuudes enese väärtustamine isiksusena nende omadustega, mida kanti. Isikuomaduste olulisusele on viidatud ka õpetaja kutsestandardis (2013). Üliõpilased väljendasid enda vastustes ülekaalukalt arusaama õpetajast kui õpilasekesksusest lähtuvast spetsialistist. Õpetajat nähti hoolivana, toetavana ja õiglasena õpilase suhtes. Õpetajat iseloomustati samuti väärtuste edastajana õpilasele. Toetudes kutsestandardile (2013), väljendub õpetaja roll õppijate arengu toetajana, lähtudes õpetaja töös õpilaste tasemest, võimetest ja vajadustest ning arvestades riiklikes õppekavades seatud eesmärkidega, valmistamaks ette täisväärtuslikke ühiskonnaliikmeid, kes suudaksid iseseisvalt elus orienteeruda ning toime tulla igapäevaelu nõudmistega ühiskonnas ja perekonnas. Intervjueeritavad väljendasid olulisena õpetaja töös suhtlemist ja toimetulekut erinevates situatsioonides. Intervjueeritavad hindasid oluliseks enda kujunemist õpetajaks läbi õppetöö, teooria ja praktika sidumise ning kasutades igapäevaselt refleksiooni. Õpetamisel väljendus olulisena õppetöö läbiviimine, kasutades erinevaid meetodikaid ja planeerides õppetööd õpilasest lähtuvalt.

Intervjueeritavad pidasid oluliseks kaasata õpilast õppeprotsessi, küsides temalt tagasisidet ja julgustades enda arvamust avaldama. Õpetamisel peeti oluliseks suhtlemist ja koostöö tegemist õpilastega. Vähem oli intervjuudes ära nimetatud koostöö tegemine kolleegidega, samas seda väljendati kui olulist osa õppetöö sujuvuse tagamiseks, näiteks vajadusel nõu pidamine ja info vahetamine kolleegide vahel. Oluliselt vähem panid intervjueeritavad rõhku suhtlemisele lapsevanemate- ja avalikkusega, kuigi see leidis ära nimetamist intervjuudes. Sarnane tulemus koostöö tegemisel õpetaja töös erinevate osapooltega on välja toodud ka Hunt (2014) uurimuse tulemustes. Koostööd nimetatakse üliõpilaste vastustes nii ankeedis kui intervjuudes. Samas on koostöö all enamasti mõeldud koostööd õpilastega. Vähem leidis nimetamist koostöö koolist väljapoole. Arutleti samuti koostöö üle kolleegide vahel. Samas on kutsestandardis (Kutsestandard. Õpetaja, tase 7) ära nimetatud, et õpetaja kaasab õppijaid, lapsevanemaid, kolleege ja tugispetsialiste. Siinkohal tekib küsimus õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamade kohta koostöösse. Mis on see põhjus, et koostöö leiab enamasti ära nimetamist vaid õpilaste suhtes? Võib see olla tingitud vähese kogemusega ja kujunemisega alles õpetajaks ning sellest lähtuvalt on tähelepanu fookus kitsam?

Vaadeldes nii ankeedi kui intervjuude vastuseid, on õpetajakoolituse üliõpilastel kompleksne arusaam õpetaja rollist kõigi vastajate lõikes. Õpetaja kui kompleksse rolli kandja on ka tänapäeval tulenevalt seatud ootustest ja nõuetest lähtuvalt, toetudes läbiviidud

uurimustele (Hunt, 2014; Poom-Valickis, Oder, 2013), samuti Eesti õpetajakoolituse alusdokumentidele (Kutsestandard. Õpetaja, tase 7; Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010; Õpetajakoolituse riiklik arengukava, 2006), üks õpetajale esitatavaid väljakutseid.

Õpetaja peab toime tulema oma igapäevatoös väga erinevate, pingeliste, sageli etteennustamatuid tagajärgi kaasa toovate olukordadega. Käesoleva uurimuse analüüsi tulemustele toetudes on näha, et õpetajaks õppijate arusaamades õpetajast ja õpetamisest on olemas kooskõla ühiskonnas seatud ootustega õpetajale. Toetudes varasematele uurimustele (Hunt, 2014; Poom-Valickis, Oder, 2013) saab samuti kinnitada, et ühe vastaja lõikes on esindatud erinevad kategooriad. Vaadeldes enesekohaste väljendite kasutamist nii ankeedi vastustes kui intervjuudes, saab öelda, et teatud isikuomadusi õpetaja ametis peetakse olulisteks. Poom-Valickis ja Löfström (2014), viidates Furlongi (2013) uuringule, nimetavad ka, et õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamades domineerivad teemad on seotud õpetaja isikuomadustega, st hea õpetaja on hooliv, toetav, huvitatud õpilastest ja enda tööst, kirjeldatakse iseennast, enese isiksust, temperamenti, reageeringuid mingis olukorras.

