

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Haridusteaduste (loodusteaduslikud ained) õppekava

Ingar Dubolazov

MUUKHEELSE EMAKEELEGA ÕPETAJATE TÖÖMOTIVATSIOON EESTI  
KEELES ÕPETAMISEL ÜHE KOHTLA-JÄRVE KOOLI NÄITEL  
bakalaureusetöö

Juhendaja: Marvi Remmik

Läbiv pealkiri: Muukeelse emakeelega õpetaja töömotivatsioon eesti keeles  
õpetamisel

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Marvi Remmik, PhD

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Mario Mäeots, PhD

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2016

## Sisukord

Sissejuhatus.....	3
1. Teoreetiline ülevaade.....	4
1.1 Kehtivad keelenõuded.....	4
1.2 Hetkeolukord.....	5
1.3 Motivatsiooni olemus ja liigid.....	6
1.4 Õpetajate motivatsioon ja selle liigid.....	7
1.5 Töörahalolu ja motivatsioon.....	8
2. Metoodika.....	10
2.1 Valim.....	10
2.2 Protseduur ja uurimiseetika arvestamine.....	10
2.3 Andmeanalüüs.....	11
2.4 Töö usaldusväärsus.....	15
3. Tulemused.....	16
3.1 Töömotivatsiooni kirjeldus.....	16
3.2 Suurimad tööalased väljakutsed.....	17
3.3 Töömotivatsiooni tegurid.....	20
3.4 Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus.....	23
Kokkuvõte.....	25
Summary.....	26
Tänuõnad.....	27
Autorsuse kinnitus.....	27
Kasutatud kirjandus.....	28
Lisa 1. Intervjuu küsimuste kava	
Lisa 2. Väljavõte uurijapäevikust	
Lisa 3. Pea- ja alakategooriate jaotus	

## Sissejuhatus

Õpetajate töömotivatsioon on väga tähtsal kohal kooli juhtkonna ja õpetajate endi jaoks. On väga oluline mõista, millised tegurid seda enim mõjutavad ja kuidas õpetajad ise töömotivatsiooni kirjeldavad. Selleks, et uurida õpetajate töömotivatsiooni, on vaja esmalt teaduvustada motivatsiooni olemust.

Sõna *motivatsioon* annab mitmeti defineerida, kuid mõte on alati üsna ühesugune. Cambridge Dictionaries Online (2016) annab meile täpseks definitsiooniks: “entusiasm millegi tegemiseks” või “vajadus ja põhjus millegi tegemiseks”. Sellest tulenevalt seostatakse motivatsiooni tihti eesmärkidega ehk motivatsioon on tulemusele suunatud tegevus (Saar, 2013). Bachmann ja Maruste (2003) mõistavad motivatsiooni all konkreetset neurofüsioloogilist seisundit, millele peab järgnema tegevuste kogum, et rahuldada konkreetne vajadus. Bachmann ja Maruste (2003) kinnitavad sellega Saare (2013) seisukohta, et motivatsioon on eesmärgipärane tegevus. Varasemalt on erinevad teooriad (nt Maslow hierarhia) kinnitanud, et motivatsiooni mõjutavad peamiselt bioloogilised instinktid ja põhivajadused. Viimased uuringud viitavad üha enam sellele, et motivatsiooni mõjutavad kognitiivsed ja sotsiaalsed protsessid (Muñoz, Ramirez, 2015).

Teadvustades õpetajate töö spetsiifikat, on oluline eraldi mõista õpetajate motivatsiooni mõjutavaid tegureid.

Saar (2013) uuris Sindi Gümnaasiumi õpetajate seas tegureid, mis mõjutavad motivatsiooni, ja uuris, millega ollakse enim rahul ja millega mitte. Kokku uuriti 30 pedagoogi. Autor toob eraldi välja, küll mitte numbriliselt, et õpetaja, kes pole tööga rahul, ei ole sellest tulenevalt enam kategoriseeritav kui motiveeritud õpetaja. Veel toob Saar (2013) välja, et üks suurim õpetajate rahulolematuse allikas on palk.

Samas rõhutab Saar (2013) sisemise motivatsiooni tähtsust ja domineerimist välise motivatsiooni üle, olenemata sellest, et peamise rahulolematuse põhjusena toodi välja palk, mis on väline motivaator (Saar, 2013; Ryan, Deci, 2000). Enim olid Sindi Gümnaasiumi pedagoogid rahul töökorraldusega ja motivaatorina toodi välja häid suhteid kolleegidega, kuid samal ajal nimetati demotiveeriva faktorina kesist meeskonnatööd ja ühtekuuluvustunde puudumist (Saar, 2013).

Mõttus (2015) viis läbi uurimuse seitsmes Eesti maakonnas, 395 õpetaja seas, et välja selgitada, millised tegurid õpetajate hinnangul neid enim motiveerivad oma töö juures. Tulemustest selgus, et kõrgeima hinnangu sai õpetajate sisemine motivatsioon lastega

töötamiseks. Oluliseks pidasid õpetajad ka suhteid kolleegidega, suhteid juhtkonnaga ja lastevanematega. Veel oli oluline, et õpetaja tunneks, et tema väärtushinnangud ühtivad juhtkonna väärtushinnangutega (Mõttus, 2015). Madalaid tulemusi said sellised faktorid nagu välismaal töötamise võimalus, palk, emotsionaalne kurnatus (Mõttus, 2015). Tuleb märkida, et küsitlus viidi läbi ainult eesti keeles ja eesti õppekeelega koolides. Sellest tulenevalt soovivat Mõttus (2015) uurida ka vene õppekeelega koole, et tekiks võrreldav tulemus üldistuste tegemiseks. Kuna peamiselt paiknevad need koolid Ida-Virumaal, on väga oluline olla kursis piirkonnale iseloomulike tegurite ja näitajatega.

Antropova (2013) uuris, milline roll on õpetajatel Ida-Virumaal keeleõppekeskkonna kujundajatena. Uurimuse autor rõhutab igal sammul õpetaja tähtsust kunstliku keelekeskkonna loomisel, sest Ida-Virumaa õpilased ei viibi väljaspool kooli keskkonnas, mis toetaks nende eesti keele õppimist. Seetõttu on õpetaja roll kogu eesti keele õppe arengu seisukohalt fundamentaalse tähtsusega. Õpetaja saab koolis luua keskkonda ja arendada õpilase keelt, suunates teda eestikeelsesse meediaruumi, kuid selleks peab õpetaja olema motiveeritud. Uurimusest ilmneb ka, et osade õpetajate sõnul ei suuda Kohtla-Järvel kõik koolid tagada eestikeelset õpet piisavalt kõrgel tasemel (Antropova, 2013). Paljudel õpetajatel lasub kohustus õpetada eesti keeles (Riigi Teataja, 2010), seega on tähtis mõista, milline on antud kohustusega muukeelse emakeelega õpetaja töömotivatsioon. Järgnevalt on oluline selgitada keelelisi väljakutseid sealses piirkonnas ja kirjeldada valitsevat olukorda.

## 1. Teoreetiline ülevaade

### 1.1 Kehtivad keelenõuded

Seadusest tulenevalt on riigiasutuses töötaval isikul kohustus osata eesti keelt tasemel, mis ei segaks tema töökohustuste täitmist (Riigi Teataja, 2011). Kuna õpetajate töö on äärmiselt mitmekesine, siis peab minimaalne ametialane keelenõue vastama B2 tasemele (Riigi Teataja, 2013). B2 tasemele vastav keelekasutaja on iseseisev, mõistab endale omast keerukamat erialast keelt, oskab analüüsida kuuldud teksti ja suudab veatult vestelda (Riiklik Eksami - ja Kvalifikatsioonikeskus, 2014). See nõue ei kehti õpetajatele, kes õpetavad eesti keelt või õpetavad ainet eesti keeles. Eelmainitud tingimustele vastav õpetaja peab valdama eesti keelt C tasemel (Riigi Teataja, 2013). C keeletaset omav inimene suudab rääkida veatult ja lodusalt. Vilunud keelekasutajana mõistab ta keerukaid tekste ja oskab neid ise koostada ja esitleda (Riiklik Eksami - ja Kvalifikatsioonikeskus, 2014).

Alates uue Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse jõustumisest 2010. aastal peab gümnaasiumis õpe toimuma 60% ulatuses eestikeelsena. Samuti peab eesti keele õpe algama esimesest klassist (Põhikooli - ja gümnaasiumiseadus, 2010). Aastast 2000 on kasvanud ka keelekümblusprogrammi rakendavate koolide hulk. Alustas 4 kooli ja tänaseks on koole juba 45 (Analüüs ja ettepanekud... (s.a). Keelekümblus on kakskeelse õppe metoodika (Innove, s.a), kus õpetaja peab valdama nii eesti kui ka vene keelt (Raik, 2014).

## **1.2 Hetkeolukord**

Eelkirjeldatu on paratamatult viinud olukorrani, kus vajadus nii eesti kui ka vene keelt valdavate õpetajate järele on suurem, kui neid realselt on. Peamine probleem seisneb muukeelse emakeelega õpetajate eesti keele oskuses vene õppekeelega koolides (Metslang et al., 2013; Luik, 2014; Krõlov, s.a). Uurimisprojekti “Vene laps venekeelse üldhariduskooli eestikeelses õppes” koondaruanne juhib tähelepanu probleemidele ja kitsaskohtadele eestikeelse õppe läbiviimisel venekeelses üldhariduskoolis. Uurimisprojekti autorid leiavad samuti, et kesksel kohal on õpetaja, kes vajab piisavat koolipoolset tuge ja nõustamist.

