

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: Hariduskorralduse õppekava

Kati Kirsipuu

ÕPETAJATE ÕPPIMINE OMA ELUKÄIGUST

Magistritöö

Juhendaja: kõrgkoolipedagoogika dotsent Mari Karm

Tartu 2017

Sisukord	
Sissejuhatus	3
1. Teoreetiline ülevaade	5
1.1 Õpetajate õppimine ja selle uurimine	5
1.1.1 Uuringud Eestis.....	6
1.2 Õpetajate õppimist mõjutavad tegurid.....	7
1.2.1 Oma koolikogemuse tähendus õpetaja õppimises.	7
1.2.2 Õpetajakoolitus.....	8
1.2.3 Õpetaja õppimine töökohal.	9
1.2.4 Erialastest töökogemustest õppimine.	10
1.2.5 Täienduskoolitused ja iseseisev õppimine õpetaja enesearengus.....	11
1.2.6 Kultuurikontekst.....	12
2. Metoodika	13
2.1 Valimi kirjeldus.	13
2.2 Andmete kogumine.....	14
2.3 Andmete analüüs.	15
2.4 Usaldusväärsus.	16
3. Tulemused.....	17
3.1 Vanavanematelt õppimine	17
3.2 Algkooli tähtsus.....	19
3.3 Õpetajaharidus	21
3.4 Kolleegidelt õppimine	24
3.5 Isiklikelt lastelt õppimine	25
3.6 Õpilastelt õppimine.....	27
3.7 Põhimõtted oma õpetamises	28
4. Arutelu	33
Kokkuvõte	38
Summary	39
Tänuõnad	40
Autorsuse kinnitus.....	40
Kasutatud kirjandus.....	41
Lisa 1. Väljavõte uurijapäevikust.....	46
Lisa 2. Intervjuu kava.....	47
Lisa 3. Narratiivid	49

Sissejuhatus

Õpetajate elu ja tegevust on erinevates uuringutes kajastatud väga mitmetest erinevatest vaatenurkadest. Üha enam peetakse õpetajakoolituses oluliseks erialast arengut ja õppimist kogu õpetaja karjääri jooksul. Parimaks loetakse elukestvat õpet, mida peetakse kõrge kvaliteedi säilitamise aluseks õpetaja töös. Samuti on õpetaja elukestev õppimine eeskujuks õpilastele nende eluteel (Goodson, 2014; Ruus, 2015).

Elulugude kogumise üks esimesi suuremaid laineid Euroopas sai alguse 20. sajandi I poolel Poolas. 20. sajandi teisel poolel on kogumine levinud paljudes maades, kus on praeguseks kujunenud suured elulooarhiivid: Saksamaal, Suurbritannias ja mujal. Kogutud on nii suulist ajalugu kui kirjalikke elulugusid. Eluloovõistluste korraldamine on üks elulugude kogumisvõimalus. Üheskoos kogude kasvuga on järsult tõusnud ka eluloolisel materjalil põhinevate uurimuste kasv (Hinrikus, 2005). Teadlased rõhutavad vajadust eluloolisi kogemusi vahetada, et üksteist paremini mõista (Hinrikus & Kirss, 2010). Elulugusid on kogutud väga erinevatel teemadel ja nendest on otsitud vastuseid erinevatele küsimustele (Antikainen, 1998; Hinrikus & Kirss, 2010). Tähelepanu on pööratud ka õpetajate elulugude kogumisele, et paremini mõista õpetaja tööd. Tähtis on jõuda õpetajate isiklike praktiliste teadmiste mõistmiseni (Connelly & Clandinin, 1989), mida mõjutavad kultuurisituatsioon, kogukond ja sotsiaalne kontekst (Goodson, 2014).

Kogemuste mõtestamisel on oluline õppija võimekus oma elutarkustele tähendusi luua (Antikainen, 1998). Antikainen ja Kauppila (2002) on seisukohal, et hariduses peaksid kogemused seostuma õppija minevikuga ning aitama tulevikus hakkama saada.

Kogemus antud magistritöös tähendab õpetajate elus ja tegevuses kogetu põhjal saadud teadmist või oskust. Õpikogemus on teadmine või oskus, mis on saadud hariduses osalemisest või igapäevaelust. Õpikogemusest saab tähenduslik õpikogemus, kui õppuril ja õpikeskkonnal on mõlemapoolne mõju. Tähenduslikud õpikogemused antud töös on teatud laadi elutsükli sündmused, mis on õppija poolt mõtestatud ning peegeldavad õppija huve ja initsiatiivikut. Mõistete selgitamisel on lähtutud Antikaineni (1998), Antikaineni ja Kauppila, (2002), Goodsoni, (2014) ja Kõresaare, (2005) seisukohtadest.

Eestis on kogutud Kirjandusmuuseumi poolt õpetajate mälestusi ja nendest on koostatud R. Hinrikuse poolt kogumik (Hinrikus, 2005) ent käesolevas magistritöös kavatsetakse lisaks õpetajate elulugude kogumisele neid ka analüüsida õpetaja õppimise seisukohast.

Uurimisprobleem magistritöös seisnes tõsiasjas, et õpetajate õppimist elukäigu tähenduslikest õpikogemustest on vähe uuritud, aga on olemas vajadus mõista õpetajate

õppimist kogemustest ning analüüsida eluloo tähenduslike õpikogemuste mõju õpetajate valikutele. Seega seab autor magistritöö eesmärgiks kirjeldada õpetajate elus esinevaid tähenduslikke õpikogemusi, mis on õpetajate hinnangul nende valikuid mõjutanud. Antud uurimustöö on narratiivne (keskmes esitused sündmustest nende ajalises järgnevuses) uurimus. Narratiivi kasutades on võimalik tutvuda õpetaja identiteedi kujunemise looga ja saada seeläbi osa uurimuses osalejate elusündmuste ja tegevuste mõtestamisest (McAlpine, 2016).

Uurimistulemuste analüüs aitab kirjeldada õpetajate lugudest tähenduslike õpikogemustena esile toodud situatsioone ning seostada neid õpetajate valikutega. Lisaks võiks aidata antud uurimus kaasa ka parenduste tegemisel õpetaja õppimise kujundamisel ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomisel õpetajatele.

Magistritöö formaadiks on monograafia, mille esimeses peatükis antakse teoreetiline ülevaade erinevatest seisukohtadest õpetajate õppimise ja selle uurimisega seotud lähenemistest ning õpetajate õppimist mõjutavatest teguritest. Teises peatükis antakse ülevaade meetodikast, valimist, andmete kogumisest ja analüüsimisest. Kolmandas peatükis esitletakse tulemusi, mis annab ülevaate kogutud kogemuslikest andmetest ja analüüsimisel saadud tulemustest. Neljandas peatükis interpreteeritakse töös saadud tulemusi lähtudes uurimisküsimustest, tuuakse välja uurimuse piirangud ning edasised võimalikud uurimissuunad.

1. Teoreetiline ülevaade

Käesolevas peatükis osutatakse elulooliste uurimuste tähendusele õpetaja uurimisel. Teadlased peavad oluliseks õpetajate elu ja töö uurimist läbi narratiivsete uurimuste saamaks teada neis osalenute tõlgendusi ja vastuseid. Eestis on kogutud erinevate inimeste mälestusi, milles ka õpetajad annavad ülevaate oma õpetajaks olemisest ning neis tõuseb esile professionaalne identiteet.

1.1 Õpetajate õppimine ja selle uurimine

Muutused ühiskonnas nõuavad ka haridussüsteemi ümberkorraldamist, sealhulgas ka õpetajate koolitamise osas. Õpetajatele rõhutatakse üha enam elukestva õppe vajalikkust ja õpilastele eeskujuks olemist (Borko, 2009). Õpetaja õppimine on pidev ja katkematu protsess kogu elu jooksul, kuna õpetaja on muutuva professiooni esindaja (Opfer & Pedder, 2011).

Ball ja Goodson (1985) väidavad oma raamatus, et 1960. aastate Briti suuremahulistes uuringutes ja ajaloolistes analüüsides ei pööratud õpetajatele isiksusele praktiliselt üldse tähelepanu. 1970-ndatel selline lähenemine mõnevõrra muutus ning siis hakati juba tähelepanu suunama õpetaja tööle ja tegevusele. Olulise küsimusena tõstati õpetajate enda ettekujutus oma tööst ja elust, vastupidiselt seni levinud tavale jätta õpetaja isiklikud praktilised teadmised varju (Ball & Goodson, 1985). Hiljem muutus õpetajate ja nende töö uurimine süstemaatiliseks (Borko, 2009; Dana, 2016; Goodson, 2014).

Õpetajauurimustes on oluline enesearengu perspektiivi ja kogemuste mõju õppeprotsessile (Goodson, 2014). Uskumused, hoiakud ja väärtused moodustavad inimese veendumuste süsteemi (Pajares, 1992) ning haridusvaldkonna teadustööde tulemused viitavad nende tugevale seosele õpetaja ettevalmistuse, töö planeerimise ning klassiruumi tavadega (Borko, 2009; Pajares, 1992).

Kvalitatiivseid meetodeid kasutatakse tõlgenduste, hoiakute ja nende argumenteerituse uurimiseks. Narratiivi meetodit rakendatakse ühe objekti süvaanalüüsile ja sisule keskendumiseks ning osalejate tõlgenduste ja vastuste uurimiseks, leidmata mõju kindlat suurust (McAlpine, 2016; Antikainen, 1998).

Õpetajate õppimise ja töö uurimiseks on kasutatud ka eluloouuringuid uuringud, kollektiivsed biograafiad, juhtumiuuringud (Borko, 2009; Goodson, 2014; Weiler, 2015). Eluloouuringu keskmes võib olla õpetajate lugu kogemustest, mida tuleks just õpetajate hariduses enam väärtustada (McAlpine, 2016).

Biograafilistes uuringutes on tähtsad õpetajate igapäevased tegemised, süsteemne elu nägemine (Dhunpath, 2015) ning sotsiaalne raamistik (Antikainen, 1998), hõlmates erinevaid gruppe: õpetajate koolitajad, tudengid, õpetajad, koolid, õpetajate ühendused, lapsevanemad (Day & Gu, 2010).

Erinevate autorite uuringutest järeldub, et on oluline tegeleda õpetajate elukäigu narratiivse uuringuga, mida võib analüüsida õpetaja professionaalsest arengust lähtuvalt ning saadud tulemusi kasutada õpetajakoolituse edasise tegevuse planeerimisel.

Läbi narratiivsete lugude oli võimalik mõista inimest sügavuti ja aru saada isikust, leida uusi teadmisi õpetajate suhtumistest ja mõtetest reformidesse ja muutustesse, toime tulekust postmodernistlikus maailmas, luues teadmisi läbi isiklike kogemuste oma unikaalset elulugu kaasates (Dhunpath, 2015) ning reflekteerides omandatud väärtuslikke teadmisi (Phoenix, Smith, & Sparkes, 2010).

20. sajandi lõpul viidi läbi mitmeid erinevaid narratiivseid uurimusi – õpetaja kui jutuvestja, mis on vahend mõistmaks õpetajate maailma ja isiklike praktilisi teadmisi. Narratiivne lähenemine pakub võimalust mõista õpetamise ja õppimise motiive ja tavasid, kui ajalist protsessi ning kajastab biograafiliselt ajaloos osalejaid (Ball & Goodson, 1985; Goodson, 1992; Goodson, Antikainen, Sikes, & Andrews, 2017; Antikainen, 2008; Connelly & Clandinin, 1989). Elulood võimaldavad rekonstrueerida ja tõlgendada subjektiivselt mõtestatud tegevusi, kriitilisi episoodide õpetaja elust, näha õpetlastel tervikut, järjepidevust ja katkestusi, pilte ja rütmi ning anda kaugelenägevast visiooni (Dhunpath, 2015).

Mitmete erinevate autorite teadustööd (Goodsoni, Day & Gu, Borko, Antikaineni, Connelly & Clandinin, Kwakman) ja meetodid elulooliste andmete kasutamisel on aidanud arendada eluloolist uurimust (Antikainen, 2008, Goodson, 2014, Goodson et al., 2017, Connelly & Clandinin, 1989).

1.1.1 Uuringud Eestis.

Eesti Kultuurilooline Arhiiv on kogunud mälestusi ja säilitanud neid alates arhiivi asutamisest 1929. aastal (Hinrikus, 2005). Eestis on kogutud inimeste elulugusid taasiseseisvumise algusest ja peamised valdkonna vedajad on Ene Kõresaar ja Rutt Hinrikus ning Eesti Kirjandusmuuseum. Välja on antud „Eesti elulood“ sarjast kolm raamatut. Eluloolist käsitusviisi kasutatakse ennekõike etnoloogias, folkloristikas ning sotsiaalteadustes vähemal määral ka ajalooteaduses. Iseloomulik on huvi mälu, ajaloo ja ajalookogemuse vastu, kus räägitakse Teise Maailmasõja järgsest perioodist Eestis: kuidas elati üle nõukogude võimu

tulekut ja sõja tagajärgi ning kuidas sellest räägitakse. Oluliseks osutub ka lugude ideoloogia ja tõlgendamine (Hinrikus, 2005, Kõresaar, 2005).

Kõresaar on oma uurimustes, läbi konfliktnarratiivide õpetajate tööbiograafias, andnud ülevaate Eesti Kirjandusmuuseumi poolt kogutud õpetajate elulugudest (Kõresaar, 2004, 2005). Uurimustes käsitletakse ideoloogilisi, poliitilisi ja bürokraatlikke nõudmisi, ettekirjutusi ja intsidente, mis ei lasknud õpetajatel - teha oma tööd kui hea õpetaja. Õpetajate lugudest tõuseb esile professionaalne identiteet (üksikasjalik töö- ja karjääribiograafia), eesmärk anda ülevaade oma õpetajaks olemisest, samas on harva seisukohavõtte ja arvamused tolleaegse ühiskonna ja selles toimuva kohta (Kõresaar, 2004, 2005).

Leijen ja Kullasepp (2013) väidavad, et õpetajaks kujunemine on pikk ja erinevaid muutuseid hõlmav protsess ning õpetajana tegutsemise kogemused viivad õpetaja enda defineerimiseni õpetajana. Samuti peaks intensiivsemalt rõhku pöörama ülikooli- ja teooriakeskse õpetajakoolituse õppekavade põhjalikule ülevaatamisele (Leijen & Kullasepp, 2013).

1.2 Õpetajate õppimist mõjutavad tegurid

Koolikultuuris on määravad kutseoskused, mida on vaja pidevalt arendada ning samuti on oluline kohanemine organisatsiooni ja kolleegidega ning kehtiva koolikultuuri omaksvõtmine ja sellest lähtumine. Õpetajate professionaalset õppimist mõjutavad elukäik (varasem isiklik õpikogemus), läbitud õpetajakoolitus, õppimine töökontekstis (koolikeskkond, kus tööle asutakse), õpetaja professionaalset õppimist toetavate meetmete rakendamine ning personaalsed faktorid (Eisenschmidt, 2006).

Õpetaja elu käsitlevates teadustöödes on võimalik põhjalikumalt mõtestada nende isiklike, ametialaseid ja tööelulisi arenguid. Õpetajad on valmis jutustama endast ja samas on huvitatud ka teiste kogemustest, mille kaudu on võimalik õppida ja muuta õpetajate sõnum ühiskonnale arusaadavamaks (Goodson, 2010).

1.2.1 Oma koolikogemuse tähendus õpetaja õppimises.

Õppimine saab alguse juba väga varases lapsepõlves ja mõjutab inimest kogu tema elu jooksul. Oskus ja tahe õppida on kujunenud sageli lapsepõlves, enne formaalhariduse omandamist ja see ei muutu oluliselt hilisemas elus (Olsen, 2008). Arvukates õpetajate lugudes esineb lemmikõpetaja kuju, kes on avaldanud olulist mõju isiksuse kujunemisel ja olnud eeskujuks ning erialavalikul määravaks (Goodson, 2014). Õpetaja isiklikud varasemad

õpikogemused kujundavad seisukoha oma õppimisvõimaluste suhtes, ettekujutuse endast kui õppijast ning saadud kogemustest ja teadmistest. Õpetajakoolitusse astujal on olnud võimalus esimesest klassist kaheteistkümnenda klassini olla oma õpetajate vaatleja ja tähelepanekute tegija ning õppijal kujuneb arusaamine õpetajatööst, õpetaja rollist, käitumisest. Võibolla on õpetajaks saamise aluseks hoopis mõne õpetaja negatiivne eeskuju, kellega ei soovita sarnaneda või pigem vastanduda. Seega hakkab õpetajaks õppija ületama vastuolusid ja võrdlema varasemaid kogemusi uutega (Eisenschmidt, 2006).

Igal õpetajal on oma viis õpetamiseks, seega ei ole olemas kahte täpselt samamoodi õpetavat õpetajat. Iga õpetaja on indiviid ja tema õpetamisviis oleneb mõttemudelitest ning arusaamast, kuidas erinevad inimesed õpivad. Õpetajakoolitusest õppides peavad mõttemudelid toetuma teaduslikele teooriatele ja uuringutele, et saaks õppijaid otstarbekalt kaasata. Mõttemudelite aluseks on elukogemuse ning õppimise reflekteerimine, mille võtab eluteele kaasa ka õpetatav õpilane (Dhunpath, 2015; Borko, 2009).

1.2.2 Õpetajakoolitus.

Õpetajakoolitus erinevates riikides on väga pika traditsiooniga ja eriliselt on rõhku pööratud erihariduse vajalikkusele, kus kesksel kohal on ettevalmistamine iseseisvaks hakkama saamiseks õpetajana (Olsen, 2008; Kwakman, 2003).

Olseni (2008) uurimustest selgub, et 30% õpetajatest lahkuvad töölt enne kolmandat tööaastat ning 46 % enne viiendat tööaastat (Olsen, 2008). Ka Eestis tehtud uuringutest (Eisenschmidt, 2006) selgub, et esimese viie tööaasta jooksul loobub haridussüsteemis töötamisest palju õpetajaid, tuues põhjustena välja just raskused esimestel aastatel, kui oleks enam toetust vaja (Eisenschmidt, 2006).

Ruus (2015) tõdeb, et 20. sajandi teises pooles jõuti maailmas järeldusele, et õpetamine peab rajanema teaduslikele alustele ja õpetajaid peab ette valmistama ülikool ning ideaalseks peeti õpetajat kui teaduslike uurimisviiside kasutajat ja aktiivset vahendajat.

Õpetajate õppimiskogemuste kinnistamisele mõjuvad tõhusalt harjutuskoolid ning alustalaks on õpitava praktiline rakendamine (Opfer & Pedder, 2011). Orienteeritus õppimisele on tugevalt mõjutatud eelteadmistest ning sellest, kuidas ja mida õppida, seetõttu on keeruline muuta suundi töötavate õpetajate õpetamises ja õppimises ning tõenäolisem on viia muutuseid sisse õpetajakoolituse kaudu. Mõned uurijad on arvamusel, et õpetajate õppe tõhustamise tegevusi tuleks jätkata ja enam süstematiseerida kogu maailmas (Opfer & Pedder, 2011).