Intervjuude vastustest ilmneb, et üliõpilaste arusaam ja suhtumine refleksiooni on praktikale toetudes muutunud. Tekkinud on selge arusaam refleksioonist kui arengu toetajast. Õpetajakoolituse üliõpilased väärtustavad refleksiooni kui vahendit suunamiseks enese arengut õpetajana, seoses sellega tuuakse välja praktika olulisus õppetöö osana. Refleksiooni tähtsust arusaamade kujundamisel on seoses enda tegevuse kriitilise analüüsiga nimetanud ka Korthagen ja Vasalos (2005) ning Moon (2001; 2004). Samuti nimetavad õpetajakoolituse üliõpilased oluliste teguritena õppejõudusid ning konkreetseid aineid arusaamade kujunemise muutumisel. Sarnase tulemuse on välja toonud ka Krull ja Koni (2013), nimetades arusaamade muutumist ühe õppeaine vältel. Arusaamade muutuseid õpingute vältel on nimetanud samuti oma uuringus Poom-Valickis ja Löfström (2014). Õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamad on nende endi hinnangul õpingute vältel muutunud. Nimetatud on arusaamade muutumist õpetaja rollist küpsemaks, sügavamaks ja laiapõhjalisemaks. Välja on toodud olulisena arusaamade realistlikumaks muutumine, mida on esile toonud ka Poom-Valickis ja Löfström (2014) uuringu tulemustes. Toetudes refleksioonile ning analüüsides kriitiliselt enda tegevust, suureneb õpetajaks õppijate enesetõhususe tunnetus ning nad muutuvad enda tegevustes õpetajana enesekindlamaks ning suudavad paremini leida iseenda isiksusega sobivat tööstiili.

Eelnevast saab järeldada, toetudes Kagan (1992) väitele läbiviidud uuringute põhjal õpetajate arusaamade kohta erinevatest kontekstidest lähtudes, et varasemad arusaamad ja kogemused omavad kesksel rollil filtrina õppetöös. Samuti on õpetajate arusaamad Blömeke

(2007) järgi erinevate uuringute tulemustele toetudes sillaks teadmise ja käitumise vahel. Erinevad uuringud annavad tunnistust ka varasemate arusaamade stabiilsuse ja paindumatuse kohta ning selle kohta, et õpetaja kujunemise protsessis muudetakse ja kujundatakse ümber varasemaid arusaamu ja kujutlusi. Samuti annavad erinevad uuringud infot õpetajate arusaamade kohta selle protsessi olemuse kohta (Kagan, 1992), mis on omakorda toeks õpetajahariduse tõhusamaks muutmiseks ja õpetajakoolituse üliõpilaste toetamiseks nende õpetajaks kujunemise protsessis. Selleks, et suuta iseenda õppeprotsessi selliselt reflekteerida, et individuaalne mõtlemine ja käitumine muutuksid, tuleb see kompetentsus esmalt omandada. Neid kompetentse on vajalik õpetajakoolituse üliõpilastele õpetada õpetajaks õppimise käigus (Gläser-Zikuda, 2007).

Töö piirangud ja praktiline väärtus

Käesoleva uurimistöö ühe piiranguna võib välja tuua vastajate kalduvuse anda sotsiaalselt soovitavaid vastuseid (Hirsjärvi et al., 2005), antud tendentsile on oma uuringus viidanud ka Hunt (2014). Lähtudes eelnevast võib öelda, et arusaamasid võiks uurida lisaks erinevate meetodite kaudu (nt elulookirjeldused, fotod jm). Samuti on käesoleva uurimuse kitsaskohaks väike valim, mis ei võimalda teha üldistusi. Sellest tulenevalt on hea edaspidistes uurimustes kaasata uurimusse üliõpilasi rohkem, et oleks võimalus uurimusest üldistusi teha, siis saaks ka erinevate uurimuste tulemusi võrrelda ning täpsustada.

Kindlasti tuleb ära nimetada töö piiranguna asjaolu, et intervjueeritavatele ei antud lugeda transkribeeritud intervjuusid, paraku jäi ajalisest ressursist puudu, mis tulenes uurija vähestest kogemustest teadustöö kirjutamisel. Piiranguna tuleb ära nimetada ühe intervjuu e-maili teel läbiviimine, mis oli tingitud ühe intervjueeritava puhul vahemaa suurusest intervjueri ja intervjueeritava vahel.

Ühe piiranguna käesoleva uurimistöö läbiviimisel tuleb kindlasti nimetada õpetajakoolituse üliõpilaste ankeedi küsimuste sõnastusest tulenevat piiratud võimalust anda negatiivseid vastuseid.