Oluline on mainida, et ei ole vahet, kas vene emakeelega õpetaja alustab eestikeelse õppega või alustab eesti emakeelega õpetaja õpetamist vene keeles. Mõlemal juhul on tegu uue olukorraga ja uute väljakutsetega. Peamiseks murekohaks peavad Jakobson, Kello, Masso (2011) kultuurilist mõistmist. Eriti oluline on see ainetes, kus kultuuriline osa on väga oluline, nagu ajalugu ja ühiskonnaõpetus. Kiireima lahendusena töid autorid välja võimaluse, kus eesti emakeelega õpetajad asuvad tööle vene emakeelega õpilastega. Samas annavad autorid selgelt mõista, et Ida-Virumaal on selline asi võimatu, kuna vastav kontingent õpetajaid lihtsalt puudub. Seega taandub see selles piirkonnas suuresti õpetaja isiklikule initsiatiivile ja motiveeritusele (Jakobson, Linno, Masso, 2011). Oma mõju avaldab seegi, et kõnealustes koolides töötavast 3500 õpetajast on vähem kui 10% lõpetanud Eesti kõrgkooli (Raik, 2014).

Probleeme keeleoskusega vahendas Põhjarannik, kus toodi välja keeleinspektorite kontrolli tulemused aastal 2013. Tulemustest selgus, et Ida-Virumaal rikkus keeleseadust rohkem kui 60% kontrollitud pedagoogidest (Sommer-Kalda, 2014; Keeleinspektsioon 2014).

Keeleinspektsiooni 2014. aasta tegevuse uuring peegeldab positiivsemaid fakte: üle Eesti ei vasta vaid 7% pedagoogide keeletase nõuetele. Kohtla-Järvel ulatus sama näitaja peaaegu viiendikuni kontrollitud õpetajatest. Ida-Virumaa ongi kõige probleemsem, sest iga-aastase kontrolli käigus ei vasta keeletasemenõuetele umbkaudu 25% kontrollitud pedagoogidest. Õpetajad, kelle keeletase ei vastanud seaduses kehtestatud normidele aastal 2014, peavad olema suutnud oma keeleoskuse

viia vastavusse nõutuga hiljemalt 01.04.2016 (Keeleinspektsioon, s.a).

On loogiline, et õpetajate kesine keeleoskus mõjutab nende enesekindlust ja seeläbi nende käitumist. Õpetajate enesekindlus mõjutab nende sooritust klassiruumis ja seeläbi ka motivatsiooni (Katz, Shahar, 2015). Eelkirjeldatud olukorra puhul on oluline mõista motivatsiooni mõistet ja selle erinevaid liike.

### **1.3 Motivatsiooni olemus ja liigid**

Enesemääratluse teooria (*self-determination theory* või *SDT*) postulaat ütleb, et: “Inimene on aktiivne kasvule suunatud organism, kes loomulikult kaldub integreerima enda psühhilisi elemente ühiseks eneseteadvuseks, mida ta kasutab omakorda integreerimaks ennast mingisse sotsiaalsesse gruppi”(Deci & Ryan, 2000, lk 229).

Ryan'i ja Deci (2000) järgi on motivatsiooni lahti mõtestamisel tähtsal kohal sisemiste ressursside kasutamine oma iseloomu ja käitumise arendamiseks. Inimese sisemise arengu peamiseks eeldusteks peavad Ryan ja Deci (2000) kolme aspekti: tahet olla pädev, autonoomiasoovi ja vajadust luua seoseid. Samuti omavad need kolm aspekti olulist rolli inimese motivatsiooni toimimisest arusaamisel.

Enesemääratluse teooria (*self-determination theory* või *SDT*) kohaselt jagatakse motivatsioon kolme kategooriasse:

1. loomuomane ehk sisemine motivatsioon (*intrinsic motivation*)
2. välimine motivatsioon (*extrinsic motivation*)
3. amotivatsioon ehk motivatsiooni puudumine (*amotivation*)

Sisemine motivatsioon on suunatud enda vajaduste ja eesmärkide rahuldamisele. Eelkõige tuleb selle all mõista vaimset rahulolu. Ühtlasi on see kõige autonoomsem motivatsiooniliik. “Käega katsutavad” tulemid vähendavad sisemist motivatsiooni ja tõstavad välise motivatsiooni tähtsust (Ryan & Deci, 2000). Lisaks välise motivatsiooni tõusule langeb tugevalt autonoomsus. See tähendab, et keegi teine omab meie tegevuse üle kontrolli. Tänapäeval nimetatakse tööelu puhul peamiste väliste motivaatoritena raha, edutamist ja kiitust. Siinkohal ei tasu unustada negatiivse alatooniga väliseid motivaatoreid nagu ähvardused, hirm ja tähtajad (Ryan & Deci, 2000).

Amotivatsioonina mõistetakse olukorda, kus indiviidil puuduvad mõlemad eelmainitud motivatsiooniliigid. See tähendab, et tegevus võib olla täiesti passiivne või on (sunitud olukorra puhul) indiviidi tegevus organiseerimata ja tulemusetu. See tekitab omakorda stressi ja ebameeldivust. Sellisel juhul ei oma inimene enam kontrolli oma tegevuse üle ja puudub

autonoomsus. Tihti seostatakse sellise olukorra teket pädevuse puudumisega vastavas tegevuses (Frederick & Ryan, 1995).

#### **1.4 Õpetajate motivatsioon ja selle liigid**

Õpetajate motivatsiooni hakati tõeliselt tähtsustama 1980. aastatel USAs. Koolid töötasid välja õpetajate motivatsioonisüsteeme, mis peamiselt seisnesid tulemuspalga rakendamises ja karjääriredeli loomises. Arvati, et majanduslike ajendite ja vaheldusrikka töö abil suudetakse muuta õpetajad motiveeritumaks ja tõsta nende töökvaliteeti (Motivating teachers..., 2009).

Iirimaa ja Põhja-Iirimaa õpetajate seas läbi viidud uuringus jagati õpetajaid motiveerivad tasandid kolmeks: isiklikud, kooliga seotud ja üldisest haridussüsteemist tingitud. Isikliku tasandi puhul tuleb mõista sisemist motiveeritust. Kooliga seotud tasandi puhul mõistetakse suhteid juhtkonna ja kolleegidega. Üldise süsteemi puhul on tähtsad kehtestatud tööaeg, palk ja täpsed tööülesanded (McConnell, McMillan, O'Sullivan, 2014). Koolisiselt on välja toodud kaks peamist motivatsiooni kujundajat, milleks on koostöö kaasõpetajatega ja direktoriga.

Soonsein (2012) toob veel välja, et kui juhtkond on väga kontrolliv ja ei võimalda õpetajale kõike, mis on tööks vajalik, siis see suurendab läbipõlemist ja mõjub negatiivselt motivatsioonile. Positiivse motivatsiooni mõjutajana toodi välja koostöö kaasõpetajatega. Koos töötamine aitab lihtsustada eesmärkide saavutamist ja seeläbi tõuseb motivatsioon (Soonsein, 2012). Koostöö positiivset mõju motivatsioonile kinnitab ka Saar (2013), kes väitis, et motivatsioon on tulemusele suunatud tegevus. Kui õpetaja tunneb, et kolleegid ja juhtkond tema tegemisi ei toeta, siis ei õpi õpetaja eesti keelt ja isegi keelt valdav õpetaja pole motiveeritud eesti keeles õpetama. Keelt oskaval õpetajal on lihtsam leida kollektiiv, kus keelel on praktiline rakendus näiteks igapäevasel suhtlemisel (Zirnask, 2013).

Johnson (1986) nimetab kolm motivatsioonil põhinevat teooriat, mis muudavad õpetajaid produktiivsemateks oma töös:

- 1) Eeldusteooria (*expectancy theory*) ütleb seda, et õpetajad pingutavad oma töös rohkem, kui neil on mingi tegur, mis neid motiveerib (lisatasud, ametikõrgendus).
- 2) Õiglusteooria (*equity theory*) kohaselt on õpetajad rahulolematud, kui nad tunnevad, et nad ei ole oma pingutuste eest vääriliselt tasustatud.
- 3) Töö rikastumise teooria (*job enrichment theory*) väidab, et õpetajad on produktiivsemad, kui nende töö on mitmekülgne ja väljakutset pakkuv.

Eelnimetatud teooriad aitasid kindlasti paremini tõlgendada koolis tekkinud olukordi. Need

teooriad töötati välja selleks, et õpetajaid pikema aja jooksul motiveerida. Samas selgus, et need meetodid (tulemuspalk ja karjääri tegemise võimalus) ei taga õpetajate rahulolu. Õpetajad on uuringute kohaselt rahulolevad siis, kui lapsed saavad uusi teadmisi ning nende arengus toimub progress (Motivating teachers..., 2009).

Kuna teooriad olid välja töötatud 1980. aastatel, siis on need olnud paljudele autoritele mõtteaineks ja lähtekohaks oma vaadete loomisel.

Nii ongi näitake Güzel (2011) välja toonud kuus faktorit, mis on seotud õpetaja motivatsiooniga, ning järjestanud need tähtsuse järgi. Kõige olulisemaks pidas Güzel (2011) seda, et (a) õpetajatele oleks tagatud erinevad soodustused, lisatasud ja tööalased kompensatsioonid. Sellele järgnevad kohe (b) füüsiline töökeskkond ja (c) tegurid, mis on seotud õpilastega ning nende edasijõudmisega. Pingereas neljandaks asetab Güzel (2011) motivatsiooni mõjutegurina (d) omavahelised suhtes koolis. Autori (Güzel, 2011) sõnul tõid õpetajad uurimuses vähem populaarsete vastustena välja, et nende töömotivatsiooni mõjutavad (e) personaalsed isikuomadused ja tähtsusest viimasena nimetati (f) õpetajakutset kui motiveerivat tegurit.