Eisenschmidt ja Köster (2013) toovad välja mõtted seoses õpetajakoolitusega Eestis, milles oluline osa on protsessil ning õpetajaks õppija vajadustel, mitte põhimõttel õpetada üliõpilasele kõike mida oletatavasti võiks õpetajal oma töös vaja minna. Siia juurde lisanduvad ka pidevad muutused haridusvaldkonnas seoses teadusavastuste, digimaailma, tehnoloogia ning sotsiaalsete muutustega, kuid samas on raske lõhkuda mudelit traditsioonilisest õpetajakoolitusest, mida iseloomustavad erialased teadmised, pedagoogiline haridustee ja praktika (Eisenschmidt & Köster, 2013).

1.2.3 Õpetaja õppimine töökohal.

Alustavad õpetajad vajavad tihedat koostööd kogenumate kolleegidega (Goodson, 2014), millest saavad mõlemad pooled rahulolu ja rõõmu ning mis peaks kanduma ka õpilastele ja aitama kasvada õpetajal professionaalsemaks (Goodson, 2014; Opfer & Pedder, 2011).

Heaolu ja pühendumuse ning professionaalse õppimise tagab õpetajatele juhtkonna toetus, ühisvisioonid õpetajate ja juhi (usaldusväärne, paindlik, pühendunud, kirglik, tugeva moraali ja oma nägemusega) vahel (meeskond), kuid ka paindlik õppekava ja õppimise toetamine ning koolikultuur (Day & Qing Gu, 2010). Luues eelpoolnimetatud tingimusi, on võimalik igakülgset toetada õpetaja professionaalset õppimist, milleks on õpetamiskompetentsuse (teadmiste, oskuste, väärtuste ja hoiakute) kasv (Eisenschmidt, 2006). Jätkates oma õpinguid, suurendavad nad nii enda kui ka oma õpilaste positiivset identiteeti ja emotsionaalset heaolu (Day & Qing Gu, 2010). Õpetajatel on vaja abi mõtisklemiseks oma õppimise teekonnast, mis loob raamistiku ning võimaluse olla professionaal (Day & Qing Gu, 2010; Goodson, 2014).

Koolid ja klassiruumid on erinevat tüüpi professionaalsed kogukonnad. Eeldatakse, et õppekultuuri aitab luua just kogukond, kus õppimist ergutatakse ja toetatakse (Kwakman, 2003, Goodson, 2010). Üheks oluliseks järeltuleks oli Opfer & Pedder (2011) ja Day & Qing Gu (2010) uurimisrühmadel, et õpetajate professionaalse õppimise ajendiks on positiivne töökeskkond, mille aluseks oli koolide kogukonna tunne: toetus ja tunnustus koolijuhilt, töötajate kollegiaalsus ja kooli kultuur, usaldus, õpilaste ja nende vanemate suhted ning õpetaja professionaalse õppimise kvaliteet. Õpetajad, kelle panust oli märgatud, olid valmis vastu võtma uusi väljakutseid ning tõstma õpetamiskompetentse koolis ja klassides, tehes sellega sammu edasi nii oma professionaalses kui ka isiklikus elus (Opfer & Pedder, 2011, Day & Qing Gu, 2010).

Ametialane kogukond on märkimisväärne allikas töökohal õppimiseks (Kwakman, 2003), koostöös kolleegidega jõutakse tõelise õpetaja olemuseni ning tulenevalt sellest

antakse endast parim ja tegutsetakse iga õpilase huvide eest (Dana, 2016). Töös tuleb olla uurija ja avastaja (ka kolleegidelt), mitte jääk aastast aastasse muutumatu õpetamisrutiini rakendaja (Dana, 2016; Goodson, 2014). Õpetajate kogukonnas mõjutavad osalejad üksteist vastastikku ning nad saavad mõjutusi ka ühiskonnast laiemalt .

Õpetaja professionaalsuse kujunemisel on määrav roll narratiividel, mida õpetaja oma tööst jutustab ja teistelt kuuleb ning kolleegide tagasisidel (Tiisvelt, 2013). Läbi lugude rääkimise ja eneseanalüüsi on õpetajal võimalik areneda õpikogukonnas ja õpetajad, kes teevad tihedat koostööd kolleegidega on ka paremates suhetes õpilastega. Professionaalse õpikogukonna tegevuse põhisisuks on ühine uurimine, mille käigus toetavad õpetajad üksteist, kus õpetajatel on ühiselt võimalik teemat põhjalikult käsitleda, kolleegidega mõtteid vahetada ja arutada õpetamistegevuste üle (Tiisvelt, 2013). Samuti saab õpetaja täiendada ka individuaalseid oskusi ja vilumusi uurides üksteise õpetamispraktikaid ning kasutades reflekteerimist (Putnam & Borko, 2013).

1.2.4 Erialastest töökogemustest õppimine.

Töökohal õppimiseks on mitmesuguseid võimalusi: eelnev õpetajakoolitus; erinevad enesetäiendusvõimalused töökoha kaudu; mentorlus; iseseisev õppimine läbi igapäevaküsimuste lahendamise (Karm, 2007). Õppimispädevused on tihedalt seotud teoreetiliste teadmistega, kus õppimine on aktiivne, konstruktiivne, koostöö ja kontekstiga seotud tegevus (Kwakman, 2003). Aktiivne ja konstruktiivne õppimine on tugevalt mõjutatud indiviidi olemasolevatest teadmistest ja veendumustest ning seetõttu on vajalik toetada õpetajaid nende õpingutes, et võetaks vastutus isiklikus enesetäiendamises (Kwakman, 2003; Borko, 2009).

Suur osa tööalasest õppimisest toimub töökohal, sest igapäevast tööd tehes omandatakse oskusi ja teadmisi terviklikult konkreetsete ülesannete lahendamiseks. Olles protsessis ei jagata õppimist osadeks, vaid see toimib terviklikult, otsuseid on vaja langetada kiiresti, kasutades proovitud lahendusi ja sageli muutuvates tingimustes. Sageli unustatakse refleksioon , mis peaks tagama põhjenduse, miks probleemi lahendati just nii (Eisenschmidt, 2006).

Õpetaja peaks olema uudishimulik, huvituma uutest asjadest, olema avastaja ning seega ka osalema enesetäiendamisel hoopis mõne teise nurga alt, mis ei ole otseselt seotud tema konkreetse erialaga. Saadud teadmisi on võimalik kasutada oma töös professionaalsuse tõstmiseks (Dana, 2016). Õpetajate karjääri uurimused näitavad, et õpetajate elus ja eriti töös

esineb kriitilisi situatsioone, mis mõjutavad suhtumist töösse ja praktilisse tegevusse (Goodson, 2010, 2014).

Oma laste kasvatamisest saadud kogemused annavad õpetajale sotsiaalset küpsust ja elutarkust ning -kogemust (Eisenschmidt & Köster, 2013; Pajares, 1992).

1.2.5 Täienduskoolitused ja iseseisev õppimine õpetaja enesearengus.

Õpetajate enesetäiendamist (kasutatud aeg, intensiivsus) mõjutavad ka riikides tehtavad poliitilised otsused, sest enamasti tagatakse täiendõppes osalemine võimalikult suurele hulgale õpetajaile. TALIs uuringust selgus, et täiendkoolituses osalesid enim vähemkogenud õpetajad kui kogenud õpetajad. Õpetajate sagedasem enesetäiendamise viisiks olid informaalised arutelud kolleegidega õpetamise arendamiseks. 93% uuringus osalenud õpetajaist tõi välja just dialoogi kui enesetäiendamise ühe vormi. Järgnesid kursustel ja töötubades osalemine (81%) ning hariduslase kirjanduse lugemine (78%). Kõige vähem osalesid õpetajad kvalifikatsioonikursustel (25%) ning tegid vaatluskülastusi teistesse koolidesse (28%) (Loogma, Ruus, Talts, & Poom-Valickis, 2009).

Teadustööd on näidanud, et pikemaajalistel kursustel osalenud õpetajate õpilased olid edukamad kui lühemaajalistel kursustel osalenud õpetajate õpilased (Opfer & Pedder, 2011). Lühikesed seminarid, konverentsid, kursused toovad vähemtõenäoliselt kaasa süsteemseid muutusi õpetajate tegevuses ja enim õpitakse ise praktiliselt läbi tehes ning õpitulemusi igapäevatööga integreerides (Goodson, 2010, 2014; Opfer & Pedder, 2011).

Teadmiste omandamine koolitustel või kursustel oleneb iga inimese jaoks sellest, kuidas on arvestatud kuulajate tausta, vajaduste, eripära, konteksti ning nende avatust muutustele õpingute käigus (Karm, 2007). Õpetaja ei kipu oma väljakujunenud tõekspidamisi, hoiakuid või väärtuseid sageli muutma, selleks peavad toimuma muutused mitmes mõjusfääris. Omandatud kogemust hakatakse ka elus ise rakendada ja jagama. Õppimine on pidev protsess, mille kaudu nii õppiija kui ka õpetaja on üksteisega seotud ning mida mõjutavad õpetaja isiklikud ja professionaalsed omadused (Opfer & Pedder, 2011; Dana, 2016). Tänapäeval on õppimine mitte teadmiste edasi andmine ühelt inimeselt teisele, vaid loomise protsess, kus õpilastel on aktiivne roll (Olsen, 2008; Pajares, 1992). Seetõttu oleks vaja enam pöörata tähelepanu just õpetajakoolituse sisukusele ja parendamisele (Pajares, 1992), kus tudengid ja õppejõud saavad üldhariduskoolide tegevõpetajatega koostöös katsetada uusi õpetamisvõtteid ja luua uudseid õppematerjale (Eisenschmidt & Köster, 2013).

1.2.6 Kultuurikontekst.

Kultuur on omane kindlale ühiskonnale ja selle olulisusest lähtutakse oma elu organiseerimisel. Erinevates kultuurides on õppimisega seotud tavad erinevad ja õpetamiskultuur on pidevas muutumises ja seda kantakse edasi läbi õpetajate ühiste arutelude (Kwakman, 2003).

Järs ja Värvi (1999) on oma raamatus “Kooliteed” käsitlenud sajanditagust koolielu, kus Eestis 1918.-1934. aastatel sündinud kümne inimese mälestustes selgub tollasest koolikultuurist õpetajate rangus ja korraliku käekirja nõudmine; sageli õpiti liitklassides ja ühes suures klassiruumis; õpetati lastele koduümbruse märkamist ja olulisust. Koolis äratati lastes huvi muusika ja laulu vastu ning liitklassides õppimine oli iseseisvalt õppimise aluseks. Tollastest koolidest saadi piisavalt teadmisi, et õppida edasi mõnes järgmises kooliastmes, kui selleks majanduslikke võimalusi avanes (Järs & Värvi, 1999). Weiler on oma uurimuses välja toonud erinevaid stereotüüpe nais- ja meesõpetajate kohta, milles ta toob välja õpetaja kui inglise klassis, õpetaja kui vanatüdruk ja seda nii valgete kui tumedanahaliste kultuuris (Weiler, 2015).

Mitmed uurijad on käsitlenud oma uuringutes naisõpetajate lahkumiste põhjuseid aktiivsete õpetajate hulgast. Õpetajate vahetumine on enam levinud madala sissetulekuga kogukondades. Uuringutes tõdetakse, et kesksel kohal õpetajate ettevalmistuses peaks olema erinevates kultuurides iseseisvalt hakkama saamiseks, sest õpetajatel on kümneid õpilasi korraga, kes on erinevad võimete, küpsuse, tausta poolest (Goodson, 2014; Olsen, 2008).

Antud magistr töö uurimisprobleem seisnes tõsiasi, et õpetajate õppimist elukäigu tähenduslikest õpikogemustest on vähe uuritud, aga on olemas vajadus mõista õpetajate õppimist kogemustest ning analüüsida eluloo tähenduslike õpikogemuste mõju õpetajate valikutele. Magistritöö eesmärk ongi kirjeldada õpetajate elus esinevaid tähenduslikke kogemusi, mis on õpetajate hinnangul nende valikuid mõjutanud.

Eesmärgist tulenevalt on esitatud uurimisküsimused:

1. Milliseid kogemusi tajuvad õpetajad tähenduslike õpikogemustena?
2. Kuidas intervjueritud õpetajad mõtestavad õpetaja õppimist?

2. Metoodika

Lähtudes magistritöö eesmärgist ja uurimisküsimustest kasutati kvalitatiivset uurimisviisi, mis võimaldas aru saada ja kirjeldada uurimuses osalejate väljendatud arusaamu, kogemusi, hinnanguid ja tõlgendusi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2005; Flick, 2011) tähenduslike kogemuste kohta.

Käesolev uurimustöö on narratiivne (keskmes esitused sündmustest nende ajalises järgnevuses) uurimus ja just elu ajalugu (*life history*). Narratiivi all mõistetakse antud magistritöös tähenduslikult ühendatud sündmuste esitamist tekstina, mis sisaldab mingit lugu (Annus, 2002; McAlpine, 2016).

2.1 Valimi kirjeldus.

Käesoleva töö valim on eesmärgipärane valim (Õunapuu, 2012, 2014; Flick, 2011), mille moodustavad pensionieas täiskasvanud, kes on kogu elu töötanud õpetajana ja on uurijale tuntud. Töö valim koosnes üheksast kogu elu õpetajana töötanud täiskasvanust. Valimi suuruse aluseks sai andmestiku küllasus ehk piisavus, mida uuringu edenedes kinnitas informatsiooni korduvus (Hirsjärvi et al., 2005; Marshall, 1996).

1. Vanavanematelt õppimine eelkoolieas	8 intervjuus
2. Kooli minemine ja algklassiõpetajate tähtsus	9 intervjuus
3. Ülikoolis õppimine/ õpetajaharidus	7 intervjuus
4. Kolleegidelt õppimine	9 intervjuus
5. Isiklikelt lastelt õppimine	8 intervjuus
6. Õpilastelt õppimine	9 intervjuus
7. Elult õppimine	9 intervjuus

Tabel 2. Intervjueeritavate andmed

Uurimuses osalemine oli vabatahtlik. Valimisse kaasatud uurimuses osalejatega võttis uurija isiklikult kontakti ja tutvustas uurimuse tausta ning eesmäärke. Kõik uurimusse palutud õpetajad andsid positiivse vastuse ja olid valmis uurimuses osalema. Uurimuses osalevate õpetajate sünniaastad jäid vahemikku 1938- 1952.

Intervjuuks sobilik aeg lepidi kokku kohe esimese vestluse käigus.

2.2 Andmete kogumine.

Andmete kogumine uurimuse jaoks toimus ajavahemikul oktoober 2015 kuni märts 2016. Andmekogumismeetodina kasutati narratiivset intervjuud. Narratiivne intervjuu valiti seetõttu, et eesmärgiks oli välja uurida pika töökogemusega õpetajate õpilood. Tähtis oli jutustus algusest lõpuni, milles kajastusid sündmused nende ajalises järgnevuses (Laherand, 2008; Flick, 2011). Esmalt pani töö autor kirja enda õppimise loo. Oluline oli veenduda, kas jutustus võimaldas leida vastuseid uurimisküsimustele. Töö autor vastas teisele valimi moodustamise kriteeriumile olles senise elu olnud õpetajana tööl. Töö autori õppimise lugu ei ole kasutatud töö tulemuste osas.

Narratiivses intervjuus esitab intervjuueeritav huvipakkuva sündmuse ajalugu, milles ta on ise osaline olnud, improviseerides, ettevalmistamatult narratiivina (Laherand, 2008). Narratiivne intervjuu koosnes kolmest etapist (Flick, 2009) esmalt üldine küsimus, mis viitab uuringu teemale stimuleerib intervjuueeritava peajutustust. Järgneb täiendamine ja lõpuks tasakaalustav faas, kus intervjuueeritavale esitatakse küsimusi (Flick, 2009).

Esimese küsimusena palusin uurimuses osalejatel jutustada oma õppimise teekonnast. Kirjeldasin narratiivsete intervjuude toimumisi oma uurijapäevikus (lisa 1). Uurija jutustamise käigus uurimuses osalejat ei seganud, vaid oli aktiivne kuulaja. Uurimuses osaleja loo lõppu tähistas kooda, mil uurimuses osaleja andis selgelt teada, et tema jutustus oli lõppenud. Kui käes oli loomulik jutustuse lõpp, siis sai uurija küsida loo teatud osade kohta küsimusi, et saada andmeid ebaselgeks jäänud lõikude kohta. Oluline oli jutustuse sündmuste ja arenguprotsesside kulg (algusest lõpuni) (Laherand, 2008; Kuhl, Strodtholz, & Taffertshofer, 2009). Narratiivi abil oli võimalik seletada, millisel kujul esitatakse oma elu kogemusi (Alheit, 1999) ning osutada inimkogemuste erinevustele (McAlpine, 2016).

Uurimisküsimustest lähtuvalt koostas töö autor intervjuueerijale (endale) intervjuu kava (Flick, 2009), ning kooskõlastas selle juhendajaga. Intervjuu küsimuste kava koosnes lähtudes uurimusküsimustest neljast teemarühmast, mille koostamisel toetuti järgmistele autoritele: Goodson, (2014), Hinrikus ja Kirss, (2010), Day ja Gu (2010), Flick (2009), Alheit (1999).

Esimese osa küsimused puudutasid lapsepõlve, esimesi mälestusi seoses õppimisega. Teine osa koosnes küsimustest kooliea kohta, õppimise lainele häälestamine ja õpilase ning õpetaja partnerlus. Kolmandas osas küsiti õpetajana töötamise kohta, kuidas õpetada, valikud ja aeg õppimiseks, täienduskoolitused. Neljanda osa küsimused olid seotud pensioneerumisega ning väärivate ülikooli ja õppimisega.

Intervjuu kava (lisa 2) tuli käiku kui uurimuses osaleja ei olnud eelnevalt jutustanud olulistest teemadest ehk küsimusi esitas intervjuueerija peale jutustuse lõppu, tuginedes tehtud märkmetele.

Intervjuud salvestati diktofoniga. Kõige lühema salvestatud intervjuu pikkus oli 48 minutit ja kõige pikem 1 tund ja 31 minutit. Intervjuu lõpus esitas intervjuueerija küsimusi intervjuu kava alusel, millele intervjuu käigus vastused saamata jäid ning andis võimaluse intervjuueeritaval täpsustada või lisada detaile. Intervjuud toimusid õpetajate kodudes ja töökohal. Kolm intervjuud toimusid Skype'i vahendusel. Deakin ja Wakefieldi (2014) artiklis on välja toodud online intervjuude olulisus ja kasulik täiendus tavapärasele intervjuudele. Autorid rõhutavad eelistena vahemaade vähendamist, ohtlikes piirkondades elavate inimestega ühendumis võimalusi, intervjuueerija mõju vähenemist intervjuueeritavale (Deakin & Wakefield, 2014).

Intervjuu sissejuhatavas osas püüdis töö autor saavutada intervjuueeritavaga usaldusliku kontakti, andis ülevaate töö eesmärgist ning selgitas intervjuu salvestamise vajadust diktofoniga. Töö autor selgitas ka uurimuses osalejatele konfidentsiaalsuse tagamise printsiipe.