Töö rakenduslikkus. Töö rakenduslikkus seisneb eelkõige õpetajakoolituse üliõpilaste õpetaja rolliga seotud arusaamade välja selgitamises ja kirjeldamises ning arusaamade kujunemist mõjutavate tegurite nimetamist õpetajakoolituses õpetajakoolituse üliõpilaste endi hinnangul. Mõistes paremini seda, millisena tajuvad õpetajakoolituse üliõpilased enda rolli õpetajana nii õpingute alguses kui õpingute lõpus, saavad õpetajakoolitajad üliõpilasi nende õpetajaks kujunemisel paremini toetada. Uurimistöö väärtusena saab välja tuua asjaolu, et kuigi arusaamu on palju uuritud (Krull & Koni, 2013; Poom-Valickis & Löfström, 2014;

Poom-Valickis & Oder, 2013) ei ole veel palju uuritud 2013 käivitunud uue õpetajakoolituse alusmoodili alusel õppivate õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamu õpetaja rollist õpingute alguses (näiteks Hunt, 2014) ning teise etapina õpingute lõpus. Kuna uue õpetajakoolituse alusmooduli süsteem on väga palju muutunud, näiteks on muutunud praktikasüsteem ja õpetajakoolituse üliõpilased saavad alusmooduli osana ka refleksiooniõpet, annab käesolev uurimus infot õpingute lõpus üliõpilaste arusaamade kohta uue alusmooduli järgi õpitu taustal. Samuti annab uurimus infot tegurite kohta, millised õpetajakoolituse üliõpilaste hinnangul mõjutavad arusaamade kujunemist õpetajakoolituses.

Käesoleva uurimistöõ põhjal saab väita, et ankeedis esitatud küsimust õpetamise kohta saab kasutada üliõpilaste arusaamade uurimisel. Samuti toetudes intervjuueeritavate tagasisidele uurimistöõ läbiviijale intervjuude järgselt, võib öelda, et intervjuu on rikastav, arendav ja õpetlik positiivne kogemus intervjuueeritavale, samuti ka intervjuueerijale. Lähtudes uurimisküsimustest, andsid intervjuud sügavuti infot õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamade kohta õpetaja rollist õpingute lõpus. Samuti andsid intervjuud informatsiooni õpetajaks õppijate arusaamade muutumise kohta õpetajakoolituse vältel. Intervjuueeritavad rääkisid, et nad said palju positiivset tagasisidet enda tegevusele, kinnitust iseenda mõtetele ja seisukohtadele, said läbi analüüsida iseenda tegevust. Sellest lähtuvalt võib öelda, et intervjuud kui õppemeetodit saaks edukalt kasutada õppetöös ühe osana refleksioonist. Sarnane meetod oleks muidugi kasulik kasutamiseks ka tegevõpetajatele, kes võiksid seda teha siis vastastikku mõne kolleegiga, andmata hinnanguid ja peegeldades tagasi intervjuueeritava juttu. Seejuures oleks oluline kindlasti antud intervjuu ka lindistada hilisemaks analüüsiks.

Tehes kokkuvõtte eelõeldust, on oluline toetada õpetajakoolituse üliõpilasi nende arengus läbi teaduslikult väljatöötatud õppekavade, milles toetatakse üliõpilaste refleksioonioskuste väljakujunemist ja üliõpilase kujunemist õpetajaks arusaamade teadliku analüüsi ja kujundamise kaudu. Oluline on seejuures toetuda uuringute tulemusena loodud praktikasse sobivatele mudelitele. Läbi selle oleks Blömeke (2007) järgi ka tõenäoliselt võimalik paremini lahendada pikaajaliste uuringute tulemuste interpreteerimisel tekkivaid raskuseid.

Soovitud edasisteks uurimusteks. Edasist uurimist vajavad antud töös välja tulnud kitsaskohad. Kindlasti võiks edaspidi uurida õpetajaks õppijate suhtumist ja arusaamu koostösse. Koostöö erinevate osapoolte vahel on õpetajaametis üliolulise tähtsusega, see tuleb välja ka erinevatest õpetajakoolituse alusdokumentidest (Kutsestandard. Õpetaja, tase 7; Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010; Õpetajakoolituse riiklik arengukava, 2006). Olles

uurinud arusaamu koostööst õpetajakoolituse üliõpilastel, on võimalik õpetajaks õppijaid paremini suunata koostööskuste kujundamisel. Et saaks üldistusi teha, siis oleks hea teha suuremahulisem kvantitatiivne uuring, samas oleks hea üldvalimi sees eesmärgipärase valimina teha osade üliõpilastega intervjuusid, et saada sügavamaid vastuseid koostöö teemal.

Käesoleva uurimistöö autor soovib intervjuude läbiviimist just põhjusel, et see on käesolevas uurimuses olnud väga sisukas ja rikastav, sügavuti infot andev andmete kogumise viis. Samas on see ka üliõpilastele positiivne reflektiivne kogemus.