Kui võrrelda neid tegureid Ryan ja Deci (2000) teooriaga, siis selgub, et enamjaolt on õpetajatele olulised välised motivaatorid. Kuuest eelnimetatud punktist neli on aga vähemal või suuremal määral seotud ka emotsionaalsete sündmustega.

Iiri teadlased Morgan, O'Leary, Kitching, Ludlow ja Clarke (2013) on leidnud, et emotsioonide esinemine igapäevatoos on kriitilise tähtsusega motivatsiooni mõjutaja. Teadlased leiavad, et positiivsete sündmuste ja emotsioonide kogemine on palju suurem motivatsiooni mõjutaja kui negatiivsete sündmuste esinemine. Veel märgitakse, et negatiivsete sündmuste esinemine mõjutab motivatsiooni vähem kui positiivsete emotsioonide puudumine. Lisaks eelmainitule toodi välja, et oluline on sündmuste ja emotsioonide kogemise tihedus, mitte emotsiooni tugevus. Konstantsel positiivsete sündmuse kogemisel täheldati, et inimene oli siiski positiivselt meelestatud, hoolimata paralleelselt toimunud negatiivsetest vahejuhtumitest (Morgan et al, 2013).

### ***1.5 Tööraahulolu ja motivatsioon***

Selleks, et veel paremini mõista erinevaid tegureid, mis on seotud tööalase motivatsiooniga, on oluline käsitleda selles kontekstis ka mõistet *tööraahulolu* (Saar, 2013; Must, 2015). Erinevad autorid usuvad, et tihti tulebki tööraahulolu ja motivatsiooni koos käsitleda, et mõista mõlema faktori olemust ja omavahelist seotust (Saar, 2013; Must, 2015; Andrejev, 2014; Bachmann,



Maruste 2003). Locke (1969) väidab, et töörahulolu on kaks tähendust. Esimene on töörahulolu emotsionaalne positiivne pool – kuivõrd on töötaja rahul oma töö tulemuse ja tulemuslikkusega. Negatiivne seisund on töörahulolematus, sellisel juhul tunneb töötaja, et tema töö tulemus ei oma väärtust ja tihti kaasneb sellega ka oma töö alaväärtustamine (Locke, 1969).

Töörahulolu puhul eristatakse sarnaselt motivatsiooniteooriatele sisemist ja välist taset. Tegurid on sarnased nagu olid *eneseääratlusteoorias* (Ryan, Deci, 2000). Välsed tingimused on palk, boonused ja ametikõrgendused. Sisemised on enesearengust ja saavutusvajadusest tingitud tegurid. Usutakse, et töörahulolu on kombinatsioon mõlemast tasemest ja see tase on saavutatud, kui inimene on enda töö suhtes mingilgi moel meelestatud. Olgu selleks kas negatiivne või positiivne meelestatus (Hackman, Oldham, 1976). Andrejev (2014) väidab kujundlikult, et töörahulolu ja motivatsioon on ringina seotud, kus töörahulolu peegeldab mineviku sündmusi (saavutatud tulemusi) ja motivatsioon on tulevikku ja eesmärgile suunatud. Erinevad allikad (Antropova, 2013; Keeleinspektsioon, s.a) toovad välja puudulikkuse eesti keele oskust Ida-Virumaa õpetajate seas, kuid samas (Riigiteataja, 2013) sätestab seadus kohustust õpetada eesti keeles. Tekib probleem, milline on nende õpetajate töömotivatsioon. Teadaolevalt ei ole Eestis keegi uurinud Ida-Virumaa õpetajate töömotivatsiooni eesti keeles õpetamisel. Sellest tulenevalt on töö eesmärgiks uurida, mida peavad määravaks ja oluliseks oma töömotivatsiooni puhul muukeelse emakeelega õpetajad eesti keeles õpetamisel. Kuna tegemist on kirjeldamist nõudvate asjaoludega ja paljude vastuse puhul peab vastaja lähtuma enda kogemusest, siis osutus uurimuse läbiviimisel sobivaimaks meetodiks kvalitatiivne uurimismeetod, mis võimaldab kirjeldamist ja olukordade mõistmist võimalikult realistlikult (Polkinghorne, 2005). Selleks, et saavutada töö eesmärki on püstitatud kolm uurimisküsimust:

Kuidas kirjeldavad muukeelsed õpetajad töömotivatsiooni eesti keeles õpetamisel?

Millised on Kohtla-Järve õpetajate suurimad ametiga seotud väljakutsed sh eesti keeles õpetamisel?

Millised tegurid mõjutavad enim õpetaja töömotivatsiooni eesti keeles õpetamisel?

## 2. Metoodika

### 2.1 Valim

Antud uurimuse valim koostati eesmärgipäraselt, kuna kõik intervjueeritavad pidid vastama konkreetsetele tingimustele, et sobida valimisse. Selleks, et osutada sobivaks, pidi intervjueeritava emakeel olema vene keel, kuid eesti keele oskus pidi olema piisav intervjuu läbiviimiseks. Pilootintervjuus osales kaks õpetajat, kuid ühel neist oli probleeme küsimustele vastamisega, sest puudus töökogemus, kuid sain küsimustiku läbiviidud. Õpetaja töötas esimest aastat. Teisel õpetajal oli omakorda probleeme küsimuste täieliku mõistmisega. Lähtudes pilootintervjuudest, leidsin, et edaspidi kaasan ainult õpetajaid, kellel on rohkem kui kaheaastane töökogemus. Lisaks muutsin selle põhjal küsimustiku paremini mõistetavaks ja konkreetsemaks. Lapsed muutusid lühemaks ja eesmärgipärasemaks.

### 2.2 Protseduur ja uurimiseetika arvestamine

Andmete kogumiseks kasutasin poolstruktureeritud intervjuud. Eelnevalt oli teema raamistik paigas ning intervjuu oli jagatud loogilisteks osadeks vastavalt küsimustikule. Poolstruktureeritud intervjuu puhul võib uurija vajadusel lisaküsimusi küsida, et saada selgemat vastust või lisakommentaare oma küsimusele (Polkinghorne 2005; Patton, 2003).

Esmalt tutvusin erinevate teostega, mis puudutasid kvalitatiivset uurimismeetodit ning intervjuude koostamise ja läbiviimise põhimõtteid. Peale kirjandusega tutvumist koostasin küsimuste esialgse kava, lähtudes oma töö eesmärgist. Selleks, et luua küsimustikku loogiline süsteem ja sihipärasus, jagasin küsimustiku kolmeks võrdväärseks osaks. Iga osa küsimuste koostamisel olid lähtekohaks kolm püstitatud uurimisküsimust, mis jagasidki kogu küsimustikku kolmeks.

Intervjuu algas taustinformatsiooni puudutavate küsimustega. Need on vajalikud selleks, et uuritav kinnitaks veelkord oma sobivust antud valimisse. Samuti loovad sissejuhatavad küsimused mugavustunde intervjuu ajal.

Intervjuu esimeses kolmandikus uurisin, kuidas õpetajad kirjeldavad oma töömotivatsiooni. Muuhulgas oli oluline, millistest seisukohtadest õpetajad lähtusid kogu kirjeldamisprotsessis. Teises teemaplokis selgitasin välja, millised on Kohtla-Järve õpetajate suurimad väljakutsed oma ametiga seonduvalt. Siinkohal said kõik õpetajad anda vastuseid, mis puudutasid konkreetset neid endid ning iseloomustada oma kolleegide väljakutseid. Intervjuu viimase kolmandiku abil

selgitasin välja peamised õpetajate töömotivatsiooni mõjutavad tegurid. Siinkohal said õpetajad analüüsida oma töökeskkonda tervikuna ja anda selge ülevaate erinevatest teguritest oma kogemuse põhjal. Intervjuu küsimuste kava on esitatud Lisas 1.

Peale küsimustiku valmimist viisin läbi kaks pilootintervjuud, sest esimese katsel ei täitnud pilootintervjuu oma eesmärgi. Peamine põhjus oli intervjuueeritava keeleoskus. Teine pilootintervjuu täitis siiski eesmärgi, kuid ei möödunud probleemideta ja uurijana õppisin ennast paremini tundma ning sain teada, millised muudatused tuleb küsimustikku sisse viia. Parandasin enda vigu, milleks oli peamiselt vastajale vahele segamine ja lühikese vastamisaja andmine.

Küsimustikus tegin kaks suuremat muudatust. Esmalt lahutasin pikemad küsimused mitmeks lühemaks küsimuseks ja muutsin küsimuste sõnastust lihtsamaks, sest leidsin, et kohati olid küsimused liiga keerulised eesti keelt mitte emakeelena kõneleva inimese jaoks.

Pilootintervjuudes saadud informatsiooni ei ole kasutatud töö tulemustena, kuid need oli väga väärtuslikud kogemused tulemuslikuma küsimustiku koostamisel.

Uuritavate leidmiseks saatsin e-kirja kolmele Kohtla-Järve koolijuhile, et küsida, kas nad oleksid huvitatud käesoleva uurimuse läbiviimisest nende juhitavas koolis. Üks koolijuht ei olnud nõus, üks direktor ei vastanud ja kolmas kirjasaaja oli nõus. Direktor saatis mulle üheksa tema hinnangul valimisse sobiva õpetaja kontaktandmed. Seejärel saatsin kõigile õpetajatele põhjalikuma kirja oma uurimuse eesmärgist ning intervjuu iseloomustuse. Minule üllatuseks olid koostööd nõus jätkama viis õpetajat. Kaks õpetajat osalesid pilootintervjuus ja kolme intervjuueeritud õpetaja andmeid kasutasin töö põhiosas. Kõigi õpetajatega toimusid intervjuud erinevatel päevadel ja neile sobival ajal ning kohas. Tavaliselt oli selleks nende enda kabinet koolis või kooli raamatukogu. Enne intervjuud suhtlesime päevakajalistel haridusteamadel, et saavutada parem kontakt uuritavaga. Enne intervjuud selgitasin oma uurimuse eesmärgi, konfidentsiaalsust tagavaid põhimõtteid ja palusin luba salvestada intervjuu diktofoniga. Kõige lühem intervjuu kestis 42 minutit ja kõige pikem 57 minutit.