2.3 Andmete analüüs.

Andmete analüüsil toetuti Gibbsi (2007) soovitustele narratiivsete intervjuude analüüsiks, mille käigus soovitas Gibbs läbida kindlad etapid (transkribeerimine; transkriptsioonide lugemine; lühikeste kirjalike kokkuvõtete tegemine; teemade otsimine; teemadest süsteemi tegemine

Esimese sammuna intervjuud transkribeeriti, kasutades veebipõhist transkriptsiooniprogrammi Storynatives. Ühe intervjuu transkribeerimisele kulus keskmiselt 7 tundi. Intervjuudes muudeti nimed pseudonüümide vastu. Hiljem kopeeriti tekstid Wordi programmi. Transkribeeritud teksti võrreldi kohe peale transkribeerimist helisalvestisega, et olla veendunud andmete õigsuses.

Teise sammuna loeti transkriptsioone mitmeid kordi, et tekiks parem ülevaade kogutud andmete sisust ja struktuurist (Gibbs, 2007) ning koostati iga intervjuu kirjalik kokkuvõtte (lisa 3).

Kolmanda sammuna viidi läbi narratiivanalüüs, et kindlaks teha tähenduslike õpikogemustega seotud teemad, mille käigus leiti andmetes sisalduvad tähendused ja arusaamad, selgitades välja teemad nende ajalises järjestuses ning uurides intervjuus osalejate interpretatsioone (Kalmus, Masso, Linno, 2015; Laherand, 2008). Oluline oli leida seostuvaid

momente, fakte õpetajate elus esinevate tähenduslike kogemustena, mis on nende valikuid mõjutanud. Intervjuude analüüsil ilmnisid järgmised teemad: vanavanematelt saadud teadmised, hoiakud ja väärtused, mis olid määravaks edasisel eluteel nii isiklikus kui ka tööelus; algkooli tähtsuse; õpetajahariduse; kolleegidelt, isiklikelt lastelt ja õpilastelt õppimise ning põhimõtted oma õpetamises.

2.4 Usaldusväärsus.

Kvalitatiivsetele uuringutele heidetakse sageli ette, et neile on omane analüütilise osa vähene läbipastvus ning järeldused on vaid uurija personaalsed arvamused (Laherand, 2008; Noble & Smith, 2015)

Valiidsuse tagamiseks viidi läbi proovi jutustus töö autoriga ning koostati intervjuu kava, saamaks kätte uurimisküsimustest lähtudes võimalikult mitmekesiseid andmeid. Tagati sobiv arv uurimuses osalejaid piisava informatsiooni saamiseks.

Reliaabluse tagamisel lähtus töö autor põhimõttest, mitte lasta segada isiklikel kogemustel ja seisukohtadel ning reflekteeris ennast uurija rollis (Noble & Smith, 2015), pidades uurijapäevikut (Lisa 1), milles uurimisprotsessi dokumenteeriti ja analüüsiti. Uurijapäevikut täitis autor peale intervjuude aset leidmist, salvestisi transkribeerides ja kuulates, tehes märkmeid enda oskuste kohta ning intervjuude atmosfääri ja meeleolu kohta. Usaldusväärse suurendamiseks transkribeeriti intervjuud sõnasõnaliselt ning neid kasutati info analüüsimisel. Toimus koostöö kaasuurijaga, mis suurendab samuti reliaablust. Toimus intervjuude korduv analüüsimine, kogu andmestik on piisava (kuus kuud) ajavahega mitu korda läbi töötatud.

3. Tulemused

Õpetajate õpilugude kirjelduste ja temaatilise analüüsi põhjal selgusid, milliseid õpikogemusi pidasid õpetajad tähenduslikeks õpikogemusteks ning kuidas olid need seotud õpetajaks saamisega ja millega põhjendati õppimise olulisust. Parema lugemise eesmärgil on näidetena toodud intervjuukatkendeid toimetatud.

Õpetajate poolt esitatud õpikogemuslugude narratiivanalüüsi tulemusena sai välja tuua 7 “õppimise teekonda” puudutavat teemavaldkonda. Tabelis on teema järel märgitud lugude arv, mis intervjuudest antud teemaga seostus.

1. Vanavanematelt õppimine	8 intervjuus
2. Algkooli tähtsus	8 intervjuus
3. Õpetajaharidus	7 intervjuus
4. Kolleegidelt õppimine	9 intervjuus
5. Isiklikelt lastelt õppimine	8 intervjuus
6. Õpilastelt õppimine	9 intervjuus
7. Põhimõtted oma õpetamises.	9 intervjuus

3.1 Vanavanematelt õppimine

Antud teema alla koondusid õpetajate mõtted, mis olid seotud tähendusliku õppimisega vanavanematelt. Intervjueeritavad on sündinud ajastul, kus oli veel kombeks, et koos ühe katuse all elas mitu põlvkonda. Tavapärase oli, et laste järele vaatasid vanaemad ja vanaisad või ka vaarvanemad. Vanemad käisid tööl ja olid hõivatud ning lastele nende tähelepanu ja aega palju ei jätkunud.

Õpetajad kirjeldasid elu lapsepõlves, kus vanavanemad elasid koos laste ja lastelastega. Elu koos vanavanematega oli väga õpetlik ja kasulik, sest neil oli aega laste jaoks ja koos nendega sai tehtud väga palju eluks vajalikku ja kasulikku. Vanavanematelt õpiti toidu tegemist ja majapidamistöid ning üsna sageli juhtus ka seda, et mängiti koos vanavanematega. Mäng, aga ongi lapse arengus väga olulisel kohal. Vanavanemad hoolitsesid lastelaste eest ja andsid edasi enda tarkusi ja teadmisi elust. Lugudest selgub, et vanavanematel oli laste jaoks aega ja ka tahtmist ning soovi tegutseda.

Minu isa töötas Vanemuise teatris lauljana ja ema samal ajal käis kõrgkoolis, see tähendab EPAs zootehnika osakonnas, nii et minule erilist aega ei jäänud ja alates

teisest elukuust viidi mind vanaema juurde Võrumaale. Vanaisa elas ka temaga koos ja meil oli väga rõõmus lapsepõlv. Ainult et kõik meie jutud said räägitud ainult võru keeles. Kui ma olin väike ja minu kasvatajateks on olnud vanavanemad, kes minu eest väga hoolitsesid. Kuni kuuenda eluaastani ma ei osanud tegelikult kirjakeelt üldse.

(Anni)

Meil oli siis neljalapseline pere, mina nendest kõige vanem. Ema ja isa olid mul tavalised kolhoosi inimesed, ema töötas karjabrigadirina ja isa oli farmitöölise karjak ja niisugused tööd. Ja kui ma olin väike, siis elas meiega koos veel vanaema ja vanaisa, tähendab isapoolsed ja noh üks nemad siis jagasid elutarkuseid, sest emal ja isal oli aega vähem, aga vanaema ja vanaisa olid siis need, kes meiega põhiliselt kodus olid ja vanaema läks mul teise ilma siis kui ma lõpetasin 4. klassi ja vanaisa 2 a hiljem ja ema ja isa elasid mul väga vanaks. (Mari)

Õpetajate lugudest tuleb välja, et vanavanemad olid väga olulised õpetajad nende lapsepõlves ja kõigist kaheksast loost on tunda joont, et suur hulk elutarkust on ammutatud just tänu vanavanemate võimalusele olla koos lastelastega ja neid juhendada ja õpetada läbi lapsepõlve aastate. Selgub ka, et vanematel oli aega vähe ja tööd palju ning lapsed kasvasid koos vanavanematega ning suuremal osal ajast nende hoole all.

Õpetajate lugudest tuli välja mitmeid erinevaid tegemisi koos vanavanematega, mida nad kirjeldasid ja põhjendasid ise järgnevas eluks oluliste sündmustena. Vanavanematega mängiti mitmesuguseid mänge ja vanavanematega mindi isegi esimest korda kooli, sest ema ja isa olid tööl. Sageli olid vanavanemad ka ise mängus osalised, kas siis teadlikult või teadmata. Samu mänge mängides tekkisid lastel ka huvid ja püsivus, mis nii mõnegi loo puhul sai määravaks edasisel eluteel.

Kui ma olin viie aastane ärkasin koos vanaisaga ülesse kell 7 ja vanaisa läks hobusega kaalukotta kaaluma ja mina läksin kuni metsatukani, mis oli umbes 0.5 km, et ma lähen ka kooli. Mul olid koolitarbed ja koolikott ja astusin aga siis seal maha reest talvel külmaga ka ja tuln siis koju tagasi. Mul oli oma tuba kuskohas ma siis võtsin vastu oma õpilasi ja rääkisin nendega, nii et tegelikult ma mängisin kooli ja see on mul meelde jäänud, et selline asi on olnud, kui ma ei oleks nii mänginud, võibolla minust ei olekski üldse saanud õpetajat. (Anni)

Pooltest intervjuudest tuli välja, et siiski on olnud unistus saada õpetajaks ja seda just tänu lapsepõlve mängudele ja vanavanemate õhutustele, et on vaja mängida ja keegi ei keelanud neid koolimängimisi.

Ma mõtlen seda, et kui mul juba lapsepõlves oli selline õpetamistahe, ega ma nüüd ka ei oskaks midagi teha, et mulle meeldib see õpetaja töö. (Mare)

Vanavanemad olid need, kellega õpiti lugema, tehti koduseid töid, veedeti aega, mängiti jne. Vanavanematega käidi metsas seenel ja marjul ja ka sel ajal jutustati igasuguseid põnevaid lugusid nende endi lapsepõlvest ja üldse minevikust ning neid lugusid meeldis

õpetajatele väga kuulata. Mõnest loost tuli välja, et vanavanematega tegemised olid väikest viisi loodusteaduslikud avastusretked, mida vanematega koos teha ei saanud. Õpetajad mäletasid, et vanavanematega koos olemine oli nende jaoks äärmiselt oluline ja see oli hea ning sobis neile. Õpetajad olid ajastust, kus vanavanematega koos olemine ja nendega tegutsemine ja õppimine nende tegudest ning ühine elu olid igati mõistetavad ja loomulikud. Vanavanemad on olnud just need, kes on kandnud edasi lastelastele perekonnalugusid ja väärtuseid.

3.2 Algkooli tähtsus

Lugudest tuli välja esimese koolipäeva olulisus ja selle mäletamine. Iga jutustaja mäletas üsnagi eredalt seda erilist päeva, olenemata sellest, kellega koos kooli mindi ja kuidas see päev kujunes. Igal ühel oli juba kujunenud eelnev arvamus kooli kohta ja kõik tahtsid väga kooli minna. Mitmes loos oli jutustajal juba õde või vend koolis käimas ja seda põnevam tundus see maailm, kuhu siseneti.

Lugudest tuli ka välja, et kolmveerandil oli kooli minemise ajaks lugemine selge ja sellega muret ei tekkinud. Lugemist õpiti vanematelt õdedelt-vendadelt või siis koos vanavanematega. Oli ka neid, kes ei osanud veel kooli minnes lugeda ja olid koduse keelena vanavanematega koos kasvades kasutanud hoopis võrukeelt.

Mulle tuli esimese klassi õpetaja külla ja ütles, et kõige pealt pean ma hakkama sõnu õppima ja juttu rääkima, sellepärast et tema minust üldse aru ei saanud. Lugeda ma ei osanud, aga väga hea oli see, et kooli keskkond oli niisugune positiivne ja ma õppisin peaaegu kahe kuuga lugemise selgeks, aga muidugi see narrimine ja norimine oli ikka mul seal algklassides, sest mõni sõna läks ikka mul seal võru keeles. (Anni)

Kooli alustamise puhul ühise joonena tuli välja koos vanavanematega minemine või siis koos vanemate õdede-vendadega koos kooli minek. Ei mäletata erilist pidulikkust, küll aga ärevust ja elevust.

Kui ma koju läksin siis vanaema istus liivakasti ääre peal ja ütles, et tule vaata, et sul on nüüd täitsa koolilapse asi minu käekotis, selles ridikülis ja siis ta võttis selle välja ja ma sain endale oma esimese kella. (Mare)

Mälestused õpetajatest on samuti erinevad, aga mitmest loost on mainitud esimese õpetaja olulisust ja õpetaja eeskujuks olemist. Väga mitmele õpetajale oli just algklassiõpetaja edasises elus eeskujuks ja seda kanti endaga kaasas. Algklassiõpetaja oli ikka see, kes äratas lastes huvi lugemise vastu, õpetas lahendama erinevaid ülesandeid, nõudis korda ning nii tekkisid järjepidevad korraharjumused ja üldised väärtushinnangud.

Esimene õpetaja oli mul, ah ma mäletan, et ma esinesin talle avaldusega kevadel, et nii kahju on lahkuminek. Ta ütles, et noh pole häda midagi sügisel kohtume uuesti. Ja siis ma käisin ta koduaias lilli noppimas ja kutsusin ta siis endale külla. (Ats)
 Mul on oma eeskujud olnud, et sama minu esimene õpetaja teda väga hindasin, et meile oli ta neljanda klassini ja siis me saime endale uue õpetaja, keda ma kah lapsena väga hindasin ka ja ta mulle väga meeldis ja oma õpetajate kohta ma nagu ei saagi midagi öelda et oleks halb õpetaja olnud. (Kairi)

Intervjuudest selgub, et õpetajaid mäletatakse nõudlike ja rangetena, aga mitte halbade ja ebameeldivatena. Olulisel kohal oli distsipliin ja õppetöö ja seda nii õpetaja enda kui ka õpilaste suhtes. Kuna ühiskonnas olid keerulised ajad (II maailmasõja järgne aeg) siis kirjeldati intervjuudes ka, et õpevahendite nappus oli sage ja seetõttu kasutati ära kõikvõimalikud ja ka võimatud vahendid õppetöö läbiviimiseks.

Kõige hullem oli see, et pärast sõda oli niisugune aeg, kus ei olnud õpikuid ja neid väga täpselt lastele anda ei olnud. Polnud vihikuid anda ja nii et minule õpetaja lõikas siis tapeedist tüki. Mul on see tapeedi muster ka veel meeles, lehekesed niimoodi, kuhu peale mina siis kirjutada, arvutada, joonistada sain. Ja nende lehtede alla pani mulle õpetaja siis hinded. (Liisi)

Õpetajad kiitsid enda nii esimesi kui ka edasisi õpetajaid ja ei antud negatiivseid hinnanguid olenemata rasketest tingimustest õppetöös. Mõistev suhtumine oli loomulik ja rahulik. Vanemad austasid õpetajaid ja ka lapsed pidid seda tegema. Vanemad leidsid aja, et vaadata üle kodused tööd vihikutes ja raamatutes kui need juba tulid ja kui oli ikka inetu käekiri, siis tuli asi ümber kirjutada nii et pidi ikka ilusti kirjutama, et ei peaks uuesti tegema. Intervjuueeritavad käisid kõik väga hea meelega koolis ja tahtsid seda teha ning kõigil on koolist ja klassikaaslastest väga head või head mälestused. Kooliaega peeti ilusaks ja oluliseks. Keegi ei kurtnud, et oleks sattunud halba seltskonda või kogenud väga palju ebameeldivat. Õpilastel olid klassides erinevad ülesanded nt korrapidaja, lillekastja ja nende eest tunnustati õpilasi erinevate võimalustega. Tunnustamist oli ka hästi õppivatele õpilastele autahvlile pildi panemise näol ja neid õpilasi hinnati ja neisse suhtuti lugupidavalt. Õpilasi saadeti erinevatele olümpiaadidele ja võistlustele. Õpilased arutasid erinevaid asju ka omavahel ja nii said mitmedki asjad selgemaks.

Kui õpilane oskas lugeda, siis sageli sattus ta klassis rolli, kus ta pidi aitama klassikaaslastel ja õpetaja abiliseks olema. Selles suhtuti normaalselt ja rahuldavalt ning keegi ei peljanud kaaslaste abi. Esimesse klassi minejal oli koolikaaslaste ees ka hirm, sest teised oli ju kasvult suuremad ja vanuselt vanemad ja see tekitas väikese aukartuse.

Kui ma läksin esimest päeva kooli, siis ma nii õudsalt kartsin seda suurt poissi, kes mul käest kinni hoidis, nii et mu patsi otsad ka värisesid ja siis see poiss ütles, et

koolis ei ole üldse nii jube, et koolis on täitsa tore ka olla, et saab natuke koerust ka teha. (Mare)

Uurimuses osalenud õpetajatel olid head suhted nii klassi- kui ka koolikaaslastega. Tähelepanu juhiti suure ja väikese kooli eelistele ja puudustele. Väikeses koolis oli õpetajal aega enam jõudmiseks iga õpilasele ning suures koolis oli koguaeg kiire ja iga õpilasele sageli ta ei jõudnud.

Intervjueeritavad ei meenutanud ühtegi halba kogemust klassikaaslaste ega koolikaaslastega kokkupuudetest. Mälestused olid positiivsed ja edasiviivad. Kõigele püüti anda loogiline selgitus ja taaskord kerkis esile mõistvus ja arusaamine.

3.3 Õpetajaharidus

Kõikidel intervjueeritud õpetajatel oli selge, et pärast esimese astme kooli või juba keskkooli lõpetamist tuli minna kindlasti edasi õppima ja mitte piirduda alusharidusega. Kõikidel uurimuses osalejatel olid vanemad need, kes soovitasid ja nõudsid õppimist. Küll sai vahel määravaks kodulähedus ja pere majanduslikud võimalused, mis ei lubanud sageli kodust väga kaugele minna ja see tingis ka erialavaliku

Ülikoolis eriala valikul oli mitmeid põhjus, määravaks võis saada nt keele oskamine. Kui ikka oli selge vene keel ja õpetaja tundis ennast selles vallas hästi, siis ta valiski keeleõpetaja elukutse, sest oluline oli keeleõpetaja juures perfektne keele valdamine. Ühe õpetaja unistustes oli saada esmalt inglise keele õpetajaks, kui ta keskkooli läks, aga seda lõpetades oli selge, et tahab hoopis õppida psühholoogiat. Ülikooli astumisega olid aga erinevad viperused ja see elukutse jäigi omandamata.

Õpetajakutse valikul sai mõjutajaks ka oma kooli direktor, kes nägi õpilases potentsiaali ja soovitas minna õppima õpetajaks ning kutsus ka tagasi oma kooli õpetama ehk siis pakkus ka olenemata ühiskonnakorrast (töökohale määramine) töökohta. Loomulikult oli pakkumine ahvatlev ja nii läks see tüdruk omandama õpetaja elukutset. Unistusi on olnud ka teistsuguseid, mida mäletatakse. Nõukogude ajal oldi keskkoolis väga huvitatud, kelleks keegi tahab saada ja kuhu õppima minna. Tehti erinevaid küsitlusi ja sellest ka õpilastele kokkuvõtteid ja siis käisid klassijuhatajad ühe või teise õpilasega vestlemas, et niisugune või naasugune elukutse ei sobi.

Intervjuudest tuleb ka välja selgeid eriala valikuid, et kohe peale esimese astme kooli lõpetamist sai minna Tartu Pedagoogilisse kooli, kus algasid õpetajaks saamise õpingud.