Kokkuvõte

Õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamad õpetamisest ja iseendast kui õpetajast

Käesoleva uurimistö eesmärgiks oli selgitada välja, millised on Eestis õpetajaks õppima asunute arusaamad õpetaja ja õpetamise kohta Tartu ja Tallinna Ülikooli õpetajakoolituse üliõpilaste vastuste põhjal, selleks, et läbi arusaamade analüüsi suuta paremini mõista õpetajaks õppima tulnute situatsiooni õpinguid alustades ning õpingute lõpus. Andmeid koguti uurimuse esimeses etapis ankeediga saja kaheksakümnelt õpetajakoolituse üliõpilaselt ja teises etapis poolstruktureeritud intervjuuga seitsmelt õpetajakoolituse üliõpilaselt ja andmeid analüüsiti, kasutades kombineeritud uurimisstrateegiat.

Uurimuse tulemused osutavad sellele, et õpetajakoolituse üliõpilased väärtustasid iseennast ja oma töökeskkonda, samuti õpetamist, õpilasi ning koostööd. Kõige rohkem koostöö osas nimetasid õpetajakoolituse üliõpilased õpilasi, vähemal määral kolleege. Lapsevanemad ja teised koolist väljapoole jäävad koostööpartnerid leidsid vaid mõningatel kordadel nimetamist. Üliõpilased tajusid õpetaja rolli kui kompleksset. Nad pidasid oluliseks toimetulekut õpilastega klassiruumis ning tähtsustasid enesekehtestamist õpetajana. Intervjuude vastustele toetudes tuli välja üliõpilaste arusaamade muutumise tajumine õpetaja rollist õpinguaja jooksul. Oldi rohkem veendunud enda toimetulekus klassiruumis endale seatud ideaali lähedaselt. Samas nähti siiski arenguruumi ja seati endale eesmärgid selle ideaalini jõudmiseks.

Uurimus osutas sellele, et pedagoogi nähakse hoolivana, toetavana, mõistvana, suhtlemisioskusega ning eeskujuks olevana õpilasele. Didaktiku puhul tuli eelkõige välja erinevate meetodikate valdamine ja kasutamine õppetöös. Ainespetsialisti nähti kui enda ainst huvitunud tarka teadmiste edasiandjat. Enesekohase kategooria all olid väljendatud õpetaja isiksuseomadused, mida väärtustati õpetaja ametis. Õpetajakoolituse üliõpilased nägid iseennast eelkõige kujuneva õpetajana. Kontekstuaalse kategooria alla jaotusid vastused, kus oli kirjeldatud õpetaja tööd ja töökeskkonda. Kombineeritud kategooriate all on eelnevalt nimetatud nähtused esindatud põimunutena, millest on näha seda, et õpetajakoolituse üliõpilane tajus õpetaja rolli kui kompleksset. See lähenemine õpetaja rollile on kooskõlas erinevate Eesti õpetajakoolituse alusdokumentidega.

Võtmesõnad: *arusaamad, õpetaja roll, õpetaja kujunemine, õpetajakoolituse mõju arusaamade kujunemisele*

Summary

Teacher Training Students' Perceptions of Teaching and Oneself as a Teacher

The aim of this study was to find out what kind of perceptions students, who have started to study on the teacher training courses at the University of Tartu and Tallinn University, have, in order to be better able to understand the situation of students at the beginning of their studies and at the end of their studies. The data was collected by carrying out one hundred and eighty questionnaires and seven semi-structured interviews. The data was analysed by using combined methods.

The results of the study indicated that students of teacher training courses valued themselves and their work environment, teaching, students and cooperation. The mostly named among cooperation were students, less colleagues. Parents and other partners, outside the school, were mentioned only in some cases. Teacher training students perceived the role of a teacher as a complex one. They considered important to manage with students in the classroom and be self-assertive as a teacher. On the basis of responses it came out the difference of perceptions in the role of teacher during the studies. The responses showed more confidence in the classroom management, however, room for improvement was still seen and the goals were set to achieve the ideal.

The study indicated that a pedagogue is seen as a caring and supportive person with good communications skills and as an example for students. In the case of a didactic came out the importance of different methods and their use in the study process. A subject matter expert was seen as someone who is keenly interested in one's subject and forwarding it expertly. In the category of self-reflection were expressed characteristics of personality that were valued in the work of teacher. First and foremost saw teacher training students themselves as developing teachers. In the contextual category were responses that described teacher's work and work environment. Under the category combined were the previously named phenomena interweaved, which shows that a teacher training student perceived the role of a teacher as a complex one. This approach is in accordance with different base documents of Estonian teacher training.

Keywords: perceptions, the role of teacher, teacher development, the impact of teachers training to the development of teachers' perceptions

Tänuõnad

Täna kõiki uurimuses osalenud õpetajakoolituse üliõpilasi oluliste intervjuude eest. Täna minu uurimistöö juhendajaid Mari Karmi ja Pihel Hunti konstruktiivse kriitika eest kohtumistel silmast-silma, Skype'i vestlustel ning e-maili teel. Samuti täna minu häid kolleege abi ning nõuannete eest töö käigus. Täna minu perekonda julgustuse ning toe eest kogu töö kirjutamise käigus.