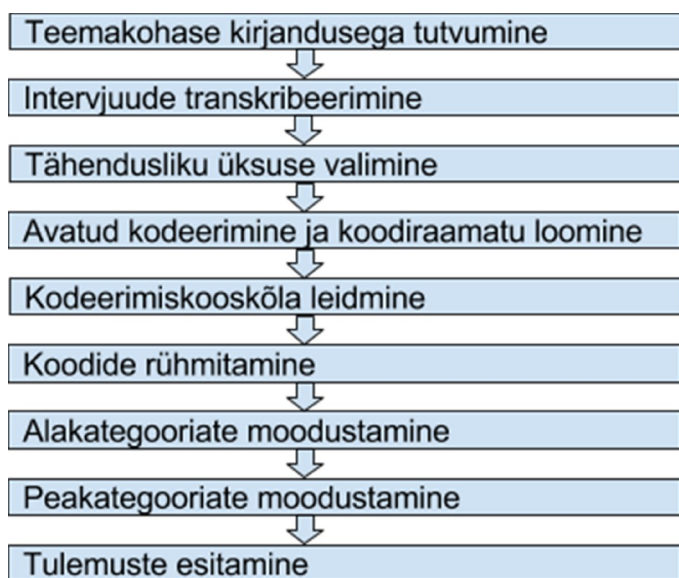
Uurimise algfaasis alustasin uurijapäeviku pidamist, mis aitas minu hinnangul mu tööd paremini fookuseerida, organiseerida ja tagasisidestada. Uurijapäevikuid kasutasin jooksvalt kogu protsessi jooksul. Väljavõtte uurijapäevikust on toodud Lisas 2.

### **2.3 Andmeanalüüs**

Andmete analüüsiks valisin kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi, sest antud teemat pole teadaolevalt palju uuritud ja seega on induktiivne lähenemine minu hinnangul kõige praktilisem.

Kvalitatiivset sisuanalüüsi kasutatakse sellisel juhul, kui soovitakse avastada käitumismustrites või mõttemallides midagi uut, mitte kinnitada hüpoteese (Õunapuu, 2014). Kvalitatiivse uurimismeetodi puhul töötatakse tihedalt tekstiga ja selle analüüsiga, et jõuda subjektiivsete tulemuste tõlgendamiseni läbi süstemaatiliste koodide ja seaduspärasuste (Kalmus, Linno, Masso, 2015). Tulemuste saavutamiseks kasutasin induktiivset lähenemist, mille puhul ei ole kategooriaid mõjutavateks faktoriteks taustinformatsioon ja varasem teooria, vaid kategooriate tuletamisel lähtutakse konkreetsetest hangitud andmetest (Hsieh & Shannon, 2005; Linno et al., 2015).

Mitmest etapist koosnev andmeanalüüsi protsess on esitatud alljärgneval joonisel 1.



Joonis 1. Andmeanalüüsi protsess.

Selleks, et alustada andmeanalüüsi, pidin eelnevalt tutvuma teemakohase kirjandusega (Elo & Kyngäs, 2008; Hsieh & Shannon, 2005; Laherand, 2008; Linno et al., 2015; Õunapuu, 2014). Seejärel algas intervjuude põhjalik ja detailne transkribeerimine. Peamiselt uuritakse intervjuueeritavate hoiakuid, väärtuseid ja mõtete loogilist järjestust, et neid hiljem kirjeldada. Selleks, et kirjeldamine oleks edukas, peab kogu transkribeerimise protseduur olema väga täpne (Hsieh & Shannon, 2005; Linno et al., 2015). Kõige mugavamaks vahendiks intervjuude transkribeerimisel osutus helifailide tarkvara *VoiceWalker*. Antud programmiga sai soovitud lõiku korrata ja selle pikkust ise reguleerida. Kuna intervjuueeritavatel oli kõigil tugev aksent, siis see lihtsustas hiljem oluliselt teksti arusaadavust. Veel oli väga oluline teha intervjuueerimise ajal

märkmeid vastaja kehakeele kohta, kirjeldades erinevaid žeste ja kehahoiakuid.

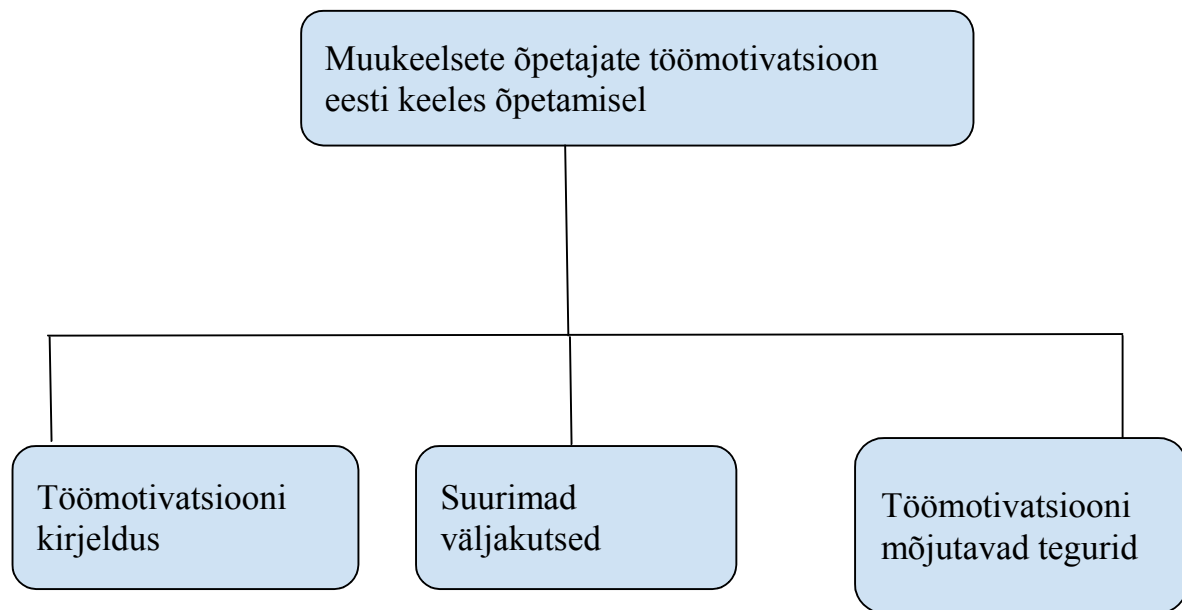
Transkribeerimise käigus lisan need märkmed samuti tekstile.

Trankribeerimisel kasutasin süsteemi, kus punkt tähistas minimaalset pausi ja kolm punkti pikemat mõttepausi. Erinevad tegevused nagu naermine, kõhatamine ja haigutamine, kandsin nimisõnadega sulgudes teksti sisse. Kuna uuritavate konfidentsiaalus peab olema tagatud, siis teksti sees andsin uuritavale vastavalt intervjuerimise järjekorrale numbri. Näiteks esimesena intervjueritud õpetaja kannab nime “*Õpetaja 1*”. Kuna intervjuude kestvuse ajad olid erinevad, siis kulus ühe intervjuu transkribeerimiseks seitse kuni kaheksa tundi.

Peale transkribeerimisi lugesin intervjuusid erinevatel päevadel korduvalt üle, et leida sobivaimad tähenduslikud üksused. Tegin seda erinevalt trükitud verisoonidega ja hiljem võrdlesin kahe päeva tulemusi ning valisin tähenduslikeks üksusteks kattuvad valikud. Tähenduslik üksus on oluline kategooriate loomise seisukohast, sealjuures on oluline, et tähenduslik üksus võib omada mitut mõtet ja olla üle lause pikk (Elo & Kyngäs, 2008). Tähenduslikuks üksuseks valisin vahel tähendusrikka fraasi, lause või lõigu, mis omas seost uurimisküsimustega.

Kogu protsessi järgmine etapp oli avatud kodeerimine. See tähendab, et kõik kirjapanekud ja märkmed tehakse jooksvalt lugemise ajal (Elo & Kyngäs, 2008). Kodeerimisel toiminis sarnaselt tähendusliku üksuse leidmisele ehk lugesin intervjuusid erinevatel aegadel ja kodeerisin kõiki intervjuusid eraldi. Välja kirjutatud koodid kogusin hiljem kokku koodiraamatusse, mille printisin ja lõikasin sealt iga koodi eraldi välja. Kõik väljalõigatud koodid grupeerisin sarnase omaduse järgi alakategooriatesse. Alakategooriad jaotasin omakorda sõltuvalt tähendusest peakategooriate alla (Hsieh & Shannon, 2008), mida tekkis kokku kolm. Peakategooriates on järgmised koodid: (a) koodid, mis iseloomustavad õpetajate töömotivatsiooni kirjeldust, (b) koodid, mis iseloomustavad õpetajate suurimaid väljakutseid ja (c) koodid, mis iseloomustavad õpetajate töömotivatsiooni mõjutavaid tegureid.

Peakategooriad on kujutatud joonisel 2.



Joonis 2. Peakategooriad

Järgnevalt toon näite, kuidas moodustusi pea- ja alakategooriad. Koodid “õpilaste negatiivne suhtumine eesti keelde”, “õpilaste tänu õpetajate eestikeelse õppe eest” ja “kehvade tulemuste vabandamine eesti keele tõttu” paigutasin alakategooriasse “õpilastega seotud motivatsioonitegurid”. Koodid “õpilastega seotud motivatsioonitegurid”, “kolleegidega seotud motivatsioonitegurid” ja “lisatasudega seotud motivatsioonitegurid” koondasin peakategooria “Töömotivatsiooni mõjutavad tegurid” alla. Kogu kategooriate süsteem on esitatud Lisas 3.