Siis mõtlesime pinginaabriga, et läheme Tartusse pedagoogilisse kooli ja noh sinna me siis läksimegi ja nelja aasta pärast olime siis algklassi õpetajad ja mina tulin siis tagasi siia oma kodu kooli. (Mari)

Intervjueeritavatest päris mitmed on lõpetanud Tartu Pedagoogilise kooli ja üks õpetaja lausa kahel korral. Seda kooli meenutavad kõik väga hea sõnaga ja kõigile oli kool heaks aluseks tööle asumisel. Koolis oli kord ja oma nõudmised. Eriti hästi on õpetajatel meeles rangus ja praktiline tegevus. Väga hinnati harjutuskoolides käimist ja ise tunnikonspektide tegemist ja tundide andmist. Tuli välja, et praktika oli sageli raske, aga andis väga hea põhja. Praktikakoolides käidi hulga kaasüliõpilastega ning nemad pidid jälgima ja tegema märkmeid iga tundi andva üliõpilase kohta. Õpetajad hindasid kaaslaste tehtud tööd väga, sest see tagasiside oli edasiviiv ja aitas palju järgmist korda ette valmistada. Õpetajad imestasid, et kuidas nad küll jõudsid seda kõike teha ja õppida, aga tehtud said.

See vana pedagoogiline kool, kus me tegime harjutuskoolis oma tunde. Seal oli harjutuskool. Ja need olid ikka väga ranged tunnid. Et mul seal klassi lõpus oli kindlasti minu oma juhendaja, siis oli selle kooli õpetaja. Mina tegin praktika tunde 1,5 kuud ja see oli tartu 8. keskkool seal olid siis veel juures selle klassi õpetaja, kus ma õpetasin lapsi oli umbes 35-36 ja minu oma koolikaaslased olid ka seal, kes siis pärast ütlesid ja analüüsisid, et mida ma tegin hästi ja mida ma tegin halvasti, et sellest oli hästi hea ülevaade, kuidas ma oma tunde päeval andsin. (Anni)

Koolipraktika tegelikult ikka seal erikoolis oli päris keeruline seal olid tol ajal ikka tegelikult noh rasked lapsed. (Eeva)

Intervjueeritavad, kes alustasid õpinguid ülikoolis olid samuti enda valikuga rahul ja just Tallinna Pedagoogilist Instituuti kiideti, sest õpetajad olid seisukohal, et seal ju õpetatigi õpetajaid ja nad said sealt eluks vajaliku hariduse ja oskused. Kõrgkoolis tuli õppida headele või isegi väga headele tulemustele, sest sellest olenes töökohale suunamine. Kellel olid paremad tulemused tunnistusel, siis need said esimestena valida kohta, kus tööle hakata. Töökoha valik oli sageli nutu ja pisaratega, sest suunati erinevatesse Eesti paikadesse ja paariks aastaks.

Uurimuses osalenud õpetajad sattusid õpetajana tööle ka läbi juhuse ja alles sellele järgnesid õpingud. Juhuseid oli erinevaid: õpetajaga võeti ühendust koolist, mille ta ise kevadel oli lõpetanud ja paluti teda inglise keele õpetajaks. Veidi mõtlemist ja töökoht võeti vastu ning see elukutse hakkas meeldima. Edasi võeti ühendust ja sooviti eesti keele õpetajat asendada ja seda lausa mitmeks aastaks ning siis algasid ka õpingud ülikoolis paralleelselt töötamisega. Üks intervjueeritav sõitis bussis koju ja kohtus enda eesti keele õpetajaga, kes kutsus teda kooli tööle ja nii ta sinna sattuski ja jäi, aga samas alustas ka õpingud ülikoolis, mis erinevatel põhjustel mitmel korral enne lõpetamist katkesid.

Oma kooli õpetaja oli bussis ütles, et nii et tule meie kooli tööle ja siis ei küsinud mitte keegi, siis anti kohe klassid, et eesti keelt oli seal ikka palju tunde ja siis ma niimoodi õppisin ja töötasin. (Küllli)

Hakates koolis tööle olid õpetajad väga kohusetundlikud ja suur hulk aega läks tundide ettevalmistamise peale. Direktorid ja õppealajuhatajad olid koolides sageli ranged ja küllastasid tunde ette teatamata ning nõudsid tunnikonspektide olemasolu. Samas ütlesid osad õpetajad, et neid oligi selleks õpetatud ja ei tohtinud alla anda pidid hakkama saama. Noorte õpetajatena olid enamuses intervjueeritavad kindlad ja teadsid täpselt mida peab tegema. Kontroll oli tugev ja kui tunnikonspekt jäi tegemata ja keegi tuli kontrollima, siis tundi ei lubatud ja tuli teha konspekt ja alles siis lasi direktor tundi.

Mis see siis on et peab koguaeg konspekte kirjutama noh ja läksin laupäeva hommikul kooli ja ei olnud konspekte ega midagi ja siis direktor tuli ja küsis, et näita mulle oma tänaseid konspekte ja vaju või maa alla aga mul ei ole neid ja siis juhtuski selline lugu et tundi ei lähe enam kui sul on konspektid tehtud. (Kairi)

Kõik olid nõus sellega, et kõrgema astme koolist saadi tugev põhi, et elus hakkama saada iseseisvalt. Ühel õpetajal oli ka mentor määratud, kes aitas teda ja oli väga huvitunud noore inimese edasiminekest ja arengust.

Siis oli küll see tunnikonspekti kirjutamine iga tund, mida ma teen, mida ma õpin, õpetan, oi kolm eesmärki oli üks oli kasvatuslik, teine oli õpetlik ja kolmas oli arendav vist ja kõik need konspektid oli vaja kirjutada ja minul oli mentor ja et temaga me koostasime ikka neid konspekte alguses ikka päris päris tõsiselt ja ma ei tea, et mul ei ole sellist tunnet küll olnud et ei oska. Vaata mida vähem sa tead seda rohkem sa arvad, et sa oskad. Algajad õpetajad ju kõik oskavad. Kõik oskavad õpetada ja mida vanemaks sa saad, seda rohkem sa saad aru, et ma ei oska enam õpetada. (Kersti)

Osadel tekitas koolis tööle hakkamine ka hirmu, et kuidas ikka hakkama saada ja enda õpetajad on ka samas kohas ju. Alustades tööd algas oma elu ja pidi hakkama saama. Kolleegidelt saadi igakülgselt abi, kui vaja oli ja kolleegid olid enamikel sõbralikud ja abivalmid. Ühe intervjueeritava mälestustest selgub ka rajooni metoodilise kabineti olemasolu ja selle kasutamise võimalused ning see, et sellest oli abi. Palju oli vaja teha ise õppematerjale ja ergutati kasutama tolleaegseid tehnilisi vahendeid. Hea tava oli küllastada kolleegide tunde, mis aitas ka väga palju õpetaja töö alguses. Nii mõnegi õpetaja juttudest tuleb välja, et alustava õpetajana oldi väga kuri ja range, mis hilisemas elus on leebunud ja õpetaja on mõistnud, et sellega ei saavuta midagi. Noorena ei tehtud järeleandmisi ja ei olnud olulised õpilaste erinevad selgitused isegi tegemata jätmistele. Iga pisiasi kippus noori õpetajaid endast välja viima ja närviliseks tegema ja kindlasti tõstsid nad ka palju enam häält õpilaste peale kui

vanemas eas. Kõik õpetajad rõhutasid, et õpetajana tööle hakkamine oli raske ja vaevarikas ning tööd tuli teha väga palju. Vahel ärgati öösel üles ja mõeldi, et kas ja kuidas ühte või teist asja teha saab ning tulid ka edasiviivad lahendused.

Aga ma arvan, et ma olin algusest peale tubli. Ma polnud ennem õpetanud. Esimene aasta oli kõige raskem. Noh eks öeldakse, et esimesel aastal ei saa ise aru ega saa ka õpilased. Teisel aastal saad juba aru ja kolmandal aastal saad ise aru ja saavad ka õpilased aru. Ma otsisin mitmest raamatust abi, et saada paremaid juhiseid õpetamiseks. Aga õpetamine on nüüd filosoofilisemaks läinud, et hakkad nägema kuidas asjad seotud on ja puha. Kehvast õppimisest sai sageli hea õpetaja. (Ats)

Intervjueeritavad mäletavad oma töö algusaegadest, et palju mõtiskleti oma õpetajate peale, et kuidas nemad õpetasid ja kuidas ühte või teist olukorda lahendasid. Õpetamine käis selle järgi, kuidas ennast oli õpetatud. Loomulikult pidi valdama ainet eriti keeli, et õpetamine välja tuleks.

3.4 Kolleegidelt õppimine

Hakates koolis tööle olid õpetajad väga kohusetundlikud ja suur hulk aega läks tundide ettevalmistamise peale. Direktorid ja õppealajuhatajad olid koolides sageli ranged ja külastasid tunde ette teatamata ning nõudsid tunnikonspektide olemasolu. Samas ütlesid osad õpetajad, et neid oligi selleks õpetatud ja ei tohtinud alla anda pidid hakkama saama. Noorte õpetajatena olid enamuses intervjueeritavad kindlad ja teadsid täpselt mida peab tegema. Kontroll oli tugev ja kui tunnikonspekt jäi tegemata ja keegi tuli kontrollima, siis tundi ei lubatud ja tuli teha konspekt ja alles siis lasi direktor tundi.

Mis see siis on et peab koguaeg konspekte kirjutama noh ja läksin laupäeva hommikul kooli ja ei olnud konspekte ega midagi ja siis direktor tuli ja küsis, et näita mulle oma tänaseid konspekte ja vaju või maa alla aga mul ei ole neid ja siis juhtuski selline lugu et tundi ei lähe enam kui sul on konspektid tehtud. (Kairi)

Õpetajate arvates oli kogu aeg vaja midagi uut ja põnevat ka ise juurde õppida, et ei jääks arengus paigale, vaid toimuks edasiminekuks. Kolleegilt oli kõige parem õppida mõtteid vahetades ja erinevate situatsioonide üle arutledes. Noori õpetajaid aitasid just vanemad kolleegid, kes olid avatud ja valmis infot jagama. Toimusid avatud tunnid, millest noored õpetajad innukalt osa võtsid, et saada uusi ideid ja erinevaid nippe nii metoodika kui ka suhtlemisalaselt. Aastates kolleegidesse suhtuti austusega ja neid aktsepteeriti. Vanemate kolleegide poolt noori alustavaid õpetajaid hoiti ja nende tegemistele elati kaasa.

Ma sain palju infot ühelt vanalt õpetajalt. Ta kutsus mind endale külla ja ta õpetas mulle kuidas käituda lastega mänguliselt ja kuidas teha nendele õppimist huvitavaks. Ta soovitas mulle ka proovida erinevaid asju, mida ma tihti kasutasin. (Mare)

Õpetajad on käinud erinevatel täienduskoolitustel ja kursustel. Igalt kursuselt on midagi kaasa võetud ja õpetlikku leitud. Kahes intervjuus toodi välja koolijuhtide kursused, mis olid pikad ja kestsid läbi mitme aasta. Nende kursuste juures oli oluline seltskond kellega koos õpiti ja tegutseti ning kellega suhtlemine jätkus ka peale kursuste lõppemist. Üksteist toetati ja aidati ning anti nõu. Üldiselt oldi kursuste kohapealt sellisel seisukohal, et midagi saadi uut, aga oli alati ka midagi, mida oldi juba varasemalt kuulnud ja siis selline meenutamine.

Lihtsalt lähed ja mõtled seal kuskil loengus või ma ütlen et võibolla kuskil kursusel, et seda ju kõike on õpetatud, et ma olen ju seda tegelikult kuulnud, et noh see on nagu meelde tuletamine, et ju korduvad need õppimise igasugused nüansid, et tegelikult neid me oleme kuulnud juba. (Ats)

Kursustel käimise kõige väärtuslikumaks osaks pidasid õpetajad pause, kus sai kolleegidega vahetada mõtteid ja kogemusi. Olulised olid ka kindla spetsiifikaga kursused ja koolitused nt logopeediaalased jne. Õpetajatele meeldisid kursused, kus sai ise midagi valmistada ja läheneda loovalt. Õpetajad on seisukohal, et õppimine on väga vajalik ja ilma selleta ei saa kuidagi hakkama. Mitmel aastakümnel oli vaja täita ka täienduskoolituste tundide normi viie aasta peale, nii et tuli pidada arvestust, et ikka saaks tunnid täis. Kursuseid valiti lähtudes erialast, huvist ja vajalikkusest.

Õppimine on põnev mulle on meeldinud nagu koguaeg õppida, et mulle on nagu meeldinud õppimist süstematiseerida, mingeid konsepte teha ja ise raamatuid kokku kõita ja nagu mingit sellist, et õppimine ei oleks lihtsalt see, et ma loen aga noh et jääks ka sellest mingisugust jälge. (Küllli)

Õpetajad tunnistasid, et igast koolitusest said nad midagi sellist, mis oli uus ja huvitav ning kasulik ja vajalik. Kõik intervjueeritavad leidsid, et nad olid käinud ikka väga paljudel koolitustel oma eluajal. Mõnele koolitusele oli etteheited efektiivsuse osas, aga siis oli jälle rohkem võimalust inimestega suhelda ja kogemusi vahetada, sest kogemused olid need, mis rikastasid inimest. Välja toodi ka paralleelklasside õpetajate koostööd ja kogemuste vahetamist.

3.5 Isiklikelt lastelt õppimine

Kui sündisid isiklikud lapsed, siis muutusid elud päris mitmel intervjueeritaval, kes vahetas elukohta, kes töökohta. Pere kõrvalt läks koolis töötamine veelgi raskemaks, sest ega töökoha nõudmised ei muutunud. Naised püüdsid pühenduda enam perele ja viia koolis osaliselt

töökohustused miinimumini, sest kui lapsed olid väikesed, siis oli ikka raske ja ega seda teha tahtmist ei olnud ka enam nii palju kui siis, kui lapsi ei olnud või kui lapsed olid taas suured. Õpetajad mõtlevad ka tänapäeva noortele õpetajatele, kes lapsi saavad ja on seisukohal, et töökoormust peaks selleks perioodiks ikka vähem olema. Ühel hetkel ei jõudnud nii iseenesest mõistetavana enam olla kõikide asjadega kursis õpetajatööga seoses. Tol ajal mindi väikese lapse kõrvalt täiskoormusega tööle ja see oli ühiskonnas loomulik.

Kui lapsed olid väikesed, siis mul oli 10 kuune laps, mulle anti 28 tundi ja klassijuhatamine. See oli ikka päris jõhker, aga ma sain sellega hakkama ja siis sündis teine laps ja vaata kui lapsed olid väikesed ja siis ma tõmbasin natukene tagasi ja ma tegelesin lastega natukene rohkem. Vat siis ma tundsin üks kaks-kolm aastat, et lapsed on tähtsamad, kui mingi töö, aga siis kui lapsed said suuremaks ja siis ma hakkasin jälle täishooga õppima ja õpetama. (Kersti)

Kui lapsed kasvasid suuremaks, siis hakkasid õpetajad mõistma ka seda, miks üks või teine asi jääbki lastel kodus tegemata ja mõistsid seda ka õpilaste suhtes.

Kui mu oma lapsed hakkasid kooli tulema ja ja siin ma hakkasin aru saama et lapsel võib mõnikord olla selline reaalne või tõsine põhjus või siis läbi oma laste või siis nende sõprade ja tutvus ringkonna ja ma hakkasin neid koolilapsi vaatama nagu teise pilguga, ja ma näengi neid siiaaani teise pilguga, mida ma noore õpetajana ei osanud vaadata, et siis oli täpselt nii, aga nüüd ikka ju peab järele andmisi ka tegema. (Kairi)

Laste sündimised jätsid nii mõnegi õpetaja enda õppimised pooleli. Üks intervjuueritav alustas ja laste sündimise tõttu jäi pooleli ülikool kolmel korral, kusjuures ta jõudis oma nii mõnelgi korral päris lõpuni, aga lõputööd jäid igakord kaitsmata.

Siis õppimist tuleb kokku oma 23 aastat, nii et ma võiksin kuskile rekordite raamatusse sattuda, sest juba ülikooli sisse astumise eksamid olen juba ära teinud kolmel korral. Ja kord on mul olnud perekondlikud põhjused noh, et lapsed ja võimalust ei olnud õppida, aga mul oli see tahtmine ikka väga suur. Ma ei pidanud ennast sundima, aga kui oli ikka väga raske ma mäletan, et lapsed olid väikesed ja kui olid mingid eksamid, siis just ütleme, et selle pedas õppimise ajal oli küll niimoodi, et kui eesti keele või kirjanduse eksam oli, et siis õppisin öösel jalad külma vee vannis, et magama ei jääks, et oli raske ja see peda jäi ikkagi pooleli puht majanduslikel põhjustel, siis oli see aeg, et ei olnud raha, et bensiini ei olnud ja ei olnud kuidagi võimalik sõita laps oli alles aastane, et selle pärast jäigi nagu pooleli, ega nõudmised olid ikka väga suured. (Küllli)

Ühe intervjuueritava karjäär jäi pooleli just väikeste laste tõttu, sest siis ei olnud võimalik enam minna omandama juhiharidust, olles pikki päevi kodust eemal. Tuli leppida madalama palgaga, aga pere elas ära ja sai hakkama. Isiklikelt lastelt õpiti kannatlikkust ja rahulikkust, mida kasutati koolis ka õpilastega. Kui õpetaja sai lapsed, siis tema karm ja vahel veidi külm olemine muutusid sõbralikumaks ja lahkemaks.

3.6 Õpilastelt õppimine

Õpilastelt on alati midagi õppida ja see on seisukoht, mis jäi kõlama kõikide intervjueeritavate mälestustest. Mida vanemaks õpetaja sai, seda enam õpilased talle andsid. Noor õpetaja oskab ise kõike teha ja on hästi tark, kui koolist tuleb. Mida vanemaks õpetajate lugudes õpetaja sai, seda enam sai ta aru, et ega ikka väga hästi ei oska õpetada ja lapsed annavad päris palju. Õpetajad on seisukohal, et kõige raskem on õpetajana esimestel aastatel ja siis läheb juba kergemaks, tekivad arusaamised ja oskused ning ka õpilased hakkavad asju mõistma ning õpetaja mõistma, mis on lastele raske ja arusaamatu.