Autorsuse kinnitus

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

(allkiri)

Kasutatud kirjandus

- Åkerlind, G. S. (2004). A new dimension to understanding university teaching. *Teaching in Higher Education*, 9(3), 363-375.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2006). Imagination and reflection in teacher education: The development of professional identity from student teaching to beginning practice. In *The First Annual Research Symposium on Imaginative Education. July, Vancouver*.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2010). Reflecting on an ideal: student teachers envision a future identity. *Reflective Practice*, 11(5), 631-643.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764.
- Blömeke, S. (2004). *3.1 Erste Phase an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen*. Retrieved from http://zope.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/institut/abteilungen/didaktik/data/aufsaeetze/2004/erste_Phase_an_Universitaeten_und_Hochschulen.pdf.
- Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G., & Wildt, J. (2005). *Handbuch Lehrerbildung. Book Reviews*, 37, 6. In Gellert, U. (2005). *Handbuch Lehrerbildung. ZDM*, 37(6), 514-515. Retrieved from <http://link.springer.com.ezproxy.utlib.ee/article/10.1007/BF02655861>
- Blömeke, S. (2007). Qualitativ–quantitativ, induktiv–deduktiv, Prozess–Produkt, national–international. *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Münster: Waxmann*, 13-37.
- De Ruyter, D., & Conroy, J. (2002). The formation of identity: the importance of ideals. *Oxford Review of Education*, 28(4), 509-522.
- Education at a glance 2012: OECD indicators. Külastatud aadressil www.oecd.org/publishing/corrigenda.
- Eesti Teaduste Akadeemia (2002). *Eesti teadlaste eetikakoodeks*. Külastatud aadressil <http://www.akadeemia.ee/et/dokumendid/>.
- Eisenschmidt, E. (2006). Implementation of induction year for novice teachers in Estonia. *Dissertations on Social Sciences*, 25. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Eesti õpetajahariduse strateegia 2009–2013*. (2009). Kinnitatud haridus ja Teadusministri 02.02.2009 käskkirjaga nr 64.

- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115.
- Elukestva õppe strateegia 2020. (2014). Külastatud aadressil <http://www.kogu.ee/olemus.jaroll/elukestvaoppestrateegia/elukestvaoppestrateegia20142020/>.
- Fontana, A., & Frey, J. (1994). The art of science. *The handbook of qualitative research*, 361-376.
- Geijsel, F., & Meijers, F. (2005). Identity learning: The core process of educational change. *Educational studies*, 31(4), 419-430.
- Gläser-Zikuda, M. (2007). Lehramtsstudierende reflektieren und evaluieren ihr Unterrichtshandeln—zum Potenzial des Tagebuch-Ansatzes. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 38(1), 43-57.
- Goldhaber, D. (2002). The mystery of good teaching. *Education Next*, 2(1), 50-55.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3), 381-391.
- Hasselhorn, M. (1992). Metakognition und Lernen. In G. Nold (Hrsg), *Lernbedingungen und Lernstrategien: welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen?* (pp. 35-63). Tübingen.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Medicina.
- Hiob, K. (1995). *Matemaatilise statistika: algkursus koolidele*. Tallinn: Avita.
- Hoepfl, M. C. (1997). Choosing qualitative research: A primer for technology education researchers. *Journal of Technology Education*, 9(1). Retrieved from <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v9n1/hoepfl.html>.
- Hunt, P. (2014). *Õpetajakoolituse üliõpilaste uskumused õpetaja rolli kohta*. Publitseerimata magistritöö. Haridusteaduste instituut. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil <http://hdl.handle.net/10062/41781>.
- Kagan, D. M. (1992). Professional Growth Among Pre-Service and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, Vol. 62, 2, 129–169.
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77-97.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47-71.
- Krull, E., & Koni, I. (2013). Nihked õpetajakoolituse üliõpilaste kujutlustes õppimisest ja