Lisaks valisin välja ilmekamad tsitaadid intervjuudest, et kasutada neid tulemuste esitamisel. Toimetasin tsitaate, sest rääkijad olid muukeelse emakeelega ja sellest tulenevalt muutsin sõnu nii, et lause oleks keeleliselt arusaadav, kuid ei kaotaks oma esialgset tähendust. Veel eemaldasid ebavajalikke sõnu, mis kordusid väga tihti nagu “no” ja “nojah”. Tsitaatide juures kasutan varasemalt omistatud pseudonüüme ja pean kinni konfidentsiaalsusest. Seega ei ole ükski vastaja vastuste põhjal äratuntav.

## 2.4 Töö usaldusväärsus

Valiidsus ja reliaablus on kaks eraldi mõistet ning omavad täiesti erinevat tähendust, kuid mõlema mõiste sisuline esinemine teadustöös on äärmiselt oluline ja sellest tulenevalt käsitletakse neid koos (Graneheim & Lundman, 2004).

Nende tegurite tagamiseks olen antud teadustöö raames kasutanud erinevaid meetoodilisi võtteid. Nimelt peavad Cresswell ja Miller (2000) oluliseks, et töösse oleks kaasatud inimesi, kes pole otseselt tööga seotud ja keda selle töö resultaat isiklikult ei mõjutaks. Selle jaoks kontakteerusin ühe varasema kaasüliõpilasega, kellel on praeguseks juba magistr töö kaitstud, et ta vaataks kriitiliselt üle minu küsimustiku ja pööraks tähelepanu uurimuse läbiviimise meetoodikale. Kuna ta omas varasemalt kahe kvalitatiivse teadustöö kogemust, siis tema tähelepanekud aitasid mul aega säästa ja samas tagada töö reliaablust.

Selleks, et veelgi suurendada reliaablust salvestasin oma intervjuud diktofonile ja intervjuude jooksul andsin iga teemaploki lõpus võimaluse rääkida veel millestki, mis intervjuueeritava arvates oleks asjakohane, kuid küsimustes ei esinenud. Vajadusel küsisin ise ka lisaküsimusi, kui tundsin, et see võib kaasa aidata tulemuste paremale interpreteerimisele.

Cresswell ja Miller (2000) on toonud veel välja võimalusi, kuidas oma töö valiidsust tõsta. Nendeks võimalusteks on asjatundja kaasamine ja tegevuse tagasisidestamine (Cresswell & Miller, 2010). Selleks tegin tihedalt ja produktiivselt koostööd oma juhendajaga, kes oli igal sammul väga suureks abiks. Näiteks arutasime koos läbi kogu küsimustiku, et see oleks võimalikult eesmärgipärane. Samuti reflekteeris juhendaja minu meetoodikat ja andis soovitusi intervjuude läbiviimiseks.

Veel tegin pilootintervjuud, et saavutada maksimaalne küsimustiku sobivus. Pilootintervjuud olid abiks konkreetsema ja parema sõnastusega küsimuste voristamiseks. Leian, et selles töös oli sobiv küsimustik kriitilise tähtsusega, sest sellele vastasid eesti keelt emakeelena mitte valdavalt inimesed.

### 3. Tulemused

Kõigi intervjuueeritud õpetajate emakeel oli vene keel. Nende vastusest selgus, et kolmest õpetajast kaks olid omandanud erialase hariduse Eestis, kuid kõik olid sündinud ja üles kasvanud Eestis ning alustanud eesti keele õppimist varases koolieas. Õpetajate eesti keele oskus oli täiesti piisav intervjuu küsimuste mõistmiseks ja neile vastamiseks.

#### 3.1 Töömotivatsiooni kirjeldus

Kõik õpetajad tõid välja asjaolu, et õpetajaks olemine on nende jaoks äärmiselt suur motivaator. Õpetades tunnevad pedagoogid ennast hästi ja tahavad anda õpilastele võimalikult palju. Seda nimetasid kõik vastanud õpetajad. Sarnaselt neile tõid selle oma uurimuste tulemustes välja teisedki autorid (Mõttus, 2015; Saar, 2013). Psühholoogiselt peavad ametist tulenevat motivatsiooni veel positiivseks ja tõenäoliseks Deci ja Ryan (2000). Uurimuses osalenud õpetajad tõid välja, et õpetaja amet kohustab neid pidevale enesetäiendusele ja saavutusvajadusele. Viimast peavad taaskord Deci ja Ryan (2000) oluliseks osaks inimloomusest ja nimetavad seda motivatsiooni tähtsaks aluseks.

*./.../ Ikka tähtsaim on õpetaja töö ja saavutusvajadus. Tahe ennast proovile panna ja jälgida õpilaste arengut ning tunda rõõmu selle üle, et see sinu kätetöö. ./.../ Õpetaja 3*

Kui enda motivatsiooni kirjeldasid kõik õpetajad väga positiivselt ja tõid välja, et see mõjub nende töötahtele ainult hästi, siis kolleegide kohta nad nii positiivset hinnangut ei andnud. Peamise põhjusena toodi välja, et nende töömotivatsiooni aitab hoida positiivsena piisaval tasemel keeleoskus. Sealses piirkonnas on see vajalik oskus (Jakobson et al, 2011, Krõlov, s.a). Samas hindasid õpetajad enamiku oma kolleegide keeletaset ja töömotivatsiooni kesiseks, millest andsid oma töödes aimu ka Antropova (2013) ja Keeleinspeksioon (s.a)

*./.../ neid ka ei mõjuta, neil puudub igasugune motivatsioon keeleõppeks, aga no ikka ausalt öeldes, ega nad midagi ei tee ka, et seda kuidagi parandada või nii ./.../ Õpetaja 3*

On välja toodud, et koostöö kolleegidega on õpetajate jaoks suure tähtsusega (McConell et al, 2014; Soonsein, 2012). Kui kaasõpetajatel puudub keeleoskus ja motivatsioon selle keele



õppimiseks, on paratamatu, et see otseselt või kaudselt mõjutab kolleege ja koostööd nendega. Õpetajate jaoks on oluline pidev positiivsete emotsioonide olemasolu, mis sünnib koostööst (Morgan et al, 2013). Seetõttu võib järeldada, et kolleegide amotivatsioon (Deci & Ryan, 2000) võib mõjuda demotiveerivalt kaasõpetajatele. Nõrka meeskonnatööd ja ühtekuuluvustunde puudumist kui tugevat demotivaatorit õpetajate jaoks nimetas ka Saar (2013). Siit võib järeldada, et keelebarjäär on oluliseks takistuseks õpetajate omavahelises koostöös.

Õpetajate jaoks olulise motivatsiooniallika moodustavad õpilaste ja nende eduga seotud faktorid (Motivating teachers..., 2009). Antud väidet kinnitavad ka intervjuude tulemused, kus kõik õpetajad kirjeldasid enda töömotivatsiooni seotust õpilastega. Ida-Virumaal on eriti oluline õpetajate töömotivatsioon õpilastega töötamisel, sest õpetajatel tuleb luua oma tunnis kunstlik keelekeskkond (Antropova, 2013). Õpetajate motivatsioonile mõjub enim õpilaste hakkamasaamine hilisemas elus, tänamine ja saavutused.

*./.../ õpilased ja nende edu ja nende tulevik ja kõige tähtsam minu jaoks, kui nad saavad astuda ülikooli, et neil oleks kergem, mitte minu pärast, mitte teaduse pärast, tahaks et minu õpilased oleks edasi tulevikus edukad ./.../ Õpetaja 2*

Eelneva põhjal võib väita, et eesti keele oskus on oluline lisaväärtus sealses keskkonnas. See lisab õpetajale enesekindlust ning õpetaja on motivatsiooni kirjeldamisel positiivselt meelestatud. Üldiselt toob see kaasa motiveerituma ja tulemuslikuma õpetaja (Güzel, 2011; Katz, Shahar, 2015). Huvitav on tulemuste puhul asjaolu, et enda motivatsiooni kirjeldavad kõik õpetajad positiivselt, kuid oma kolleegide motivatsiooni nad hindavad tunduvalt madalamalt. Kolleegide madala motivatsiooni põhjusena tuuakse välja puudulikku keeleoskust suhtlemisel ja tundide läbiviimisel. Siit võib järeldada, et uurida võib tulevikus eesti keelt mitte valdavate õpetajate töömotivatsiooni, mis selle töö tulemustele tuginedes, võib anda erinevaid tulemusi.

### **3.2 Suurimad tööalased väljakutsed**

Selles kategoorias tuuakse välja suurimad väljakutsed, millega Kohtla-Järve õpetajad igapäevaselt kokku puutuvad. Esimese ja suurima väljakutsena tuuakse esile kehva eesti keele oskust (Jakobson et al., 2011; Metslang et al., 2013; Luik, 2014; Krõlov, s.a). Kuigi intervjuule vastanud õpetajad valdavad eesti keelt heal tasemel ning oma töös see neile suuri piiranguid ei sea, siis oma kolleegide hindamisel ei saanud nad nii positiivsed olla.

Keeleinspektsiooni 2014. aasta aruande järgi ei vasta Kohtla-Järve õpetajatest nõutud keeletasemele kuni veerand kontrollitutest. Intervjueeritavad toovad välja, et nende hinnangul ei oska rohkem kui pooled õpetajad kollektiivis eesti keelt piisavalt.