Ja ma muidugi mõistan lapsi ja annan järele kui vaja. Saan aru rohkem lapse huvist, kui hinde panemise huvist. Ma nimetan seda neile ilusti, et nad aru saaksid. Aga ma hindan nende tööd ja ütlen seda neile ilusti. Ma näen, kes pingutavad ja ei suuda siis nendega ma olen lahkem. Ma nägin, kuidas ühe õpilase silmas tõusis sära. Tal on üks võlg ja ülejäänud neljad ja siis ma tegin talle head meelt ja kustutasin ta võla. Tal oli hea meel ja see kuidas ta silmad sel hetkel särama läksid, see oli suur üllatus. (Ats)

Õpetajad on arvamisel, et õpilased ei ole meil väga õnnetud, vaid see on meie rahvuslik omapära, et me koguaeg muretseme millegi pärast. Õpilastelt on intervjueeritavad õppinud seda, et kõik õpilased ei saa kohe asjadest aru ja siis ei ole põhjust nende peale häält tõsta. Mõne õpilasega on olnud nii, et õpetaja võib teda aidata, aga ta ise ei taha seda, aga aidata on saanud vaid neid, kes seda ise on tahtnud. Õpilastelt on selgeks saanud, et kui midagi tahta, siis on vaja tegutseda, mitte oodata, et asi ise kätte tuleks. Tänu õpilastele on õpetajad ise palju inimlikumad. Õpilased on kõik erinevad ja kõikidelt õpilastelt on midagi õppida ja ei saa kõigiga suhelda ja käituda samamoodi, vaid õpilasi peab tundma ja neile siis vastavalt lähenema. Õpilastega on kõige tähtsam koostöö ja kui see sujub, siis on ka õppetööga asjad korras. Tänapäeval on suhted läinud teistsugusemaks ja õpetaja ei ole enam autokraatlik.

Õpetaja ja õpilase suhted on juba teistmoodi, et kõik õpetajad on sinad ja see läbikäimine ja koostöö on natukene nagu vabam mulle tundub, et nagu võivad teha küll koostööd. Vanasti nii ei olnud. (Kersti)

Õpilastega on nende noor energia ja see on see, mis aitab igas vanuses õpetajat edasi. Kui intervjueeritavate pensioniiga hakkas lähenema, siis tekkis eriti mõtte, et koju küll ei tahaks jääda, sest siis kaob see noortega suhtlemine, mis on väga oluline ja see hoiab vaimu erksa.

Kindlasti olen ma õppinud lastelt väga palju ja see et me iga päevaga oleme noorte inimeste keskel ja see kindlasti säilitab nooruse või sellise noh teatud mõttes ikkagi

sellise nooruse või noore inimese mõistmise, sest läbi nende olen mina saanud selliseks õpetajaks nagu ma olen. (Kersti)

Vahel on ka nii juhtunud, et on saanud õpilastele liiga teha nende peale karjades ja neid mitte mõistes, aga alati ei ole seda teha suudetud. Järeldusena tuleb intervjuudest välja, et õpilastega tuleb säilitada rahu ja siis saab nendega asju ajada. Vahest oli vaja ka mõni õpilane rahunema saada ja pisut maandada pingelist olukorda, aga ise pidi rahulikuks jääma. Samuti tuli analüüsi käigus välja, et õpilased on õpetanud õpetajatele tahet nendega töötada ja mitte koolist lahkuda, et näha seda kui noor inimene areneb kasvab ja õpib. Seda nimetasid õpetajad rõõmuks, mis hoiabki koolis tegusa ja värskena. Õpilastega koos olles kasvab mõistvus ja usaldus ja viimase reetmist ei andesta lapsed.

Ja kui ta tuleb sinu juurde ja ütleb, et kui tal on paha tuju siis ära riidle minuga, vaid küsi mult miks mul on paha tuju. (Mare)

Õpetajate mälestustest jääb kõlama, et õpilastelt on palju õppida, sest noor inimene mõtleb juba teistmoodi ja nende vaateid ja mõtteid tuleb austada ja elu läheb edasi ja kõik asjad muutuvad ning ka noortel on targad teod ja oma saavutused.

3.7 Põhimõtted oma õpetamises

Õpetajad on õppimist pidanud kõik äärmiselt oluliseks ja ilma selleta ei saa kuidagi elus hakkama, eriti, kui tuleb töötada noortega. Õpetajad on aastatega kaotanud oma sinisilmsuse ja pidanud hakkama arvestame teistega ning jõudnud järeldusele, et ega teisi ei saa nii väga muuta, et pigem saab muutuda ise.

Õpetajad käsitlesid oma lugudes ka neid aspekte, mida ise õpetaja rollis olles oluliseks pidasid ja mida õpilastele väärtustena edasi andsid ning mis olid osaliselt seotud nende seniste õpikogemustega. Need mõtted on välja toodud isikuti.

Kairi pidas õpetades oluliseks rahulikkust ja mõistmist just vanema ning kogenumana. Äärmiselt oluline oli õpilase usaldamine ja nende mõtete ja tegudega arvestamine. Samas ei saanud olemata olla distsipliin ning õpilased pidid sõnakuulelikud olema.

Kairi loost võib järeldada, et need olulised tõekspidamised oli ta saanud oma vanaemalt, kellega ta koos lapsepõlve veetis ja kes oli alati rahulik ja arusaaja. Oluliseks peetud usaldus ja arvestamine on ilmselt seotud antud loos õega, kellele võis usaldada oma salajaseimaidki ebaõnnestumisi ja saladusi.

Eeva mälestustest jäid silma rahulikkus, mõistmine ja distsipliin ilma milleta ta koolis töötamist ette ei kujutanud. Kuna Eeva töötas erivajadustega laste koolis oma esimesed

tööaastad, siis nendele lastele tuli teisiti läheneda ja eelpool nimetatud tõekspidamised olid äärmiselt olulised.

Eeva loos olulised tõekspidamised oma töös kasutamiseks sai ta oma vanavanematelt, kellega koos lapsepõlv möödus. Samuti on Eevale olulised märksõnad seotud üldise korraga kodus ja just vanemate õdede-vendade mittesegamisega õppimise ajal. Seega nõuti kodus üldist korda ja distsipliini.

Liisi loo olulised tõesed õpetamise juures olid ise eeskujuks olemine ja selle läbi laste mõjutamine, et ei saa õpilastesse tublidust panna, vaid saab eeskujuks olla. Tähtsad olid suhted lastevanematega ja nendega rääkimine ehk siis koostöö nendega, eriti, kui tegemist oli mõne raskema lapsega ja laps pidi ju kooli lõpetama. Liisi väga oluliseks märksõnaks oli ka esmalt mõtlemine ja mitte tormamine.

Tõenäoliselt olid need Liisi tõekspidamised eluks kaasa saadud oma emalt, kes oli tasakaalukas ja väga töökas ning suutis nende raskel eluteel nii mitmedki keerulised olukorrad lahendada just rääkides ja asju selgitades. Samas idee “mõttele ära kohe tormata” võib olla seotud Liisi isa sõtta jäämisega ja ENSVs sellest mitte rääkida tohtimisega. Isa mälestus lapsepõlvest oli nii tugev ja ei ununenud ning see oli sisse kasvanud, et alati tuli mõelda enne kui midagi kuskil rääkima või tegutsema hakkasid. Selle idee oli ta ka saanud kaasa emalt, kes teda manitses ja õpetas ning et elus edasi pürgida tuli suu kinni hoida.

Külli mälestustes on selgelt olemas põhimõte, et kõikidele õpilastele ei saa läheneda ühtemoodi ja erinevate olukordade lahendamiseks on sageli vaja kavalust. Samas on oluline olnud ka kohusetundlikkus, mis on seotud iseenda lapsepõlve ja koolis käimistega ning hoolsa õppimisega, mida vanemad pidasid äärmiselt oluliseks. Nimetatud põhimõtted pärinevad enda lapsepõlvest, et mida korralikum ja kohusetundlikum olid, seda hinnatum oldi õpetajate silmis ja see oli väga oluline (ilusate vihikute eest oli võimalik saada olümpiaadile). Või kohusetundlikkus seotud hilisemas elus õpingute alustamisega kolmel korral ja pereprobleemide tõttu lõpetamata jäämisest. Tekkis kohusetunne isiklike laste ees ja nende huvide esile seadmine oli enda õpingutest mingitel hetkedel tähtsam.

Kersti mälestustest tuli ühe olulise põhimõttena õpetaja tööks välja väga hea õppeaine valdamine. Kersti oli pärit kakskeelsest kodust ja seetõttu valdas vabalt vene keelt ja see sai suurepäraseks eelduseks elukutse valikul ning ei olnud võimalustki, et ei lähe õppima mõnda ühiskonnas hinnatud ametit. Õpetaja amet oli tol ajal kõrgelt hinnatud. Kersti väga oluliseks mõtteks oli ka õpilaste kasvamise ja õppimise jälgimine ning suunamine õigele rajale ning nende saavutuste jälgimine. Ta pidas äärmiselt tähtsaks õpilastest tegusate ja asjalike inimeste

kujunemist läbi isikliku eeskuju, mille oli ellu kaasa saanud oma emalt ja isalt, kes olid nõudlikud, aga ise väga aktiivsed ja töökad.

Mare loost selgus, et ta oli oma koolipõlvest kaasa võtnud kindla soovi hakata ise õpetajana tööle ja just selle mõttega, et ta ei tahtnud olla selline õpetaja nagu temal oli. Mare oli kindlalt otsustanud, et ei tutista ega pane ka mitte kunagi kedagi nurka seisma ning joonlauaga vastu näppe ka ei löö. Talle olid olulised tööl mängulisus ja huvitavus ning ise palju õppematerjale teha, just nii nagu vaja on ja olukord nõuab, sest lastele ei meeldi samade asjade kordamine ja peab olema uuenduslik. Väga tähtsa põhimõtte eluks sai ta päris esimestel tööaastatel ühelt eakalt kolleegilt, kes teda palju aitas ja toetas, et algklassiõpetaja peab musta töö tegema esimeses klassis ning edasi on töötamine nauding. Väga oluline oli õpilaste toetamine, et tekiks tahtmine üldse õppida ja koolis käia ning olla.

Mare loost võib järeldada, et negatiivsed kogemused panevad tegutsema vastupidiselt ja tahtel pakkuda eduelamust teistele on suur jõud. Soov toetada ja mõista õpilasi tulenes ilmselt isiklikust puudusest, et kodust ei saanud toetust õppimise soovile, vaid pidi minema õppima seda, mida ema tahtis ja sundis. Elu keerdkäikudest hoolimata jõudis Mare õpetaja elukutseni ja on oma õpetajaolu olnud just selline õpetaja nagu endale oleks soovinud. Negatiivsed kogemused mõjutasid teda olema ise parem ja eeskujulikum oma tööelus.

Atsi mälestustes on ühe olulise põhimõttena õpilastega koos tegutsemine, sest väljaspool tunde toimunu andis väga palju juurde üldisesse suhtlemisse õpilastega. Ats armastas ka koos õpilastega peale tunde ja õhtuti mootorrattastega tegeleda ja neid remontida. Selle võttis ta kaasa oma lapsepõlvest, kui ise tegutses õpetajatega teatrilavastuste valgustehnika ettevalmistamise ja paigaldamisega. Oluline oli ka see, et ise tuli paljudest asjadest aru saada ja osata, sest maailmaasjad olid omavahel seotud. Oma õpilastele rõhutas Ats alati, et kehva õppimine on hea õpetaja. Kohe tuleb asjad ära teha ja mitte venitada. Tõekspidamised on Ats kaasa saanud oma emalt, kellel oli tema jaoks vähe aega ja ta pidigi iseseisvalt suures osas maailmaavastamisega tegelema. Hiljem sai küsida juba rohkem õpetajatelt ning ikka ise juurde otsides erinevast kirjandusest materjali oma oskustele ja arvamustele kinnituseks. Ats oli terve elu konkreetne tegutseja ja talle ei meeldinud venitamine ja asjade edasi lükkamine. Kui oli tulemas kontrolltöö, siis tegi ta selle kohe ära. Seda rõhutas ka hilisemas elus oma õpilastele, et kohe tuleb oma kontrolltöö ära vastata ja mitte lükata tulevikku. Viimane põhimõte tekkis ilmselt isikliku elukogemuse põhjal.

Anni loost selgusid põhimõtetena oma töös just erinevate asjade katsetamine ja proovimine, et oleks huvitav ja põnevam, õpilased saavad kodudes samade asjadega väga erinevalt hakkama ja see ongi see, mida neile rõhutada, et ei ole olemas kõikidele asjadele

ühtseid vastuseid, vaid on võimalikud erinevad lahendused. Oluline oli õpetamise meetodikate valdamine ja õppeainete sisuline valdamine, ilme milleta Anni oma õpetajatööd ette ei kujutanud. Kui õpetaja ikka ei tea, mida ja kuidas ta peab õpilastele selgeks tegema, siis on väga raske töötada sellel ametikohal.

Anni põhimõtted pärinevad tõenäoliselt oma vanavanematelt, kes aitasid tal kooliga seotud mängu mängida ja mängisid ka ise kaasa ning olid huvitatud lapselapse arengust sellel teel. Metoodiline pool ja õppeainete valdamine oli ehk seotud Anni lapsepõlve suure murega kirjakeele oskamatusest esimesse klassi minnes ja see oli see, mis õpetaja koolituses sai väga oluliseks, et kõik peab korrektne ja täpselt selge olema. Samas oli Annil endal ka tohutu tahe ise õppida ja ta on kaks korda lõpetanud Tartu Õpetajate Seminari, olles oma isiklikele lastele eeskujuks, et kui on tahe on kõik võimalik ja saab kooli lõpetatud ka mitte enam esimeses nooruses olles.

Mari mälestustest tõstatab olulisena just mõistev suhtumine õpilastesse ja austus nooremate inimeste vaadetes ning mitte nende halvustamise ja mahategmisse. Mari oli seisukohal, et õpetaja ei ole kõigi õigete mõtete edastaja ja ei peagi olema. Õpetaja ei peagi kõike teadma. Mari teiseks oluliseks põhimõtteks oli esimene päev või tund uute õpilastega, kui siis sai asjad paika, siis edasine töö sujus ning kindlasti ka distantis õpetaja ja õpilase vahel, et ikka peab austama õpetajat ja ka õpilast, ei tohi üksteisele liiga teha. Samuti oli Mari arvates tähtis kontrollimine ja seda nii koolis kui ka kodus, et ka lapsevanemal pidi olema aega lapse vihikuid ja kooliasju üle vaadata ning vajadusel neid ka ümber laskma kirjutada, kui ei olnud piisavalt korralikud.

Mari põhimõtted olid selgelt seotud vanavanematelt saadud teadmiste ja õpetussõnadega eluks ning ka nend eeskujuga. Vihikuid kirjutas ta ise mitmeid kordi kodus ümber ja selle võttis ta ilmselt ka enda ellu kaasa, et nii peabki tegema ja nõudma edasi. Distanti hoidmise põhimõtte on tõenäoliselt seotud austusega vanematesse inimestesse, kuna neid tuli austada ja hinnata, sest nii oli kodune õpetus lapsepõlves olnud. Vanavanemad ja vanaonu olid väga austatud laste poolt. Usutavasti on kontrollimise olulisus seotud Anni kodus valitsenud korraga ja et ta ise pidi oma kooliasju korduvalt ema nõudmisel ümber tegema ning kindlasti oli see seotud ka vendadega, kelle tegevusel pidi ainus tütar mingil määral silma peal hoidma.

Kui oma tööelu alguses oldi väga iseteadlikud, siis aastad edasi minnes jõuti teistega arvestamiseni. Koolis oli õppimine ühtemoodi, aga elus inimene õpib ka ju koguaeg ja seda ei saa seisma jätta. Õpetajad peavad pidevõppeks iseenese igakülgset täiendamist läbi kursuste ja ka erineva erialase kirjanduse. Õpetajad on välja toonud, et õppimata on jäänud keeled, et siis oleks võimalusi tänases avatud maailmas enam reisida ja maailma näha. Kõik õpetajad on

seisukohal, et koguaeg tuleb olla asjadest huvitatud ja teha midagi põnevat ja uut ja edasiviivat, sest muidu inimene mandub lihtsalt ära. Alati on asju, millest võiks teada rohkem ja osata rohkem, aga kõiki ei jõuagi teada saada elu jooksul. Intervjueeritavad on praegu veel huvitatud teadmiste omandamistest.

Kui ma koguaeg ennast täiendan ja kui ma oma töö kõrvalt õpin juurde, käin täienduskoolitustel, ise loen mina arvan et see pole ainult õpetajale vajalik, et see peaks olema vajalik kõikidele inimestele. Vajalik see elukestev õpe, et mina leian, et see on äärmiselt vajalik, et inimesed manduvad ära, kui nad ühte ja sama asja koguaeg teevad ja et see on vajalik pidevalt ennast täiendada. (Anni)

Praegu veel ei saa öelda et ma enam mitte midagi teada ei taha. Praegu veel ei ole see aeg, et vahel küll jah mõtled, et istuks seal kodus. Eks hakkab igav, aga ka kodus olles ikka midagi õpib ju. Inimene kogu elu. (Anni)

Õpetajad õpivad praegu erinevaid raamatuid ja ajakirju lugedes, telerist ja raadiost erinevaid saateid vaadates. Nooremamana sellist võimalust ei olnud. Kindlasti peab säilima uudishimu.

Mul ei ole õppimise vastu mitte midagi. Eks see õppimine jääbki selliseks nagu sa lapsepõlves seda tegid. Kõik oleneb sellest, mida sa õppida tahad. Õppimine ise jääbki selliseks, sest kogu aeg ei saa ühte ja sama asja õppida muidu jääd lolliks. (Küllli)

Inimene peab ennast koguaeg täiendama ja ei tohi jääda istuma. Intervjueeritavad tahaksid väga osaleda eakamatele korraldatavatel erinevatel kursustel, aga maal neid ei toimu ja linnadesse on keeruline pääseda. See teeb õpetajaid natuke murelikuks, et peaks ikka maal elavate inimeste peale ka enam mõeldama.

4. Arutelu

Antud magistritöö eesmärk oli kirjeldada õpetajate elus esinevaid tähenduslikke õpikogemusi, mis on õpetajate hinnangul nende valikuid mõjutanud ning mõista ja kindlaks teha õpetajate õppimist neile tähenduslikest kogemustest elukäigus ning analüüsida õppimise kogemuse mõju õpetajate valikutele.

Järgnevalt tõlgendatakse saadud tulemusi lähtudes uurimisküsimustest.

Milliseid kogemusi tajuvad õpetajad tähenduslike õpikogemustena?

Uurimustöös osalenud õpetajad tõid välja tähenduslike õpikogemustena vanavanematelt saadud teadmised, hoiakud ja väärtused, mis olid määravaks edasisel eluteel nii isiklikus kui ka tööelus; algkooli tähtsuse; õpetajahariduse; kolleegidelt, isiklikelt lastelt ja õpilastelt õppimise ning põhimõtted oma õpetamises.

Õpetajate lugudest tuli selgelt välja õppimise olulisus ja tähtsaks peeti õpetajakoolitust ning äärmiselt oluline oli praktilise rakendamise võimalusi õpingute käigus.

Väga tähtsaks peeti õpetajakoolitust, kas siis Tallinna Pedagoogilises Instituudis või Tartu Pedagoogilises Koolis. Õpetajad tõid nende koolide väärtustena välja meetoodiliselt ja praktiliselt tugeva ettevalmistuse, sest tööle määramisel alustati kohe täiskoormusega. Väga tähtsad oli just erinevad praktilised ülesanded auditoorse õppetöö raames ja praktikad, läbi mille õpiti kõige paremini ning seda kiitsid eriti need õpetajad, kes olid lõpetanud pedagoogilise kooli Tartus. Antud magistritöös saadud tulemused on sarnased Opferi ja Pedderi uurimuse tulemustega, tuues välja, et õpetaja õppimise aluseks on teadmiste praktiline rakendamine (Opfer & Pedder, 2011). Just 20. sajandi teises pooles jõuti maailmas siiski järeldusele, et õpetajaid saab ette valmistada vaid ülikool ja õpetaja pidi oma töös kasutama teaduslikke uurimisviise ning olema vahendajaks (Ruus, 2015).