- õpetamisest pedagoogilise psühholoogia kursuse õppimisel. Krull, E., Leijen, Ä., Lepik, M., Mikk, J. Talts, L., Õun, T. (Toim). „*Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine*“ (lk 169 - 185). Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Kutsekoda (2013). *Kutsestandard. Õpetaja, tase 7*. Külastatud aadressil <http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10494558/pdf/opetaja-tase-7.5.et.pdf>.
- Laherand, M. L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.
- Loogma, K., Ruus, V. R., Talts, L., & Poom-Valickis, K. (2009b). *Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis-ja õppimiskeskonna loomine: OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused*. Tallinn: Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus.
- Loogma, K., Talts, L. (2009a). Õpetajate pedagoogilised veendumused ja õpetamispraktikad, tööalased hoiakud ning õpikeskkond. Loogma, K., Ruus, V. R., Talts, L., & Poom-Valickis, K. (Toim). *Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis-ja õppimiskeskonna loomine: OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused* (lk 24 – 32). Tallinn: Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus.
- Löfström, E., Poom-Valickis, K., & Hannula M. S. (2011). *Categorisation of Teacher Metaphors*. Unpublished Manual for NorBa Project. University of Helsinki and Tallinn University.
- Moon, J. (2001). PDP working paper 4 reflection in higher education learning. *Higher Education Academy*. Külastatud aadressil www.heacademy.ac.uk/resources.asp.
- Moon, J. A. (2004). *Reflection and employability* (Vol. 4). LTSN Generic Centre. Külastatud aadressil https://scholar.google.com/scholar?q=Reflection+and+employability.+moon+2004&btnG=&hl=en&as_sdt=0%2C5.
- Neubert, S., Reich, K., & Voß, R. (2001). *Lernen als konstruktiver Prozess*. na. Külastatud aadressil http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/neubert_works/aufsaeetze/reich_35.pdf.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Pillen, M. T., Den Brok, P. J., & Beijaard, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 34, 86-97.
- Poom-Valickis, K. (2007). *Algajate õpetajate professionaalne areng kutseastal. Analüütiline ülevaade*. Tallinna Ülikooli kirjastus.
- Poom-Valickis, K., & Löfström, E. (2014). Pikiuuring õpetajaks õppijate professionaalse

- identiteedi kujunemisest. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 2(1), 241-271.
- Poom-Valickis, K., & Oder, T. (2013). Õpetajate metafoorides peegelduv arusaam oma rollist. Krull, E., Leijen, Ä., Lepik, M., Mikk, J. Talts, L., Õun, T. (Toim). „*Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine*“ (lk 274 - 303). Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18(2), 109-120.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus*. (2010). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/110072012020>.
- Roth, G. (2004). Warum sind Lehren und Lernen so schwierig?. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(4), 496-506.
- Sarv, A. (2013). *Õppejõu eneserefleksioon ja professionaalne identiteet*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Scheer, A., Noweski, C., & Meinel, C. (2012). Transforming constructivist learning into action: Design thinking in education. *Design and Technology Education: an International Journal*, 17(3).
- Schepens, A., Aelterman, A., & Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*, 35(4), 361-378.
- Õpetajakoolituse riiklik arengukava 2006-2013*. (2006). Külastatud aadressil www.hm.ee/index.php?popup=download&id=5202.
- Õpetajate koolituse raamnõuded*. (2000). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/128082013002?leiaKehtiv>.
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Lisad

Lisa 1. Intervjuu küsimused

I Taustainfo

1) Kuidas Sul õpingutega läinud on? Kuidas oled Sa hetkel oma õpingutega rahul?

II Ettekujutus endast õpetajana

2) On Sul olemas ettekujutus sellest, milline õpetaja Sa tahaksid olla? Kirjelda palun seda.

3) Kuidas Sa kujutad ette oma esimest aastat õpetajana? Palun kirjelda seda.

4) Kui kaugel kümnepalliskaalal sellest ideaalist oled? Kuidas Sa arvad, et jõuad selle ideaalini?

III Refleksioon

5) Kirjelda palun enda suhtumist refleksioonisse ja arusaama refleksioonist.

6) Palun kirjelda, kuidas oled refleksiooni kasutanud oma senise tegevuse käigus. Oled Sa refleksiooni kasutanud ka suunatuna tulevikku, et teadlikult suunata professionaalset enesearengut Sinu ideaalõpetaja sarnaseks.

IV Professionaalne roll

7) Kirjelda palun, mida tähendab Sinu jaoks professionaalne identiteet.

8) Kas ja mil määral Sa tunnetad, et erialaste õpingute vältel on toimunud muutused Sinu identiteedis, mille käigus professionaalne roll on saanud osaks Sinu minasüsteemis?

V Õpingute olulisus õpetajaks kujunemisel

9) Vaadates tagasi praeguseks läbitud õpinguajale ülikoolis, siis mis on olnud need olulised pöördepunktid või sündmused, mis on mõjutanud Sinu arusaamu õpetamisest ja õppimisest? Kui Sinu arvamused ning arusaamad on õpingute jooksul muutunud, siis miks?

10) Sa oled kirjeldanud õpetaja rolli selliselt: ... ja... ja...

Kas mäletad, mis võisid olla need põhjused, et kirjeldasid õpetaja rolli just nii? Kas sooviksid nüüd midagi muuta selles väljenduses?

Lisa 2. Kiri

Tere!

Minu nimi on Kersti Rätsep. Õpin Tartu Ülikoolis hariduskorralduse eriala magistriõppes. Minu magistritöö juhendaja on Mari Karm.