*.../ üldiselt on ikka kollektiivis keeletase väga-väga nõrk. Suhelda saan vähestega eesti keeles, enamus ongi eesti keele õpetajad ja juhtkond. Kolleegid eelistavad suhelda ikka vene keeles ja eesti keelt kasutatakse väga vähe .../ Õpetaja 3.*

Tunnistatakse, et on olemas väga head ja kogunud õpetajad, kes igal aastal saavutavad oma õpilastega häid tulemusi, kuid keeleoskuse tõttu ei tohiks nad koolis isegi töötada.

*.../ kahjuks pean tunnistama, et meie õpetajate eesti keele tase on väga madal. No nii palju kogemustega õpetajaid ja väga toredad ja ei oska lihtsalt keelt, ei õpi, ei täienda ennast ja selles mõttes väga kahju. Mõned on tublid ja kogemustega, õpilastel head tulemused, kui keegi kontrollib nende taset, siis nad ei tohi üldse siin olla ja peaksid teisel kohal töötama .../ Õpetaja 2*

Iseendi osas olid õpetajad neutraalsed ja pigem rahulolevad. Öeldi, et saavad hakkama ja ainukese asjana tekitab vahel raskusi dokumentide erinev grammatiline vormistamine. Samas tunnistati, et sellistel juhtudel saavad nad alati abi eesti keele õpetajatelt või juhtkonnalt.

Järgnevad lõigud annavad tõestust ühest suurest väljakutsest, mis takistab tugevalt keeleõpet nii õpilaste kui ka õpetajate seas – keel ei pruugi leida praktilist kasutust.

Kõik küsitatud õpetajad tõid keelelise keskkonna välja kui probleemi ja väljakutse. (Jakobson et al., 2011; Antropova, 2013) Probleemne on see nii õpilaste kui ka õpetajatele. Tihti ei ole lihtsalt võimalik keelt kasutada ei koolis sees ega ka väljaspool. Tuntakse puudust inimestest, kellega praktiseerida, sest muidu keel ununeb. Eraldi toob üks õpetaja välja vajaduse keelekandjate järele – et oleks olemas inimesi kollektiivis, kes räägiks perfektses eesti keeles. Vastasel juhul kardavad nad, et kõik omavahel räägivad suurte vigadega.

Üks õpetaja on pärit Tartust, kus ta veetis kogu oma kooliaja, k.a ülikooliõpingud. Tema jaoks on keskkondlik võrdlusmoment täiesti reaalselt olemas.

*/.../ enamus ajast olen elanud Tartus, siis vajadus eesti keelele on koguaeg olnud suur, seal on ikka keskkond ju hoopiski teine, kui siin. Siin on ju isegi poodidel ja erinevatel teenustel välireklaamid vigases eesti keeles /.../ Õpetaja 3*

Probleemina tuuakse välja veel kaugus ülejäänud Eestist, selles toimuvast ja vähene huvi selle vastu. Õpetajate hinnangul on õpilaste seas Eesti meedia tarbijaid väga vähe. Samasugune on olukord kolleegi hinnangul ka õpetajate seas.

*/.../ lapsed võivad kasutada keelt ju ainult koolis, sest ma ei usu, et nad vaatavad kodus eesti telerit, kui nad käivad tantsimas või muusikakoolis, nad saavad kõike teha vene keeles, vajadust ju pole ja õpetajatel samuti, mul pole siin ühtegi tuttavat, kes vaatab eesti asju /.../ Õpetaja 1*

Küsitletud õpetajad toovad välja, et koolis peaks olema mingid reeglid, mis soodustaks keelekasutust ja selle vajalikkust. Veel tuuakse välja, et eestikeelsed üritused koolis peaaegu puuduvad.

*/.../ peaks rohkem koolis ka olema ikka seda asjaajamist ja suhtlemist eesti keeles. No aga praegu on ju meil kõik vene keeles juhtkonna poolt, no koosolekud erinevad ankeedid ja nii edasi. No see ei soodusta keele kasutust keskkonnas /.../ Õpetaja 3*

Koolisiseselt on õpetajal võtmeisiku roll keelekeskkonna loomisel (Antropova, 2013), kuid intervjuueeritavate hinnangul kolleegid neile seda ei paku. Nad peavad ise vaeva nägema, et saaks keelt kollektiivis praktiseerida.

*/.../ umbes 10 inimest on, eesti keele õpetajad, juhtkond ja paar eestlast. (naerab) No jah, ikka kümme. Kuskil 20% päevast kuulen ja olen eestikeelses keskkonnas /.../ Õpetaja 1*

Siit võib järeldada, et Kohtla-Järve õpetajatel ei piisa üksi eesti keele või vene keele oskusest. Edukaks koostööks õpetajatega peavad nad valdama vene keelt ja veel selleks, et jõuda õpilasteni, kelle keeleoskus on kesine. Eesti keelt selleks, et vormistada dokumente ja täita eesti keeles õpetamise nõuet.

### 3.3 Töömotivatsiooni tegurid

Kaks küsitletud õpetajat kolmest kinnitavad, et nad on konkreetselt kogunud kolleegidepoolset demotiveerimist ja negatiivseid emotsioone, sest nad räägivad eesti keeles ja viivad oma tunde läbi eesti keeles. Üks vastajatest ei oska selget seisukohta võtta konkreetse kogemuse puudumise tõttu ja sellest tulenevalt jääb vastus umbmääraseks. Selgus veel asjaolu, et kolleegid ei ole motiveerivad ehk kolleegid ei julgusta kasutama eesti keelt ei suhtluses ega tunnis. Kolleegide mõju on pigem negatiivne ja tekitab õpetajates lisapingeid. Lisaks tõi üks õpetaja välja, et eesti keele õpetajad võiks olla eeskujuks teistele, kuid tema kollektiivis see variant ei realiseeru. Samas on väga oluline kolleegide omavaheline koostöö (Saar, 2013), sest see muudab õpetajate töö vaheldusrikkamaks ja seeläbi on õpetaja motiveeritum ning produktiivsem (Johnson, 1986; *Motivating teachers...*, 2009). Koostöö puudumine on õpetajatele selgelt demotiveeriv (Saar, 2013).

*./.../ arvavad, et midagi muud pole mul teha elus, kui keelt õppida, ./.../ mitte kõik ei toeta seda, tõesti see vastuseis kui ma hakkän rääkima eesti keeles ja nemad on ka seal lähedal, siis ma kohe tunnen et jälle see räägib eesti keeles ja tunnen sellist vastuseisu. Õpetaja 2*

Kõik õpetajad tõi välja, et tunnevad välise faktorina ebamugavust kolleegide juuresolekul eesti keele kasutamisel. Välistel faktoritel on otsene ja kindel mõju sisemisele motivatsioonile tervikuna (Deci & Ryan, 2000). Nii võib järeltada, et tegu on sealses koolis stressirohke keskkonnaga, kus keelt oskavad õpetajad on survestatud kaasõpetajate poolt, kes on omakorda survestatud juhtkonna ja riiklike nõuete poolt oma kesise keeleoskuse tõttu.

Lisaks kaasõpetajatele puutuvad õpetajad igapäevatoos kokku juhtkonna liikmetega. Nende heakskiit ja toetus on õpetajale väga olulised (McConnell et al., 2014; Mõttus, 2015). Vastupidiselt kolleegidele on juhtkonna kohta õpetajatel vaid positiivseid sõnu. Juhtkond on üldiselt väga toetav ja näitab, et peab keele kasutamist ja selle oskamist oluliseks. Seda kinnitasid kõik õpetajad. Negatiivsemana toob ainult üks õpetaja välja asjaolu, et tunneb nagu tööandja ei väärtustaks tema keeleoskust, samas on väga oluline, et töötaja tunneks tööandja toetust (Mõttus, 2015).

*Tööandja kindlasti toetab. Võimaldab erinevaid koolitusi ja keeleõpinguid. Alati on võimalus minna kui endal on soov, /.../ just rõhutasin seda oma soovi, sest siin sellise sooviga inimesi just liiga palju ei ole (naerab). Kindlasti tunnen, et mu tööandja väärtustab mind /.../ Õpetaja 3*

Tööandja pakub küsitletavate sõnul tuge koolituste ja kursuste näol. Lisaks võimaldab isiklikku täiendamist tööajast. See on oluline õpetajate jaoks, sest seeläbi tunnevad nad, et juhtkond väärtustab neid ja nende tööd.

Õpilastega seotud tegurid on õpetajatele tähtsad ja kõik küsitletud õpetajad tunnistavad, et õpilaste seas esineb nii neid, kes eelistavad, et neid õpetatakse eesti keeles, kui ka õpilasi, kes igapäevaselt annavad märku, et nad ei ole motiveeritud õppima eesti keeles ja see omakorda mõjub õpetajate motivatsioonile negatiivselt. See on selgelt seletatav taaskord Deci ja Ryan'i (2000) poolt defineeritud välise motivatsiooni mõjuga sisemisele motivatsioonile, sest õpetajate jaoks on õpilaste arvamus ja tagasiside tähtis (Güzel, 2011; Mõttus, 2015).

*Neil (õpilastel) on mugavam, kui räägin eesti keeles, paljud muidugi saavad aru, et on vaja. Vähe on neid, kes sõidavad Eestist ära ja motiveeritud õpilased tahavad minuga rääkida eesti keeles. Neid muidugi on ja uhked on selle üle, et neil pole vaja keelt. Õpetaja 1*

Lisaks sellele, et osadel õpilastel puudub motivatsioon eesti keeles õppida, toob Õpetaja 3 välja, et õpilased teevad märkusi tema aksendi ja eksimuste kohta. See mõjutab õpetaja motivatsiooni läbi enesekindluse langemise (Katz & Shahar, 2015). Õpilaste motivatsiooni puudumise põhjustajateks peavad õpetajad lapsevanemaid. Paljude õpilaste seas on eesti keele õppimine ebapraktiline, sest enamus nendest õpilastest ei viibi eestikeelses meediaruumis.