Üheks enim õppimist pakkuvaks kogemuseks peeti mitmes intervjuus kolleegidega rääkimist ja situatsioonide üle arutamist ning vanemate ja kogenumate kolleegidega kogemuste vahetamist. Töökaaslastega suhtlemist oli väga vaja just algajatena esimestel koolis töötamise aastatel, kuigi samas tõid õpetajad välja ka selle, et noorõpetaja on sageli enda arvates tark ja mida aasta edasi, siis kippus arvamus vastupidiseks muutuma. See on kooskõlas Tiisvelti (2013) ja Putnam & Borko (2013) uuringute tulemustega, et läbi kolleegidega vestluste ja eneseanalüüsi on õpikogukonnas võimalik õpetaja areng ning

uurides üksteise õpetamispraktikaid leitakse parimaid lahendusi õpilaste jaoks (Tiisvelt, 2013; Putnam & Borko, 2013).

Kolleegidelt õppimiseks pidasid uuringus osalejad ka erinevaid täienduskoolitusi ja kursuseid, mille pausidel sai mõtteid vahetada ja asju analüüsida. Koolitustel tuli osaleda seoses vajalike tundide arvu täissaamisega. Õpetajatele meeldisid ning tundusid kasulikumat pikemaajalised koolitused. Pikkade koolituste eelisenä tulin välja üksteise aitamine ja praktilised asjade läbi tegemised ning hilisem koolitusel osalenute suhtlemine koolituse järgselt. Sarnasusena saab tuua erinevate varasemate teadustööde põhjal, et lühikesed seminarid, kursused, konverentsid toovad õpetajate tegevuses süsteemseid muutusi vähem kaasa, kui pikaajalised koolitused (Goodson, 2010, 2014) ning reaalse isetegemise ja kohe igapäevatoösse lõimimise käigus õpitakse enam kui loengut kuulates (Opfer & Pedder, 2011).

Lugudest tuli tähtsana välja ka õppimine nii isiklikelt lastelt kui ka õpilastelt. Õpetajate isiklike laste sünniga kaasnes mõistvus ja paremad suhted õpilastega, kus isiklikud lapsed olid teenäitajaks, et õpilasel võibki mõnikord olla mõjuv põhjus ühe või teise asja mitte tegemiseks. Õpetajad said ühel hetkel aru, et õpilase suhtes ei tohi olla ülekohtune ning vaja on vastastikust austust ja sallivust. Õpetajad on seisukohal, et nende kujunemisel on olulist rolli mänginud noored ja nad on sellised nagu nad on just tänu neile. Dana (2016) oma uurimuses sarnaselt välja toonud, et kui õpetaja on eluga kursis olev ja kolleegidega koostööd tegev ning uuendustega kaasa minev ja õpilasi arvestav, siis peaks õpetaja suutma anda endast parima ja tegutseda iga õpilase huvide eest (Dana, 2016). Mitmetes uuringutes peetakse oluliseks õpetajate sotsiaalset küpsust ja elutarkuseid ning - kogemusi, mida saadakse isiklike laste kasvatamisest ning arvatakse, et kolmekümnendate eluaastateni võtavad õpetajad õpilasi sageli kiuslike ja vaenulikena ning tihti ei mõista nende käitumise tagamaid (Eisenschmidt, 2006).

Uurimuse põhjal võib väita, et õpetajad on seisukohal, et äärmiselt oluline on õpetajakoolitusega kaasnev praktiline tegevus, mis annab tööle hakkamiseks väga tugeva põhja. Samuti peetakse tähtsateks erinevaid täienduskoolitusi ja kursuseid ning nendega kaasnevaid võimalusi pidada kolleegidega vestlusi ja arutelusid erinevatel teemadel ja situatsioonide üle. Efektivsemaks peeti pikki koolitusi kui lühikesi kursuseid ja konverentse. Väga suure panuse õpetaja kujunemise- ja õppimisloosse andis isiklikelt lastelt ja õpilastelt õppimine. Isiklike laste olemasolu tegi õpetajaid mõistvamateks ja arusaavamateks.

Võib väita, et õpetajate lugudest ilmnes ajastu eripära. Elati enesestmõistetavalt koos vanavanematega ning nii õpiti väärtuseid ja hoiakuid eluks. Samuti tuli lugudest välja majandusliku kitsikuse periood, kus koolis kirjutati erinevatele materjalidele, sest koolivihikuid ja õpikuid lihtsalt ei jätkunud kõigile ja neid ei olnud ka olemas. Õpetajad olid seisukohal, et äärmiselt oluline on õpetajakoolitusega kaasnev praktiline tegevus (harjutuskoolid), mis annab tööle hakkamiseks väga tugeva põhja ja seda tollased kõrgemad koolid just pakkusidki. Iseloomulik oli peale kooli lõpetamist paariks aastaks vastuvaidlematu töölesuunamine ning pärast kohustusliku aja lõppu sai endale sobivama töökoha valida. Samuti peeti tähtsateks erinevaid täienduskoolitusi ja kursuseid, kus sai kolleegidega vestelda ja arutelusid pidada. Koolitused olid kohustuslikud ja neid tuli läbida teatud aastate jooksul teatud arv tunde .

Õpetajate poolt välja toodud tähenduslikud õpikogemused on elutsükli sündmused, mis on õppija poolt mõtestatud ning peegeldavad õppija huve ja initsiatiivikust

Kuidas intervjueritud õpetajad mõtestavad õpetaja õppimist?

Narratiivses intervjuus “õppimise käigust” rääkides selgus, et õpetajaks saamisega seotud tähenduslikud õpikogemused on intervjueritavatel üpris erinevad. Õpetajad tõid välja ühe olulisema tegurina vanavanematega seotud tegemised, õppimised ja eeskujud, mis andsid eluks õpikogemused, mille tulemusel kujunes tugevam identiteet ning loogiline mõtlemine. Sarnase õpikogemuse tulemuseni jõudis Antikainen (1998), et kronoloogiliselt lähenedes on üks esimesi õppimise allikaid ja õpikogemuse omandamise kohti just pere ja selle vanemad liikmed (Antikainen, 1998). Vanavanemad annavad oma eeskujule toetudes lastelastele edasi oma elutarkused, perekonnalood, väärtused, korra armastuse ja palju muud eluliselt olulist. Olsen (2008) on oma uurimustes jõudnud seisukohale, et oskus ja tahe õppida kujuneb sageli just lapsepõlves enne kooli ja seda on hilisemas elus juba raske mõjutada ning muuta (Olsen, 2008). Käespolevast uurimusest ilmnes samuti, et vanavanematega koos tegutsedes ja erinevaid mängides, sealhulgas ka koolimängud, mis innustasid edasisi valikuid. Läbi mängu, mis sai alguse vanemate õdede - vendade koolis käimise nägemisest ja tahtest selles protsessi ise osaline olla ning selle jälgendamisest, selgus nii mõnelgi uuringus osalejalt soov saada ise õpetajaks. Paljudel sai lugemine ja kirjutamine selgeks juba enne reaalselt kooli minekut, sest tahe olla koolilaps oli nii tugev.

Oma lugudes rääkisid õpetajad ka kooliajast ning isiklike õpetajate eeskujust. Kooli minnes tekkisid oma sümpaatiad õpetajate suhtes ja mõnel vastajal ka vastumeelsus. Uuringus

osalejad said siiski valdavalt positiivse kogemuse oma kooliajast ja nii mõnelgi intervjueeritaval tekkis soov saada samasuguseks õpetajaks. Need tulemused on kooskõlas varasemate uurimustega, millest selgub, et paljudes õpetajate lugudes esineb lemmikõpetaja kuju, kellelt on saadud olulisi mõjutusi isiksuse kujunemisel ja kes on olnud määravaks erialavalikul (Olsen, 2008; Goodson, 2014). Kooliajast on kaasa võetud ka õpetajate range ja nõudlik olek ning kasutatud õpistiilid, iga õpetaja sai ettekujutuse õpetajatööst ja õpetaja rollist just läbi enda õpikogemuse õpilasena. Sarnase väitena saab tuua Eisenschmidti (2006) uuringute põhjal õpetajakoolitusse astujate võimaluse olla oma õpetajate vaateleja ning nii saada ettekujutus õpetaja rollist ja õpetajatööst.

Uuringus osalejad tõid välja, et just oma töö algusaastatel läksid mõtted ennast õpetanud õpetajate tegemiste juurde ja arutleti, kuidas ja mismoodi lemmikõpetajad õpetasid või olukordi lahendasid, kuidas see või teine õpetaja sellises olukorras käituks, tegutseks. Tihti käis ka õpetamine selle järgi, kuidas ennast oli õpetatud.

Ühe õpetaja näitel selgus, et õpetaja elukutse kasuks langes otsus just läbi negatiivsete kogemuste oma kooliajast ning soov teha asju vastupidiselt ise kogetule. Siinkohal said määravaks tutistamine ja nurka panemine ning joonlauaga vastu näppe löömine. Analoogia on välja toonud oma uurimustes ka Eisenschmidt (2006), tõdedes, et õpetaja koolitusse astumise aluseks on mitmetel juhtudel just negatiivne eeskuju, kellega ei soovita sarnaneda, vaid pigem vastanduda (Eisenschmidt, 2006).

Uurimusest ilmnest perekonna hoiak olla haritud ja omada hinnatud elukutset, milleks oli uurimuses osalejate noorusajal õpetajaamet. Ilmselt nähti ka paremaid võimalusi läbi hariduse oma laste tulevikule ja majanduslikule kindlustatusele. Antikainen ja Kauppila (2002) uurimusest selgus sama põlvkonna andmete põhjal, et olulisele kohale tõusis haridus ning avardunud võimalused saada ametlikku haridust andsid võimaluse teha karjääri. Äärmiselt oluline oli omada head töökohta ning töötamine iseenesest oli väga tähtis (Antikainen & Kauppila, 2002). Eestist kogutud andmete põhjal oli Teise Maailmasõja järgsetel põlvkondadel enamuses omandatud põhiharidus (Ruus, 2002). Saadud tulemuste järgi võib öelda, et tähenduslike õpikogemustena märgiti erinevaid olukordi või sündmusi, mis said määravaks ja andsid julgust õpetaja elukutse valikul.

Kuna antud uurimuses oli limiteerivaks teguriks osalejate väike arv, siis ulatuslikema järelduste tegemiseks oleksid vajalikud põhjalikumad uurimused. Oma rolli mängib ka autori

poolne tulemuste lahtimõtestamine ja tõlgendamine kuigi autor vältis enda arusaamade mõju tulemustele.

Käesolev magistritöö täiendab seniseid Eesti eluloo uurimusi ja õpetajate kogemustega seotud narratiivseid uurimusi. Töö tulemusi on võimalik ära kasutada parendamaks õpetajakoolituse planeerimisest. Magistritöös välja toodud situatsioone on võimalik edasi analüüsida erinevate teooriate raames ning narratiivanalüüsi kasutades.

Kokkuvõte

Töö pealkiri: “Õpetajate õppimine oma elukäigust“

Õpetajate elulugude uurimise kaudu jõutakse nende isiklike praktiliste teadmiste mõistmiseni, mida mõjutavad kultuurisituatsioon, kogukond ja sotsiaalne kontekst. Õpetajate kogemuste mõtestamisel on oluline olnud nende endi võime elutarkusele tähendus luua, seostades neid minevikuga ning samaaegselt aidates õpetajatel tulevikus hakkama saada.

Magistritöö eesmärk oli kirjeldada õpetajate elus esinevaid tähenduslikke õpikogemusi, mis on õpetajate hinnangul nende valikuid mõjutanud. Uurimisprobleem magistritöös seisnes tõsiasi, et õpetajate õppimist elukäigu tähenduslikest õpikogemustest on vähe uuritud, aga on olemas vajadus mõista õpetajate õppimist kogemustest ning analüüsida eluloo tähenduslike õpikogemuste mõju õpetajate karjääri valikutele. Uurimisprobleem tuleneb asjaolust, et õpetaja elukäik ja sellest õppimine on tähtis, ent samas pole autorile teadaolevalt piisavalt analüüsitud, millised siis on õpetaja tähenduslikud õpikogemused õppimisest.

Kvalitatiivses teadustöös kasutati informatsiooni kogumiseks narratiivset intervjuud, mille käigus õpetajad jutustasid oma “õppimise loo”. Valimisse kuulus 9 pensionieas uurimuses osalejat, kes on töötanud kogu elu õpetajana. Andmeid analüüsiti narratiivide temaatilise analüüsi alusel.

Uurimustöös osalenud õpetajad tõid välja tähenduslike õpikogemustena vanavanematelt saadud teadmised, hoiakud ja väärtused, mis olid määravaks edasisel eluteel nii isiklikus kui ka tööelus; algkooli tähtsuse; õpetajahariduse; kolleegidelt, isiklikelt lastelt ja õpilastelt õppimise ning põhimõtted oma õpetamises.

Uurimuse tulemustele toetudes võib öelda, et õpetajad tõlgendavad õpetajaks saamisega seotud tähenduslike õpikogemustena vanavanematelt saadud väärtuseid ja hoiakuid, oma kooliajast lemmikõpetaja kuju järgimist või ka negatiivsele eeskujule vastu astumist ning vanemate soovitusi õppida ja saada kvaliteetne haridus ning hinnatud amet.

Võib kinnitada, et õpetajad peavad igasugust õppimist äärmiselt oluliseks ja erinevatest koolitustest võetakse palju osa. Tähtis on kolleegide omavaheline vaba vestlus või arutelu, mille käigus saab ennast analüüsida ja arutleda põhjus - tagajärg seoste üle. Õpetajad peavad oluliseks pidevat arengut ja elukestvat õpet.

Võtmesõnad: elukäigust õppimine, õpetaja õppimine, õppimise olulisus.

Summary

Title: Teachers' Learning from the Course of Their Lives.

By studying teachers' life stories, we come to understand their personal practical knowledge, which is affected by the cultural situation, community, and social context. For teachers' experiences conceptualization, their own ability to create meaning to wisdom by associating it with their past and in the same time, helping them cope in the future, has been important.

The objective of the thesis was to describe meaningful learning experiences in the lives of teachers, which teachers believe have affected their choices. The research problem of the master's thesis was the fact that there have not been many studies about what meaningful learning experiences have taught teachers, but there is a need to understand how teachers learn from experience and to analyze the effect that meaningful learning experiences in life have had on teachers' career choices.

In the qualitative research, narrative interviews were used to collect information. During these interviews, teachers told their "learning story". The sample consisted of 9 subjects of pensionable age, who have worked as teachers all their lives. Data were analyzed based on the thematic analysis of the narratives.

Teachers who took part in the study pointed out knowledge, attitudes, and values gained from grandparents; the importance of elementary school; teacher education; learning from colleagues, children of their own, and students; and their teaching principles as meaningful learning experiences which played an important role in both their personal and working lives.

Based on the results of the study, it can be said that teachers interpret values and attitudes received from grandparents, following the example of their childhood favorite teacher or stepping against negative role models, and their parents recommendations to study and get a quality education and a valued job, as meaningful learning experiences related to becoming a teacher.

It can be confirmed that teachers consider all types of learning very important and they actively take part in different training courses. Open conversations or discussions between colleagues are important as they allow for self analysis and discussions on the cause-effect connection. Teachers consider continuous development and lifelong learning important.

Keywords: learning from personal history, teachers' learning, importance of learning

Tänuõnad

Täna südamest juhendajat, kes pühendas minule aega ja oma suurepäraseid mõtteid. Ta oli alati olemas ja innustas tegutsema.

Täna uurimuses osalenuid, et nad leidsid aega oma lugude rääkimiseks.

Täna Maiat ja oma perekonda toetuse ja mõistvuse eest.

Autorsuse kinnitus

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

.....

18.05.2017

Kasutatud kirjandus

- Alheit, P. (1999). On a contradictory way to the 'learning society': a Critical approach. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press. *Studies in the Education of Adults*, 31(1), 17-66.
- Annus, E. (2002). *Kuidas kirjutada aega?* Tallinn: Eesti TA Underi ja Tuglase Kirjanduskeskus. Külastatud aadressil http://www.eki.ee/km/annus/oxymora%205_27_mai.pdf
- Antikainen, A. & Kauppila, J. (2002). Educational Generations and the Futures of Adult Education: A Nordic Experience. Manuscript for *International Journal of Lifelong Education*, 21 (3), 209-219. Finland: The University of Joensuu. Külastatud aadressil http://www.oppi.uef.fi/~anti/publ/in_english/157.pdf
- Antikainen, A. (1998). Between Structure and Subjectivity: Life-Histories and Lifelong Learning. *The Biographical Method in Educational Research. International Review of Education*, 42 (2-3), 215-234.
- Antikainen, A. (2008). Narratiivisesta tutkimuksesta. Külastatud aadressil <https://poikkitieteellinenfoorumi.wordpress.com/2008/11/24/narratiivisesta-tutkimuksesta-prof-ari-antikainen/>
- Ball, S., & Goodson, I. F. (1985). *Teachers' Lives and Careers*. UK: The Falmer Press. Külastatud aadressil <https://books.google.ee/books?id=NPcOAgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Teachers%27+Lives+and+Careers&hl=et&sa=X&ved=0ahUKEwjVgfbCnvHSAhVJEJoKHeYkCXwQ6AEIGTAA#v=onepage&q=Teachers'%20Lives%20and%20Careers&f=false>
- Borko, H. (2009). *Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain*. CA: Sage Publications. Külastatud aadressil <http://media.leidenuniv.nl/legacy/educ-researcher-33-%282004%29-3-15---borko---professional-development-and-teacher-learning.pdf>
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1989). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.