Pöördun Teie poole, kuna olete osalenud õpetajakoolituse üliõpilaste seire projektis sügisel 2013, mille raames vastasite teiste hulgas küsimustele: milline õpetaja oled? Viis tähtsamat asja õpetamisel.

Teie andmed olen saanud projekti meeskonnas osalenud X.

Antud projekti raames viin läbi osalenutega intervjuusid, mis on osa minu magistritööst. Minu magistritöö teema on „Õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamad õpetamisest ja iseendast kui õpetajast.“ Uurimuse eesmärgiks on välja selgitada õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamad õpingute alguses. Läbiviidavad intervjuud võimaldavad võrrelda muutuseid, mis on tekkinud õpingute vältel. Saadud tulemustele toetudes on võimalik õpetajakoolituse üliõpilasi paremini toetada õpingute ajal nende professionaalses arengus. Teie andmeid kasutatakse vastavalt andmekaitseadusele. Nendega puutuvad kokku vaid uuringuga seotud isikud. Uurimuse tulemustest annan kindlasti Teile ka tagasisidet.

Kas olete nõus osalema intervjuus? Intervjuu koosneb kümnest küsimusest. Kui olete nõus intervjuus osalema, saame täpsemalt selle läbiviimisesse puutuva kokku leppida. (Võimalus anda intervjuud Skype vahendusel, e-maili teel, kuid kirjaliku intervjuu puhul peavad vastused olema piisavalt pikad, võimaldamaks analüüsi)

Lugupidamisega

Kersti Rätsep

kerstiratsep@gmail.com

5565 1044

Lisa 3.

Järgnevalt tuuakse välja intervjueeritavate profiilid ilmestamiseks arusaamu õpetajarollist ning intervjueeritava ankeedivastus õpingute alguses

Kristi: Head õpetajat iseloomustavad intervjueeritava arvates järgmised omadused:

suutlikkus erinevates olukordades toime tulla; olla avatud muutustele; olla hea suhtleja; arvestamine õppijate erivajadustega; olla pidevas arengus ja õppija.

Õpetajana peab oluliseks teha: arvestada eripäradega; olla hea suhtleja; julgeda katsetada erinevaid meetodikaid erivajadustega õpilastega; julgeda abi ja nõu küsida kolleegidelt.

Kirjeldab ideaali järgmiselt: avatud; arenemisvõimeline; sõbralik; kohanemisvõimeline; hea suhtleja; motiveeritud, elukestev õppija.

Muretseb järgmiste asjade pärast: kas suudab motivatsiooni olla elukestev õppija ja areneja säilitada läbi õpetajakarjääri.

Ankeedivastus: Pidev info uuenemisest teadlik olemine, kõva ja selge hää, keerulise informatsiooni lihtsustamise otsus, alati valmisolek keerukustega hakkama saamiseks, huvi ja tahe õpetaja olla.

Anne: Head õpetajat iseloomustavad intervjueeritava arvates järgmised omadused:

rahulikkus; enesekindlus; sõbralikkus; hea ainetundmine; entusiasm enda aine suhtes; avatus ja arenguvõime.

Õpetajana peab oluliseks teha: aktiveerida õpilasi; panna õpilased mõtlema ja kaasa töötama; leida sobivaid meetodikaid teha aine huvitavaks ja õpilasele mõistetavalt edastatavaks; suhelda õpilastega sõbralikult ja julgustavalt.

Kirjeldab ideaali järgmiselt: rahulik; avatud ja arenguvõimeline; häid meetodikaid valdav; ainealaselt hea spetsialist; hea enesekehtestaja; kolleegidega koostööd tegev.

Muretseb järgmiste asjade pärast: kuidas jääda rahulikuks ja toime tulla erinevate õpilastega; kuidas leida sobivaid meetodikaid andmaks edasi keerulist materjali; kuidas kaasata õpilasi õppeprotsessi.

Ankeedivastus: Aine sisu tundmine, õpetaja, õpilaste olemasolu, huvi aine vastu, distsipliin (kord) tunnis.

Asti: Head õpetajat iseloomustavad intervjueeritava arvates järgmised omadused:

järjekindlus, kohusetundlikkus, objektiivsus, õiglus, sõbralikkus, hoolivus, koostöövõime, avatus ja arenemisvõime, enesekindlus, oskus ennast kehtestada.

Õpetajana peab oluliseks teha: hinnata tulemust mitte inimest; suunata kogu energia tulevikku; pärast tundi analüüsida, kuidas on läinud, mida võiks parandada; isiklikult eeskujuks olla on väga tähtis, see mõjutab; õpilastega koostööd teha; kuulata, toetada, mõista ja julgustada rääkima ning abi paluma.

Kirjeldab ideaali järgmiselt: kui oled enesekindel, siis nad näevad seda ja usuvad, et sina oled õpetaja ja eeskuju; olla avatud muutustele; mõelda hoolikalt ette iga etappi, kuidas teha ja miks; olla toetav, hooliv, mõistev; teha asju koos õpilastega.