*/.../ näiteks on raske ennast mõningatel juhtudel väljendada ja kusjuures õpilaste märkused minu aksendi või eksimuste korral. Samas õpilastega on ka raskuseid, sest no kõik õpilased ei ole motiveeritud eesti keeles õppima ja seega tunde raskem läbiviia. Kuna see on neile raskem, siis nad annavad teada, et miks neil peab raskem olema ja no, see on minu jaoks, mitte motiveeriv igatahes /.../ Õpetaja 3*

Teisalt toob sama õpetaja välja ka positiivsemaid juhtumeid.

*.../ enamus ikka soovivad õppida eesti keeles, olen kuulnud palju tänusõnu just sellepärast, et õpetan eesti keeles ja see on ju väga hea tunne ja parim tänu. Õpetaja 3*

Kolmest üks õpetaja tunnistas ausalt, et raha motiveerib teda eesti keeles õpetama. Raha on väga oluline motivaator tema jaoks. Raha ja tasu saamise olulisust kinnitavad ka teoreetikud (Johnson, 1986; Güzel, 2011; Saar, 2013; McConnel et al., 2014). Kaks ülejäänud õpetajat väidavad, et nemad ei mõtle õpetades rahale, kuid üks neist toob välja, et need inimesed, kes õpetavad vene emakeelega lapsi eesti keeles peavad rohkem teenima, sest see on raske töö. Raha primaarseks mitte pidavaid õpetajaid toetavad oma uurimustega ka mõned uurijad (Deci & Ryan, 2000; Mõttus, 2015), kes väidavad, et välised motivaatorid (raha, lisatasud) ei ole võrreldes sisemise motivatsiooniga nii tähtsad. Teisalt ei välista Deci & Ryan (2000) väliste tegurite mõju sisemisele motivatsioonile, kuid see on nende sõnul erinev. Mõjususe sõltub igast persoonist, sest motivatsiooniliigid omavad inimeste jaoks erinevat tähtsust (Deci & Ryan, 2000).

*.../ ma arvan, et see raha on teine. Raha õpetaja töös ei ole nii oluline, kui ma tahtsin raha teenida, siis ma valiks mingi teise elukutse .../ Õpetaja 1*

Üks õpetaja toob välja selge mõju oma motivatsioonile, mida raha mõjutab oluliselt.

*.../ riigipoolne lisatasu või tuleb see Euroopast, ma ei teagi, aga vahet pole, minu jaoks on oluline, see, et minu oskusi väärtustatakse lisatasu maksmisega .../ Õpetaja 2*

Kuna vaid üks kolmest õpetajast toob välja raha mõju motivatsioonile, siis võib järeldada, et probleem ei ole enam nii päevakajaline, nagu seda oli varem kirjeldanud Saar (2013). See võib olla tingitud asjaolust, et uurimuste läbiviimise vahe näiteks Mõttusega (2015) on kaks aastat ja terve selle perioodi on palk kasvanud. Samuti oli õpetajate töötasu aastal 2013 meedias päevakajalisem teema kui aastal 2015.

Hiljuti on Eestis läbi viidud uuringuid, mis kirjeldavad õpetajate motivatsiooni (Saar, 2013; Mõttus, 2015). Kokku käsitleti neis uurimustes kaheksat Eesti maakonda. Mõlemast uurimusest jäi Ida-Virumaa välja, kuid soovitusi selle piirkonna uurimiseks andis Mõttus (2015). Varasemalt on seda piirkonda uurinud Antropova (2013), kuid mitte seondult motivatsiooniga, vaid siinse keelelise keskkonnaga.

Ida-Virumaa konkreetse osa Kohtla-Järve õpetajate uurimisel selgus, et oma töömotivatsiooni kirjeldamisel ei kirjeldanud õpetajad niivõrd endaga toimuvat, kui seda, mis toimub nende ümber seonduvalt kolleegide ja õpilastega. See on nende motivatsiooni kirjeldamisel peamine. Õpilaste mõju motivatsioonile oli pigem positiivne, kaasõpetajate mõju aga negatiivsem. Peamiselt oli selle põhjuseks nende kesine eesti keele oskus (Keeleinspeksioon, s.a).

Suurimate väljakutsetena toodi esile üldist eesti keele oskust, mida õpetajad peavad oma kolleegide puhul veel murettekitavamaks kui Keeleinspeksiooni 2014. aasta aruanne. Nimelt ei valda intervjuueeritavate hinnangul rohkem kui pooled kolleegid eesti keelt piisaval tasemel. Teine väljakutse on seotud Ida-Virumaa keelelise keskkonnaga – väljaspool kooli ei ole keelt vaja ja otsene vajadus selle järgi puudub. See mõjutab nii õpilaste kui ka keelt mittevaldavate õpetajate õpimotivatsiooni.

Eelnevast tulenevalt on oluline, et õpetaja oleks sellises keskkonnas motiveeritud. Selleks selgitati väljas peamised motivatsiooni mõjutegurid. Nendeks olid kolleegid, õpilased, juhtkond ja lisatasud. Kõige positiivsema hinnangu sai juhtkond. Järgnesid õpilased, kelle seas on selgelt eristatud õpilased, kes on motiveeritud, ja need, kes ei soovi eesti keeles õppida. Viimaseks jäid kaasõpetajad, kelle juuresolekul eesti keelt valdavad õpetajad tunnevad ennast ebakindlalt ja ebameeldivalt. Seega on kaaskolleegid küsitatud õpetajate sõnul ainuke tervenisti demotiveeriv faktor. Uurimusest selgus, et kõiki eelnevalt nimetatud mõjutegureid peavad õpetajad olulisteks.

### **3.4 Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus**

Tööd alustades arvasin, et selleks kulub tunduvalt vähem aega. Uskusin, et metoodikaga tutvumine ja selle rakendamine läheb kiiremini. Samuti kulus teooriaga töötamisele plaanitust rohkem aega. Kuna selge kogemus on olemas, siis saab välja tuua tähelepanekuid, mida saaks järgmistes töödes parendada ja teisiti teha.

Inglisekeelse kirjandusega tutvumine oli ajamahukas, sest erialane terminoloogia ei olnud nii selge, kui oleks vaja olnud. Järgmisel korral plaanin ennast sõnavaraga kurssi viia ja teha märkmeid enim levinud sõnavara kohta, et teksti töötlemisel saaks kohe vajadusel tõlkida. Veel pean tunnistama, et töö usaldusvääruse parandamiseks oleksin võinud saata transkribeeritud uuritavatele ülevaatamiseks. Nii oleksin andnud neile võimaluse lisakommentaaredeks ja täiendusteks.

Lisaks pean endale teadvustama, et töö tulemusi ei saa üldistada ja need annavad ülevaate ainult uuringus osalenud õpetajate arvamustest nende töömotivatsiooni mõjutavate tegurite kohta.

Samas on tööl kindlasti olema konkreetne praktiline väärtus koolile ja selle juhtkonnale, kus uurimus läbi viidi. Laiemalt võiks töö kasulik olla Ida-Virumaa koolijuhtidele, kellel on samuti väljakutseid seonduvalt õpetajate keeleoskusega. Seda tööd lugedes on neil võimalik teada saada, millest ja kuidas mõtlevad õpetajad, kellel pole keeleoskusega probleeme. Lisaks usun, et töö võiks olla huvipakkuv ka inimestele, kes tegelevad Ida-Virumaa hariduse strateegilise planeerimise ja edasiliikumisvõimalustega.

Minule kui uurijale omab töö kindlasti suurt väärtust kogemusena. Sain läbi viia kvalitatiivse uurimuse, mis kindlasti täiendas mind kui uurijat ja õppisin sellest palju – kuidas aega planeerida, millele tähelepanu pöörata metoodikaga töötamisel ja kuidas olla parem intervjuuerija. Oma magistritöö kirjutamisel oskan kindlasti veel efektiivsemat kvalitatiivset uurimust planeerida ja teostada.



### Kokkuvõte

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärgiks oli uurida muukeelse emakeelega õpetajate töömotivatsiooni ja seda mõjutavaid tegureid eesti keeles õpetamisel. Selleks oli oluline, et õpetajad kirjeldaksid oma töömotivatsiooni, tooksid välja piirkonna (Ida-Virumaa, Kohtla-Järve) suurimad ametiga seotud väljakutsed ja nimetaksid suurimaid motivatsiooni mõjutavaid tegureid.

Töö teoreetilises ülevaates tehti kokkuvõtte hiljutistest uuringutest, mis käsitlevad õpetajate töömotivatsiooni. Lisaks sisaldas ülevaade motivatsiooni lahtimõtestamist ja selle erinevate liikide tutvustamist. Veel olid välja toodud spetsiifiliselt õpetajate motivatsiooni mõjutavad tegurid ja sellega seonduvad teooriad. Seadusest tulenevalt (Riigi Teataja, 2011) on õpetajatele väga konkreetsed keelelised nõuded ning ka ainete läbiviimiseks peavad olema saavutatud teatud normid. Sellele tuginedes on teoorias antud ülevaade täpsematest nõuetest ja varasematest uuringutest nende täitmise kohta.

Uurimus viidi läbi kvalitatiivse uurimismeetodi abil. Töö empiirilises osas intervjueriti kolme Kohtla-Järve linnas töötavat õpetajat. Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuude abil ja andmete töötlemisel kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi.