- Dana, N. F. (2016). Süvitsi tegevusuuringust: uurivaõpetaja teejuht. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Day, C., & Qing Gu, Q. (2010). The New Lives of Teachers. London and New York: Tylor & Francis Group.
- Deakin, H., & Wakefield, K. (2014). Skype interviewing: reflections of two PhD researchers. CA: Sage Publications. Külastatud aadressil <http://qrj.sagepub.com/content/14/5/603.full.pdf+html?ijkey=FhWPTKD7Wg2Lg&keytype=ref&siteid=spqrj>
- Dhunpath, R. (2000). Life history methodology: “narradigm” regained. Qualitative studies in education, 13 (5), 543–551. Külastatud aadressil https://www.researchgate.net/profile/Rubby_Dhunpath/publication/248986874_Life_history_methodology_Narradigm_regained/links/54e23290cf2c3e7d2d30c9b/Life-history-methodology-Narradigm-regained.pdf
- Eisenschmidt, E. & Köster, K. (2013). Kutseasta rakendamine haridusasutuses. Tallinna Ülikool. Külastatud aadressil <file:///C:/Users/Kati%20Kirsipuu/Downloads/kutseasta%20eesti%20tr%C3%BCkis%20.pdf>
- Eisenschmidt, E. (2006). Kutseasta kui algaja õpetaja toetusprogrammi rakendamine Eestis. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Flick, U. (2009). An Introduction to Qualitative Research. Los Angeles: Sage Publications.
- Flick, U. (2011). Introducing Research Methodology: A Beginner's Guide to Doing a Research Project. Los Angeles: Sage Publications.
- Gibbs, G. R. (2007). Analyzing Qualitative Data. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Goodson, I. F. (2014). Õpetajate elu ja töö uurimine. Eesti Haridusteaduste Ajakiri, 2(2), 8 – 27.
- Goodson, I. F.(1992). Studying Teachers' Lives. English: Routledge. Külastatud aadressil <http://www.ivorgoodson.com/studying-teachers-lives-problems-and-possibilities?p=4>
- Goodson, I. F. (2010). Times of educational change: towards an understanding of patterns of historical and cultural refraction. Journal of Education Policy, 25 (6), p 767-775.

- Goodson, I., Antikainen, A., Sikes, P., & Andrews, M. (2017). The Routledge International Handbook on Narrative and Life History. English: Routledge. Külastatud aadressil <https://www.book2look.com/embed/e7DlpnUGlw&euid=72528724&ruid=72527755&referurl=www.routledge.com&clickedby=H5W&bibletype=html5>
- Hinrikus, R. (2005). Eesti elulugude kogu ja selle uurimise perspektiive. Külastatud aadressil <http://www2.kirmus.ee/elulood/katkend7.html>
- Hinrikus, R., & Kirss, T. (2010). Elust elulooks: kuidas kirjutada elulugu – näiteid ja näpunäiteid. Tallinn: Tänapäev.
- Hirsijärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2005). Uuri ja kirjuta. Tallinn: Medicina.
- Järs, A. & Värv, E. (1999). Kooliteed. Tartu : Eesti Rahva Muuseum.
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). Sotsiaalse analüüsi ja meetodite ja metodoloogia õpibaas. Tartu: Tartu Ülikool. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Karm, M. (2007). Eesti täiskasvanukoolitajate professionaalsuse kujunemise võimalused. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Kirss, T., & Hinrikus, R. (2009). Estonian Life Stories. Hungary: Akademiai Nyomda, Martonvasar. Külastatud aadressil https://books.google.ee/books?id=Fg_ED4icdu8C&printsec=frontcover&hl=et&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Kuhl, S., Strodtholz, P., & Taffertshofer, A. (2009). Handbuch methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative methoden. Külastatud aadressil https://books.google.ee/books?id=ep9Aa_LrqZwC&pg=PA77&dq=Die+Technik+des+narrativen+Interviews+in+Interaktionsfeldstudien+:+dargestellt+an+einem+Projekt+zur+Erforschung+von+kommunalen+Machtstrukturen&hl=de&sa=X&ved=0ahUKEwitsZ_dxZ3QAhUENxQKHalkBUwQ6AEIHZAB#v=onepage&q&f=false
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. The Netherlands: University of Twente. Külastatud aadressil <http://doc.utwente.nl/74898/1/Kwakman03factors.pdf>
- Kõresaar, E. (2004). Memory and History in Estonian post- soviet life Stories. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus. Külastatud aadressil

<http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/1185/Koresaar.pdf?sequence=5&isAllowed=y>

Kõresaar, E. (2005). Elu ideoloogiad. Tartu: OÜ Greif

Laherand, M. - L. (2008). Kvalitatiivne uurimisviis. Tallinn: OÜ Sulesepp

Leijen, Ä., & Kullasepp, K. (2013). Õpetajate professionaalse identiteedi kujunemine õpetajakoolituse esmaõppes. „Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine“ tulemused õpetajakoolituse teenistuses: artiklite kogumik. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus, 19-41.

Loogma, K., Ruus, V-R., Talts, L., & Poom-Valickis, K. (2009). Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused. Tallinn: Tallinna Ülikool. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/sites/default/files/talis2008.pdf>

Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. Oxford University Press, 13 (6). Külastatud aadressil https://47-269-203spr2010.wiki.uml.edu/file/view/Research_I_20090916221539453.pdf/116402723/Research_I_20090916221539453.pdf

McAlpine, L. (2016). Miks kasutada narratiivi? Lugu narratiivist. Eesti Haridusteaduste Ajakiri, nr 4(1), 6–31. Külastatud aadressil <http://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/viewFile/12882/7965>

Noble, H., & Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. Evid Based Nurs, 18, pp. 34 - 35. Külastatud aadressil <http://ebn.bmj.com/content/ebnurs/18/2/34.full.pdf>

Olsen, B. (2008). Teaching What They Learn, Learning What They Live: How Teachers' Personal Histories Shape Their Professional Development. USA: Routledge. Külastatud aadressil <https://books.google.ee/books?id=swjvCgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=et#v=onepage&q&f=false>

Opfer, D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. CA: Sage Publications. Külastatud aadressil <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654311413609>

- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *American Educational Research Association*, 62 (3), pp. 307-332. Külastatud aadressil <http://media.dropr.com/pdf/9gnziXcoKpR4NEygcZferbvB3HonvxCa.pdf>
- Phoenix, C., Smith, B. & Sparkes, A. C. (2010). Narrative analysis in aging studies: A typology for consideration. *Journal of Aging Studies*, 24, pp. 1-11. Külastatud aadressil http://opus.bath.ac.uk/48725/1/Analysis_JAS_Post_Print.pdf
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2013). What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say about Research on Teacher Learning? Published by: American Educational Research Association, 29 (1), pp. 4-15. Külastatud aadressil <http://edu312spring13.pbworks.com/w/file/etch/64649998/Borko%26Putnam.pdf>
- Ruus, V-R. (2002). Eesti haridus nõukogude okupatsiooni ajal. Külastatud aadressil http://www.estonica.org/et/Haridus_ja_teadus/Eesti_hariduse_ajalugu_%E2%80%94%20%94_%C3%B4Che_rahva_vaimse_vabanemise_lugu/Eesti_haridus_n%C3%B5ukogude_okupatsiooni_ajal/
- Ruus, V-R. (2015, 06. märts). Õpetajaameti evolutsioonist. *Sirp*. Külastatud aadressil <http://www.sirp.ee/s1-artiklid/c9-sotsiaalia/opetajaameti-evolutsioonist/>
- Tiisvelt, L. (2013). Kujundavat hindamist juurutavas professionaalses õpikogukonnas osalenud ning mitte osalenud õpetajate õpikäsitluse võrdlus. Publitseerimata magistritöö Tartu Ülikool. Külastatud aadressil: http://dSPACE.ut.ee/bitstream/handle/10062/31755/tiisvelt_leelo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Weiler, K. (2015). *The Lives of Teachers: Feminism and Life History Narratives*. CA: Sage Publications. Külastatud aadressil <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X023004030?journalCode=edra>
- Õunapuu, L. (2012). Valimid kvantitatiivsetes ja kvalitatiivsetes uurimustes. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil <https://dSPACE.ut.ee/bitstream/handle/10062/27764/index.html>
- Õunapuu, L. (2014). Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil http://dSPACE.ut.ee/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu_kvalitatiivne.p

Lisa 1. Väljavõte uurijapäevikust

Uurijapäevik

K. Kirsipuu

Kuupäev	Sündmuse kirjeldus	Lisaks
23.10.2015	<p>Tegin iseendaga intervjuu läbi. Sain kokku 38.58 minutit. Alustasin paar korda ja mulle meeldis see variant, kus ma joonistasin ka oma õpiteekonda ja jutustasin selle põhjal. Mind isiklikult segas väga see, et ma olin nende küsimustega tegelenud ja mul on nõ „taust“ juba – mis on siiski mõjutatud. Tegin sellest kogemusest järelduse, et tahan intervjueritavate juurde minna ja öelda lihtsalt selle suure teemana „õppimise teekond“ ning lasta neil joonistada oma teekond ja selle juurde jutustada.</p> <p>Küsimused on kõige viimased asjad, mida esitan. Mõtisklen siis selle üle, et mis on see tulemus, milleni tahan välja jõuda ... Kas see on see, et ilma õppimiseta ei saa või ... , või see ongi see, mis koorub nende jutustuste põhjal kokkuvõtteks välja. See, mis on nendes intervjuudes ühist ja erinevat.</p> <p>Küsimustega tekkis raskusi kahe puhul – 1. Vähene õpihuvi ja nõrk äriadustus (sellele ei osanud väga kuidagi vastata ja arvan, et selle võtaks</p>	
19.02.2016	<p>Intervjuu hetkel veel töötava pensionärist eluaegse õpetajaga meie enda koolist. Viimased 30 aastat siis algklassideõpetajana. Antud intervjuu oli kuidagi kurb, sest õpetaja on elus kibestunud. Intervjuu läks suhteliselt kiiresti ja oli selline lakooniline. Pidin ka esitama küsimusi lisaks.</p>	
22.02.2016	<p>Tegin intervjuu oma kursuseõe emaga, kes on pensionil ent töötav Saku valla ühe kooli väga hinnatud algklassideõpetaja. Intervjuu toimus läbi Skype, sest kokku ei õnnestunud meil saada. Intervjuu aeg läks kiirelt ja oli väga positiivne. Alguses daam pelgas jutustamist, aga siis hakkas asi minema. Lõpus esitasin mõned küsimused, mis teemad jäid intervjuust välja.</p>	
24.02.2016	<p>Tegelen transkribeerimisega. Ei edene kuidagi. Väga raske on, sest kodus on ka väikesed lapsed ja ega see istumine endiselt heal tasemel ei ole.</p>	
25.02.2016	<p>Saatsin helifaili TTÜ Küberneetika Instituudi foneetika- ja kõnetehnoloogia laborisse ja sain paari tunniga ka vastuse, aga tekst on arusaamatu ja igasuguseid põnevaid sõnu täis. Seda rohkem ei kasuta - tuleb ikka ise teha.</p>	

Lisa 2. Intervjuu kava

I. Lapsepõlv:

1. Missugused on Teie esimesed mälestused õppimisest? (akadeemiline; igapäevane)
2. Missugused olid Teie lapsepõlveunistused seoses õppimisega?

II. Kooliiga elukutse omandamiseni

1. Mida koolis õppimise ajast mäletate?
2. Kuidas ennast õppimise lainele häälestasite?
3. Missugused partnerid on õpetaja ja õpilane?
4. Kuidas mõjutavad õppimist vastuolud õpetajatega?
5. Kuidas sai Teist õpetaja? Kuidas õppisite õpetajaks?

III. Tööaeg

1. Mida mäletate õpetajatöö algusest?
2. Kuidas te teadsite, kuidas õpetada?
3. Kellelt saite nõu küsida õpetamise alguses?
4. Kuidas/millal tajusite, et nüüd ma juba oskan õpetada?
5. Mille põhjal seda otsustate?
6. Mida tähendab õppimine Teie jaoks?
7. Kuidas leidsite aega õppimiseks töö kõrvalt? Kuidas oli teie ajal õpetajate täienduskoolitus korraldatud?
8. Mida on Teil tulnud teadliku valiku alusel õppida?
9. Mida on Teil tulnud olude sunnil õppida?
10. Mida olete õpilastelt õppinud?
11. Mida arvate täiskasvanute koolitusest? (noored ja vanad koos)
12. Kuidas muutus õpetamine teie tööaja jooksul? Kuidas õppisite sellega toime tulema?
13. Missugusena hoiab õppimine hinge ja vaimu?
14. Kuidas on aeg muutnud suhtumist õppimisse?
15. Millised erialased koolitused meenuvad Teile ja millisel määral oli neist kasu?

IV. Pensionipõlv

1. Kuidas vanus mõjutab suhtumist õppimisse?
2. Mis on jäänud õppimata?
3. Mida arvate elukestvast õppest?

4. Mida arvate koolipinki koondunud pensionäridest? (kolmanda nooruse ülikool)
5. Mida on elu õpetanud?

Lisa 3. Narratiivid

Kodukoha tähtsus (patriotism).

Mari lugu

Mari on sündinud 1949. Ta on sõjajärgne laps ja elanud maal. Vanemad kulutasid kogu aja töötamisele ja lastega tegelesid kodus olevad vanavanemad, kellelt lapsed said esimesed tarkused ja õpetused. Sõjajärgne elu oli raske, aga saadi hakkama. Mari peres peeti haridust väga tähtsaks ja koolis hakkas ta käima 6 aastasel, alates 1955 aastast ning lõpetas oma kodukohas 8. klassi 1963. Edasi läks ta kooli direktori soovitusel õppima õpetajaks, ja pidi tagasi tulema oma kooli õpetajaks, mida ta ka tegi vaatamata viperdustele. Õpetajakoolitus kestis 4 aastat ja 1967 lõpetas Tartu Pedagoogilise kooli. Õpetajaks õppimine oli raske ja vaearikas. Laulmisega Mari hakkama ei saanud ja laulmisõpetaja kutset ei omandanud. Peale erinevaid mõttevahetusi suunamiskomisjoniga sai Mari tööle siiski oma kodukooli. Kogu oma elu töötas Mari ühes ja samas koolis. Tal oli seal koolis ka erinevaid ameteid lisaks õpetajale: pikapäevaõpetaja, majandusnimene, õppealajuhataja ja isegi direktor paar aastat (1999–2001). Mari kiidab väga Tartu Pedagoogilisest koolist saadud tugevat haridust, ilma milleta oleks raske hakkama saada. Mari ainuke mure on olnud, et oleks võinud veel kooli minna, aga ei saanud seda teha perekondlikel põhjustel (väikesed lapsed) ja hiljem jäi juba tahtmisest vajaka (siis oleks ilmselt pidanud ka direktor kauem olema). Mari on oma eluga rahul ja naudib pensionipõlve ning valvab nüüd vajadusel oma lapselapsi.

Eeskuju isiklikele lastele.

Anni lugu

Anni on sündinud 1953. Ta on sündinud Tartu linnas, kus isa töötas Vanemuise teatris lauljana ja ema õppis EPAs ning elanud alates teisest elukuust vanavanemate juures Võrumaal. Vanavanematega mängis ta sageli kooli ja vanaema mängis ka kaasa. Anni on seisukohal, et kui ta poleks kooli mänginud, siis ei oleks ta saanud ilmselt õpetajaks. Vanavanematega kõneles võru keelt ja see oli väikeseks takistuseks kooli minemisel, sest ta ei osanud piisavalt hästi kirjakeelt, et koolis hakkama saada. Kuuendast eluaastast alates kolis koos perega Järvamaale, kuhu ema sai tööd ning Anni pidi minema ka kooli (1959). Õpetaja ei olnud rahul tema kirjakeele oskusega ja sellega tuli palju vaeva näha, et selgeks saada. Anni oli hea õppur ja omandas kirjakeele kiiresti ning õppis ka umbes kahe kuuga lugema. Kool oli toetav ja aitav. Anni oli koolis aktiivne ja tegeles erinevate huvialadega ja osales üritustel. Peale 8. klassi lõpetamist läks keskkooli (1967). Paides õppides käis ka ühe aasta

muusikakoolis ning õppis akordionit, aga ülejäänud aja laulis ansamblis. 1970. aastal läks Anni õppima Tartu Õpetajate Seminari. Seal omandas õpetaja kutse. Väga palju andisid elus hakkama saamisele kaasa rasked praktikad. Kooli õpetas Anni heade hinnetega, nii et sai töökohta valida esimeste seas. Õpetajatööks põhja sai Anni pedagoogilise kooli harjutuskoolis tunde andes, mis olid väga ranged, aga väga palju sai praktilist ja eluks vajalikku. Tööle minnes tundis Anni ennast nagu kala vees. Anni on töötanud oma elus kahes koolis. Esimeses oli algklasside õpetaja ja ka natuke aega pikapäevaõpetaja ning teises koolis oli esmalt kehalise kasvatuse õpetaja ning edasi algklasside õpetaja tänase päevani. Anni on seisukohal, et õpilastelt on väga palju õppida ja see viib edasi. Anni asus ka teistkorda õppima ja lõpetas 2001 teist korda Tartu pedagoogilise kooli klassiõpetaja eriala. Teistkordne õppimine oli raske ja vaevarikas, aga ta sai hakkama ja oli endaga rahul. Ta tegi seda näitamaks oma lastele, et ka täiskavanuna on võimalik õppida. Annil on kokku kuus last. Ta on oma perega väga rahul, sest nii lapsed, kui ka abikaasa on alati olnud väga toetavad. Anni on osalenud erinevatel täienduskursustel ja on seisukohal, et ega igakord midagi uut ei olegi saanud, aga oluline on teiste inimestega kohtumine ja kogemuste vahetamine. Ta ei ole sage kursustele kippuja, aga nõue oli ju, et peab oma tundide arvu täis tegema viie aasta peale. Täna tunneb Anni puudust IT valdkonna oskustest, et peaks enam tegelema arvuti kasutamisega, aga vanus trügib juba peale ja ega ei ole erilist huvi ka nende asjade vastu.

Mineviku varjud (isa kuju).

Liisi lugu

Liis on sündinud 1938. Liis arvas, et tal oli hea lapsepõlv tulevaste õpingute jaoks. Isa muretses koju lasteraamatuid ja lugemine ning arvutamine oli Liisil juba varakult selge. Isa töötas metsaülemana, ema oli kodune. Siis tuli sõjaaeg peale ning isa jäi Berliinis kaduma. Elu oli väga raske. Liisi ema oskas õmmelda ja see aitas neil hinge sees hoida. Kooliaja lähenedes koliti koolile lähemale, aga seal oli karm külanõukoguesimees, kes uuris isa puudumise üle. Ema tahtis Liisi juba enne õiget aega kooli panna, et oleks lapsel päeval vähemalt soe tuba, aga teda ei võetud veel kooli. Kooli läks Liis seitsmeselt (1945). Koolis läks hästi, hinded olid head ja kuna sajad said kiiresti selgeks, siis jõudis Liis ka teisi aidata ja õpetada. Peale kooli veetis Liis palju aega veel koolimajas ja toimetas koos õpetajatega nende kodus. Edasi tahtis ta ise minna õppima Rāpinasse aiandust, aga ema ei lubanud nii kaugele minna. Loogiline jätk oli Rakvere õpetajatekool, kuhu sugulane viis ema tahtmisel Liisi eest avalduse ja nii ta sinna kooli pidigi minema. Kool sai lõpetatud ja siis tuli töökohale suunamine. Esimese töökoha valis Liisi ilusa nime pärast. Selles samas väikeses koolis oli

Liisi ka direktori ametis, sest vana direktori tööga ei olnud rahul ning ta lasti lahti. Kooli juhataja oli ta seni kuni jäi lapseootele ja siis suunati uus inimene sinna kooli. Edasi pakuti talle kohta suurde kooli ja ta oli sellega nõus, sest soovis leida ka perele väga kiiresti elamispinna ning lapsele lasteaiakoha. Liis viis täide ka oma unistuse ja lõpetas ka kaugõppes Räpina aianduskooli aedniku eriala, mille teadmisi sai põhjalikult kasutada kooliaias. Liis osales ka erinevatel täienduskoolitustel, nt kehalises kasvatuses, poiste tööõpetuses. Keegi nendel osalemiseks käsku ei andnud, aga ta ise tahtis seal osaleda. Liisile meeldis kooli asjade juures see, et õpetamise meetodid on aastatega muutunud ja lastel on natuke kergemaks läinud ja ei ole asi enam nii range. Liis olnud nüüdseks kolm aastat pensionil ja loeb palju ning tahab uusi asju teada saada.