Muretseb järgmiste asjade pärast: kuidas distsipliini hoida ja kuidas häid ülesandeid luua ning pakkuda; on liiga sõbralik õpilastega, liiga pehme, õpilased näevad õpetajat nagu sõpra.

Ankeedivastus: Iga õpilane peab tunnist midagi kaasa võtma (kogemus, oskus, info). Õpetaja peab tunni eesmärgi selgelt püstitama ja seda teistele arusaadavaks tegema. Tuleb kogu aeg õpilasi motiveerida ja suunata.

Mikk: Head õpetajat iseloomustavad intervjueeritava arvates järgmised omadused: paindlikkus; olla suuna andja; olla toetav; olla mõistev; konfidentsiaalsust austav; koostööd tegev õpilastega; inimlikkus; rahulikkus; sõbralikkus.

Õpetajana peab oluliseks teha: suunata õpilasi õppima, arenema; tagasisidestama tehtut; arvestada eriolukordadega, mis õpilase elus on tekkinud; olla empaatiline.

Kirjeldab ideaali järgmiselt: tugev, õpilasele turvatunnet ja toetust jagav; mõistev; suudab ka iseennast reaalselt hinnata ja säästlikult toimida (nt kodutöö ja nende hindamine); õpetaja teeb kasvatustööd, suunab õpilasi õigele teele.

Muretseb järgmiste asjade pärast: kuidas anda igale õpilasele optimaalset tagasisidet.

Ankeedivastus: tahvel, didaktika, klassiruum, kirjutusvahend, ausus.

Virge: Head õpetajat iseloomustavad intervjueeritava arvates järgmised omadused: olla tark ja toetav; julgustav ja autoriteetne õpetaja; hea suhtleja; rahulikkus; sõbralikkus.

Õpetajana peab oluliseks teha: olla õpilaste jaoks olemas; leida õpilastega ühine keel; olla enda tegemistes järjepidev; olla avatud ja arendada ennast pidevalt.

Kirjeldab ideaali järgmiselt: olla hea ja sõbralik, samas autoriteet õpilaste jaoks; ennast arendada pidevalt; suuta ennast kehtestada suhetes õpilastega; olla toetav ja julgustav õpetaja.

Muretseb järgmiste asjade pärast: kuidas kehtestada distsipliini; kuidas teha õpilaste jaoks tunnid huvitavaks ja arendavaks.

Ankeedivastus: huvi äratamine, aine/teema selgeks tegemine, õpilaste kaasamine aktiivsesse vaatlusesse, õpilaste arendamine.

Mari: Head õpetajat iseloomustavad intervjueeritava arvates järgmised omadused: kohusetundlikkus; täpsus; distsiplineeritus; hea aine valdamine; õpilasest lähtumine meetodikaid valides.

Õpetajana peab oluliseks teha: ennast ainealaselt pidevalt arendada, meetodikaid valida õppijast lähtuvalt; olla kursis uusimate teooriatega ja neid rakendada materjale ette valmistades; anda edasi enda teadmisi ja oskuseid; materjale väga hästi ette valmistada.

Kirjeldab ideaali järgmiselt: erialaselt väga pädev; täpne; õppimisvõimeline; õppijast lähtuv; avatud.

Muretseb järgmiste asjade pärast: millises valdkonnas (kutseõpe) anda edasi enda teadmisi ja oskuseid; praegu puudub töökogemus õpetajana.

Ankeedivastus: *Õpetaja motiveeritus; head õpetaja isiksuseomadused; motiveeritud õpilased; head õpikeskkonna tingimused.*

Madli: Head õpetajat iseloomustavad intervjueeritava arvates järgmised omadused: sõbralikkus; avatus; arenemisvõime; hea suhtlemisoskus; koostöövõime; õpilasest lähtumine.

Õpetajana peab oluliseks teha: anda õpilastele head tagasisidet; enda ainet anda edasi hästi; teha koostööd kolleegidega; leida häid meetodikaid õpilastele materjali edastamiseks; arvestada õpilaste eripäradega.

Kirjeldab ideaali järgmiselt: sõbralik; julgustav ja toetav; ainealaselt pädev; enesekindel; hea enesekehtestaja; hea suhtleja.

Muretseb järgmiste asjade pärast: kuidas suunata õpilasi nende üldises arengus; kuidas erinevates olukordades leida õigeid käitumisviise; kuidas olla võimalikult objektiivne õpetajana.

Ankeedivastus: enesekindlus, entusiasm, arusaadavus, huvi teiste inimeste vastu.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Kersti Rätsep,

(sünnikuupäev: 10.03.1971)

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

„Õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamad õpetamisest ja iseendast kui õpetajast“,
mille juhendajad on Mari Karm ja Pihel Hunt,

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, 18.05.2016