Ebaõnnestumiste kiuste.

Kairi lugu

Kairi sündis 1952. Lapsepõlv möödus Viljandimaal. Isal oli kabinet ja raamatud olid väga hinnatud. Ema lugemist Kairi ei mäleta, aga isa luges palju. Kairi lapsepõlve unistus oli saada lauljaks või näitlejaks, sest armastas väga vanemate õdede kleite ja kingi. 1958. aastal kolis pere elama Rakvere rajooni, seoses isa uue töökohaga ja siis läks Kairi ka kooli. Kairil on koolis olnud ka erinevaid tegemisi nt komsomoli skeretär, internaadi vanem. Need ametid on inimese väärtust tõstnud, sest teised valisid sind ju nendesse ametitesse. Kairi osales ka näiteringi töös. Keskkoolis pidi saama lisaks ka inglise keele õpetaja kutse. Seal tabas Kairit haigus ja ta puudus pikalt ning tagasi tulles tundis ennast nagu võõrama klassis. Keskkooli ajal tahtis Kairi saada hoopis psühholoogiks ja lõpetades viis ta dokumendid Tartusse psühholoogi erialasse, aga erinevate viperuste tõttu ta sinna sisse ei saanud. Edasi pakuti kohta lasteaias ja sinna Kairi tööle läkski. Edasi võeti ühendust kodukoha koolist ja paluti tulla inglise keele tunde andma ning edasi oli vaja eesti keele õpetajat. Kairi läks õppima Tallinna pedagoogikakooli eesti keelt ja kirjandust. Raske oli alguses oma kodukoolis õpetajana olla, sest ta töötas kõrvuti staažikate õpetajatega. Esimeses koolis sai Kairi väga põhjaliku õpetuse õpetajatööks just kolleegidelt ja direktorilt, kes väga täpselt kontrollis noorte õpetajate tööd (tunnikonspektid, päevikud). Kairi arvab, et kui seda aastat poleks olnud ei kujutaks ta oma tööelu ette õpetajana. Õppimised elus on tulnud iseenesest, aga üks pettumus on seoses magistrakraadi omandamisega, nimelt ei öeldud koolist edasi, millal on vestlused, ning Kairil jäi sinna minemata. Teises töökohas töötas Kairi 20 aastat ja viimases töökohas on töötanud ka juba 20 aastat. Kairi töötas ka hulk aastaid õppealajuhatajana ja ka koolijuhina (1993-1995) ning sai sealt omale palju põnevaid kontakte erinevate inimeste näol.

Täienduskoolituste parim osa oli inimestega suhtlemine ja kogemuste vahetamine. Palju abi sai Kairi õpetaja tööd tehes maakondlikust metoodikakabinetist, kust oli võimalik nõu küsida. Palju abi on olnud ka isklikest eeskujudest nagu nt enda eesti keele õpetaja jne. Praegugi on hea suhelda enda keskkooliaegsete klassikaaslastega, kellest on väga mitmed õpetajad ja nendega on hea kogemusi vahetada.

Õpingute aastakümned.

Külli lugu

Külli sündis 1949. Külli elas ja kasvas Tartus ja esimesed kuus aastat käis ka Tartus koolis. Edasi läks kolimise pärast Jõgevamaale Kudina kooli. Kasvas üles koos vanavanematega, sest vanemad käisid tööl. Edasi Palamuse keskkool. Peale keskkooli läks Külli Tartu Ülikooli õppima eesti keelt ja kirjandust, aga järjest hakkasid sündima lapsed ja ülikool jäi mitmel korral pooleli. Ülikool jäi iga lapsega taas pooleli ja jälle tegi uusi sisseastumiskatseid ning sai sisse ka. Kokku oli Külli tudeng 23 aastat. Kõik õpingud kulgesid edukalt ja alati said eksamid sooritatud. Koolist tuli Külli ka vahepeal ära ja õppis ametiks siiski sotsiaaltöö ning selle lõpetas edukalt, kui lapsed olid juba suured ning ta oli kursusel kõige vanem õppur. Külli ise arvab, et tal on tohutu tahe õppida ja see on teda aidanud edasi. Tööle hakkas Külli kohe pärast keskkooli, kui selgus, et ülikooli sisse ei saanud. Ta asus tööle eesti keele ja kirjanduse õpetajana oma kodukoolis, mille oli ise just lõpetanud. Töötamise algus oli raske, sest tunde oli palju, kõik oli vaja ette valmistada ja õpilastega oli vanusevahe väike (samaealised). Koolis oli mitu emakeele õpetajat ja nendelt sai nõu küsida. Samas on Külli väga õnnelik ja tänulik, et on saanud mitmete väga kuulsate õppejõudude loengutes ja kursustel osaleda. Eesti keele õpetajast on väga head mälestused, kes teda toetas ja aitas edasi kirjandite ja artiklite kirjutamisel. Õpetas lapsi nii nagu teda oli õpetatud ehk kuidas ise mäletas seda õpetamist oma õpetajatelt. Abi oli ka keskkoolis olnud ainet pedagoogika ja psühholoogia. Väga palju pidi Külli õhtuti lõikama ja kleepima just õppevahendeid ise, nende tegemisele läks väga palju aega. Talle on õppimine koguaeg põnev olnud ja ta tahab asju süstematiseerida ning ikka peab midagi erinevatest loengutest ja kursustest järgi jääma - kokkuvõtte, konspektid - need on Küllil kenasti kodus suures osas alles. Igast koolitusest saab alati midagi uut ja kõige tähtsam saab inimestega kogemusi vahetada ja need rikastavad.

Enda töö on kõige alus.

Atsi lugu

Ats on sündinud 1949. Atsi esimesed õppimiselased katsetused ehk nagu ta ise nimetab loodusteaduslikud avastused toimusid noores lapseeas. Ats on sündinud ja kasvanud linnas. Lugema õppis Ats suhteliselt iseseisvalt J. Käisi aabitsast. Ema pisut juhendas. Koos naabripoisiga hakkas Ats tegelema elektroonikaga ja ta ise arvab, et nad olid päris kõvad elektripoisid. Keskkooli lõpetas Ats neljade-viitega ja kõrgkoolis oli puhas vieline. Õpetajaid on olnud Atsi kooliteel erinevaid ja meelde on jäänud just need nõudlikumad. Teisest koolist on meeles erinevaid õpetajaid ja eriti füüsika, sest see paelus. Ats arvab, et ta oli ühel hetkel oma õpetajast teadmiste poolest üle. Ats õppis ise väga palju elektri kohta ja ka üldiselt füüsika tõdede kohta. 10. klassis tutvus Ats oma abikaasaga ja nad õppisid sageli koos. Nendest ühistest õppimistest tekkisid mõtted seoses õpetajaametiga. Keskkooli lõpus oli Atsi jaoks kaks suunda füüsika või tipp elektroonika. Ats valis viimase, aga tagantjärele mõtleb, et oleks siiski pidanud füüsika valima, sest Nõukogude elektroonikud jäid esimestena tööst ilma. Füüsika õpetaja on aga väga defitsiitne amet. Ats läks kooli tööle poiste tööõpetuse ja füüsika õpetajana. Esimeses kahes töökohas ei olnud suurt midagi ja kõik tuli ise üles ehitada. Esialgu tegi Ats nõ ajutisi asju ja need kahjuks jäid pikkadeks aastateks. Esimesed aastad olid väga tihedad ja tööd oli väga palju. Kuus päeva tööl ja siis õhtuti ringid ja sellist vaba aega nagu ei olnudki tal. Sovhoosist sai palju abi just ringides toimetamiseks. Kui Ats õpetamisega alustas, siis võttis eeskujuna vanade kolleegide nipidest. Koos käisid ka aineseksioonid ja ka seal sai igasuguseid asju arutatud ja abi. Mõnikord ärkas ta isegi öösel ülesse ja mõtles, et kas asjad ikka lähevad nii nagu ta järgmisel päeval tunnis plaanib. Ühes kahest koolist pakuti ka direktori ametikohta paari aasta pärast tööle asumist, aga seda Ats vastu ei võtnud. Direktoriks sai teises töökohas. Õpetamine peaks olema selline filosoofiline, et näed, kuidas asjad seotud on. Õpetamine on muutunud aastatega demokraatlikumaks ja tehnilisest küljest kindlasti lihtsamaks (palju asju saab sellest internetist kätte). Erinevatelt koolitustelt saadut ei ole vast suutnud Ats ellu rakendada, aga olulised on olnud suhted inimestega ja kogemuste vahetamine. On olnud ka selliseid koolitusi, mille kontseptsioon ei läinud Atsi omaga kokku ja need on ununenud. Puudus on Atsil inglise keele oskusest. Ats arvab, et kui ei õpi, siis on mahajäämine väga kiire tulema.

Eriliste lastega rajal.

Eeva lugu

Eeva on sündinud 1951. Vanemad õed-vennad õppisid juba sel ajal, õpituikiugi kodus ei olnud veel elektrit. Nad õppisid köögilaua taga ja seal põles petrooleumilamp. Eeva oskas neljaselt lugeda. Kui tuli kooli minek, siis seal oli igav, sest kui lugeda juba õpilane oskas, siis

temaga suurt ei tegeletud. Algkoolis käisid erinevad kirjanikud külas ja need olid põnevad üritused. Üks kirjanik kinkis oma autogrammiga raamatu, sest Eeva osaks soravalt lugeda ja see on Eeval väga selgelt meeles. Eeva ei olnud matemaatikas tugev ja see takistas ülikooli saamist, sest kõikidele erialadele ei saanud ilma hea matemaatika eksami tulemuseta. Nii et Eeva valis kõrgkooli sisseastumisel eriala oma eksamitulemuste järgi. Erialaks sai defektoloogia. Esimesed aastad ülikoolis olid põnevad, sest palju oli psühholoogiat ja meditsiini. Koolipraktika erikoolis oli päris keeruline, sest tol ajal olid seal rasked lapsed. Tekkisid mõtted, et kas see on ikka õige amet, aga siis oli ju suunamine ja kolm aastat tuli ära olla. Eeva enda vanast algkoolist oli saanud erikool ja ta alustas töötamist selles koolis. Kui enda lapsed olid väikesed, siis töötas Eeva mitu aastat lasteaias kasvatajana. Kui viimased lapsed lasteaeda läksid alustas Eeva taas tööd koolis ja siis juba oma erialal - logopeedina. Koolis töötama asudes oli elu keeruline, sest puudusid materjalid ja kõike pidi ise tegema hakkama. Ta külastas palju on endiseid kursusekaaslaseid ja sai nendelt abi ning ideid. Koolis ei olnud erilistele lastele mingisuguseid materjale ja need mis olid, need olid väga vanad ja aegunud. Hiljem juba hakkasid toimuma erinevad koolitused ja Eeva sai ennast täiendada. Eeva on osalenud enda koostatud materjalidega ka konkurssidel. Pärast ülikooli aitasid Eeval õpetamisega toime tulla vanemad kolleegid ja tegelikult oli ülikoolist ka hea ettevalmistus. Koolis oli logopeedi kabinet, milles oli tolle aja kohta suhteliselt head materjalid. Vahel Eeva mõtleb, et ta oskab lapsi õpetada, aga samas mõne lapsega ta jälle kahtleb enda oskustes. Vahest on Eevat tabanud ahastuse tunne, et tahaks teha ja lapsi aidata, aga ei oska. Õppimine on kogemuste omandamine, mitte faktide omandamine. Teadlikult on Eeva lugenud ja huvitunud psühholoogiaga seonduvast. Eevale on pakutud ja õppealajuhataja kohta, aga ta ei olnud sellega nõus, sest talle ei meeldi inimeste kamandamine ja organiseerimine. Ühel viimastest koolitustest, kus Eeva enne pensionile jäämist osales, ei sobinud talle, sest seal oli liiga palju noori ja ta tundis ennast halvasti. Logopeedide koolitustel on hästi oluline olnud pausideaegne kogemuste vahetamine. Vahel mõtleb, et peaks ehk kodus olema ja pensionipõlve nautima, aga seal hakkab vist igav. Õppimata on jäänud ikka see psühholoogia ja praegu võiks Eeva arvates rohkem arvutit osata. Elu on Eevale palju õpetanud, et teisi nii väga muuta ei saa ja et ikka iseennast tuleb muuta.

Tean, mida tahan.

Kersti lugu

Kersti on sündinud 1953. Kersti mäletab oma esimest septembrit väga hästi. Ta läks vene kooli, sest lapsed läksid ikka sinna, kus õpiti emakeeles. Kersti õppis hästi, aga raske oli

matemaatika. Kersti õppis iseseisvalt, sest vanemad olid väga palju tööl. Igapäevaseid õppimisi aitas teha ka naabripoiss. Kersti peres oli alati nõutud, et haridus peab hea olema ja inimene peab haritud olema ja see hariduse teema oli kodus väga aktuaalne kogu aeg. Kersti suguvõsas olid artsid, juristid ja õpetajad ning see kindlasti määras edasisi valikuid. Kersti ema oli arst ja isa oli jurist ja tädi oli õpetaja. Kui oli elukutsevalik, siis oli vene keel hinnas ja vene keele õpetajaid oli vähe ning selles suunas Kersti valik langeski. Kersti oskas hästi vene keelt ja et ta oskab seda ka teistele õpetada ning see tundus sobiv eriala. Kerstil on töötamise algusest väga head mälestused, sest suunamisega sattus ta sellisesse kooli, kus ta sai endale kohe mentori, kellelt sai väga palju abi ja nõuandeid. Koolis alustamiseks oli Kersti arvates väga hea see, et ta valdas keelt, sest keeleõpetaja peab valdama keelt perfektselt. Kersti õppis Tallinna Pedagoogikaülikoolis ja arvab, et sai seal väga hea hariduse ning ka see aitas koolis hakkama saada. Teda õpetati õpetajaks. Kersti jaoks on õppimine selline asi, mis viib elu edasi ja peab terve elu õppima. Raske oli siis töötada, kui lapsed olid väikesed ja koolis nt 28 tundi ja klassijuhatamine. Kersti oli ka vabariikliku vene keele õpetajate seltsi liige ja maakonna aineseksiooni juhataja. Kersti on olnud õpetaja kõrgkoolis ja ka kutsehariduses. Kerstile väga meeldis õpetada täiskasvanuid, sest need olid väga motiveeritud õppijad ja tahavad õppida. Õpetamist on palju muutnud nutitelefoni. Kersti arvates ei jää lastel enam asjad nii hästi meelde kui varasemalt. Kersti arvab, et iga uus asi on hea ja koolitustel on ta päris palju viibinud. Väga head koolitused on olnud suhtlemisalased ja psühholoogiaga seotud. Kõige suurem kasutegur koolitustelt on Kersti arvates olnud see, et pauside ajal vahetatakse kolleegidega kogemusi. Kersti arvab, et mida vanemaks saab inimene, seda rohkem ta tahab õppida, sest siis inimene tunneb, et elu läheb edasi ja hoiab ennast heas vormis. Kersti tahab ka veel midagi kindlasti õppida, aga praegu on veel liiga kiire. Kersti tunneb, et õppimata on inglise keel, eriti on vaja lastega suhtlemisel, sest üks Kersti tütar elab Ameerikas.

Ajaga kaasas.

Mare lugu

Mare on sündinud 1952. Päril varases lapsepõlves oli Mare päris palju koos vanavanematega ja ta väga tahtis ka nende juures olla. Mare mäletab, et esimeses klassis oli väga palju lapsi ja õpetaja oli vana. Teisest klassist tuli noor õpetaja. Koolis pidi väga hoidma õpikuid. Enne kooli käis Mare ka lasteaias ja seal oli üks õpetaja, kes vaatas Mare mängu ja ütles, et sinust saabki ükskord õpetaja. Viiendas klassist mäletab Mare geograafia õpetajat, kes oli väga armas ja saatis teda ilusate vihikute eest olümpiaadile ning kui õpetaja näpu püsti

tõstis, siis ta alati rääkis midagi väga põnevat. Matemaatikatunnsi armastas Mare teistele ette öelda ja sia selle eest pika puust joonlauaga vastu näppe virutada, aga Mare võttis näpud ära ja siis kutsuti isa kooli. Mare ema oli väga range ja ta pidi väga palju vihikuid ümber kirjutama. neljandas klassis selgus, et Mare ei osanud lugeda, sest talle jäid kõik palad koolis loetuna meelde ja kodus jutustas neid peast. Ja siis õppis alles Mare lugemise selgeks. Marele ei meeldinud lugeda. Kui Mare oli väike, siis ta käis paberivabriku juurest paberijääke toomas ja tegi nendest koguaeg oma mänguasjadele päevikuid. Mare unistas õpetajaks saamisest. Mare tahtis Tartusse pedagoogilisse kooli minna, aga ema ei lubanud nii kaugele minna. Ema käskis Marel minna Tallinnasse meditsiinikooli. Eksamid tegi Mare kõik kenasti ära, aga praktikat teha ei tahtnud ja siis käskis ema minna tööle. Mare sattus tööle lastesõime, kus ta töötas mitu aastat. Edasi läks Mare õppima ja sai tööd huvijuhina ja sealt edasi juba õpetajaks algklassidesse. Koolis oli algusaastatel väga raske ja Mare pidi endaga tohutut tööd tegema. Ta küsis palju kolleegidelt ja käis igasugustel kursustel. Palju käis ta ka lahtistes tundides. Palju teadmisi sai Mare ka ühelt vanalt õpetajalt, kes kutsus teda endale külla ja õpetas, kuidas käituda lastega mänguliselt ja kuidas teha neile asi huvitavaks. Mare koostas terve suve õppematerjali järgmiseks aastaks. Mare on seisukohal, et mida enam ise andis, seda enam sai ka õpilastelt tagasi. Mare arvab, et ta ei oska tänagi veel õpetada ja alati on midagi, mida õppida ja täiendada. Lastele ei meeldinud, kui õpetaja ennast kordama hakkas. Ise pidi silmad kõrvad lahti käima ja nii sai kogemusi juurde. Mare arvab, et algklassideõpetajal on väga oluline roll lapse elus ja see ei kao aastatega kuhugi. Õpetaja peab endiselt lapsi toetama. Mare kahetseb, et keeled on õppimata ja neid oleks pidanud kindlasti õppima, aga nüüd on selleks juba liiga hilja. Mare arvab, et noored võiksid rohkem julgemad olla ja vanemaid inimesi usaldada (nende elukogemust), aga samas ka oma arvamust julgem avaldada.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kati Kirsipuu, (sündinud 26.12.1978)

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

“Õpetajate õppimine oma elukäigust“, mille juhendaja on Mari Karm

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 18.05.2017