Uurimuse tulemused näitavad, et õpetajad on enda töömotivatsiooni kirjeldamisel peamiselt orienteeritud välistele teguritele nagu kolleegid ja õpilased. Enda sisemist motivatsiooni mainiti küll, kuid ülekaalus olid välised tegurid. Suurimate ametialaste väljakutsetena Kohtla-Järve õpetajate jaoks toodi välja eesti keele oskus ja keelelise keskkonna puudumine, mis mõjutavad õpetajate keeleõpet ja ainetundide kvaliteeti. Valimisse kuulunud õpetajad arvasid, et keskkonna parandamiseks peaks koolides olema kindlad reeglid, mis soodustaksid ja julgustaksid õpetajaid rohkem eesti keelt kasutama.

Lisaks tõid õpetajad välja, et motivaatoriteks nende jaoks on õpilaste positiivne tagasiside eestikeelsele aineõppele, juhtkonna toetus ja üks õpetaja tõi välja ka erinevad lisatasud. Ühe demotivaatorina nimetati kolleegi, kelle juuresolekul tunnevad eesti keelt valdavad õpetajad ennast ebamugavalt ja rõhutuna. Demotiveerivaks peetakse ka õpilasi, kes annavad õpetajatele märku, et nad ei ole motiveeritud eesti keeles õppima.

Uurimuse tulemustest selgus, et küsitletud õpetajad on kõik oma töös motiveeritud, kuid töökeskkond ei toeta seda alati täieulatuslikult. Oma kolleegide motivatsiooni kirjeldati väga madalana ja üldine õpetajate eesti keele oskus Kohtla-Järvel hinnati madalaks.

### Summary

The main aim of this Bachelor's thesis is to study the work motivation of teachers who do not speak Estonian as their first language, and to understand their motivations to teach in Estonian. For that it is important that they describe their motivations, bring out the biggest professional challenges that they have in their specific area (Ida-Virumaa, Kohtla-Järve) and name factors that influence their motivation.

The theoretical part of this thesis considers recent studies in teacher's work motivation. It gives a definition of motivation and overview of its types, considers different factors that influence teachers' motivation and different theories that see to it. Following the recent law (Riigi Teataja, 2011), there are very specific requirements to teachers' language skills and also the norms for conducting subject areas have to be met. Theory part of this thesis also gives an overview of these requirements and previous studies about completing them.

The study was conducted using qualitative method of research. In empirical part of this thesis three teachers for Kohtla-Järve were interviewed. Information was gathered through semi-structured interviews and qualitative inductive content analysis was used for processing the information.

The results of this study show that teachers are mostly oriented towards external factors when describing their motivation - like colleagues and students. Their own intrinsic motivation is mentioned, but external factors remain prevailing. Greatest challenges for teachers in Kohtla-Järve are their Estonian skills and lack of Estonian environment, which influence teachers' learning and their lessons' quality. Interviewed teachers brought out that there should be specific rules in schools that would encourage teachers to use Estonian in school environment. In addition to that they said that main factors that motivate them are students' positive feedback, support from the school administration and one teacher also mentioned different financial bonuses. Main demotivational factor is considered to be the behavior of colleagues who make teachers who speak fluent Estonian feel uncomfortable. Also students who signal that they are not interested in learning in Estonian can be demotivating.

The results show that all interviewed teachers are motivated in their work but school environment does not always support it fully. Their colleagues motivation was evaluated very low as well as teachers' over-all Estonian skill in Kohtla-Järve.

### **Tänuõnad**

Täna kõiki minu uurimuses osalenud Kohtla-Järve õpetajaid selle eest, et nad olid minuga suhtlemisel äärmiselt vastutulelikud ja sõbralikud. Nende panus läbi oma teadmiste ja kogemuste jagamise on olnud väga suur. Täna veel kooli juhtkonda, kes olid nõus sellega, et nende koolis antud uurimus läbi viidi.

### **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.*

*(allkiri)*

### Kasutatud kirjandus

- Analiüüs ja ettepanekud eesti keele õppe tõhustamiseks põhikoolis. (s.a).* Külastatud aadressil [https://www.hm.ee/sites/default/files/analuus\\_ja\\_ettepanekud\\_eesti\\_keeles\\_õppe\\_tõhustamiseks\\_põhikoolis.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/analuus_ja_ettepanekud_eesti_keeles_õppe_tõhustamiseks_põhikoolis.pdf).
- Andrejev, A.(2014). *Tööraahulolu ja seda kujundavad tegurid Eesti raamatukogude näitel*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Antropova, A.(2013). *Õpetaja roll keeleõppekeskkonna kujundajana*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool, Narva Kolledž.
- Bachmann, T., Maruste, R.(2003) *Psühholoogia alused*. Tallinn: Kirjastus Ilo.
- Cambridge Dictionaries Online. (2016). Otsitav märksõna “motivation”. Külastatud aadressil <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/motivation>.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L.(2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124–130.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M.(2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self- determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Elektroniline Riigi Teataja. (2010). *Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/113122013021?leiaKehtiv>.
- Elektroniline Riigi Teataja. (2011). *Keeleseadus*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/KeeleS>
- Elektroniline Riigi Teataja.(2013).*Ametniku, töötaja ning füüsilisest isikust ettevõtja eesti keele oskuse ja kasutamise nõuded*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/128062014082>.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
- Frederick, C. M., & Ryan, R. M.(1995). Self-Determination in Sport: A Review Using Cognitive Evaluation Theory. *International Journal of Sport Psychology*, 26(1), 5–23.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105–112.
- Güzel, H. (2011). Investigation of Demographic Properties and Motivation Factors of Physics Teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(2), 1046–1053.

- Hackman, J. R., & Oldham, G. (1976) Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational behavior and human performance*, 16, 250–279.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15, 1277–1288.
- Jakobson, V., Kello, K., Masso, A. (2011). Uurimisprojekti “Vene laps venekeelse üldhariduskooli eestikeelses õppes” koondaruanne. Külastatud aadressil [http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40675/UH\\_Keel\\_HTM\\_Vene\\_laps\\_venekeelse\\_UHK\\_eestikeelses\\_oppes\\_koondaruanne\\_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40675/UH_Keel_HTM_Vene_laps_venekeelse_UHK_eestikeelses_oppes_koondaruanne_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Johnson, S. M. (1986) Incentives for Teachers: What Motivates, What Matters. *Educational Administration Quarterly*, 22(3), 54–79.
- Kalmus, V., Linno, M., Masso, A. (2015) Kvalitatiivne sisuanalüüs. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>.
- Katz, I., Shahar, B.-H. (2015) What makes a motivating teacher? Teachers’ motivation and beliefs as predictors of their autonomy- supportive style. *School Psychology International*. 36(6), 575–588.
- Keeleinspeksioon. (s.a). *Keeleinspeksiooni 2014. aasta tegevuse aruanne*. Külastatud aadressil <http://www.keeleinsp.ee/?menu=30&news=1093>.
- Krõlov, M. (s.a). *Vene koolis eesti keeles*. Külastatud aadressil <http://rajaleidja.ddw.ee/map?id=83722>.
- Laherand, M.-L. (2008). Kvalitatiivne uurimisviis. Tallinn: Infotrükk.
- Locke, E. A. (1969) What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 309–336.
- Luik, I. (2014, 24. okt). Eesti keel vene koolis – tõde ja õigus. *Õpetajate Leht*. Külastatud aadressil <http://opleht.ee/18492-eesti-keel-vene-koolis-tode-ja-oigus/>.
- McConnell, B., McMillan D. J., O’Sullivan, H. (2014). Continuing professional development – why bother? Perceptions and motivations of teachers in Ireland. *Professional Development in Education*. 42(1), 150–167.
- Metslang, H., Kibar, T., Kitsnik, M., Koržel, J., Krall, I., Zabrodskaja, A. (2013). *Kakskeelne õpe vene õppekeelega koolis. Uuringu lõpparuanne*. Haridus- ja Teadusministeerium.
- Motivating teachers to improve instruction*. (2009) Oregon School Boards Association. Külastatud aadressil

[http://www.osba.org/Resources/Article/Employee\\_Management/Motivating\\_Teachers\\_to\\_Improve\\_Instruction.aspx](http://www.osba.org/Resources/Article/Employee_Management/Motivating_Teachers_to_Improve_Instruction.aspx).

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

Muñoz, A; Ramirez, M.(2015). Teachers' conceptions of motivation and motivating practices in second-language learning: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*. 13(2). 198–220.

Must, M.(2015). *Mees- ja naisõpetajate tööga seotud motivatsioonitegurite võrdlus seitsme maakonna näitel*. Magistritöö. Tartu Ülikool.

Mõttus, K.(2015). *Õpetajate hinnangud nende tööga seotud motivatsiooni teguritele*. Magistritöö. Tartu Ülikool.

Patton, M.Q. (2003). *Qualitative Research & Evaluation Methods* 3. Edition. 108–134. Thousand Oaks. Sage Publications.

Polkinghorne, D. E. (2005). Language and Meaning: Data Collection in Qualitative Research. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 137–145.

Raik, K. (2014, 17. okt). Veel kord mitmekeelsete koolide õpetajatest. *Õpetajate Leht*. Külastatud aadressil <http://opleht.ee/18311-veel-kord-mitmekeelsete-koolide-opetajatest/>.

Riiklik Eksami - ja Kvalifikatsioonikeskus. (2014,). *Eesti keele oskuse tasemed*. Külastatud aadressil <http://www.ekk.edu.ee/101175>.

Saar, A. (2013). *Töötajate rahulolu ja motivatsioon Sindi Gümnaasiumi töötajate näitel*. Lõputöö. Tartu Ülikool, Pärnu Kolledž.

SA Innove.(s.a). *Keelekümblus*. Külastatud aadressil <http://www.innove.ee/et/yldharidus/keelekymblus>.

Sommer- Kalda, S. (2014, 13.veb). Keeleinspektorid kontrollivad eesti keele õpetajaid. *Põhjarannik*. Külastatud aadressil <http://pr.pohjarannik.ee/?p=9724>.

Soonsein, S.(2012). *Õpetaja motivatsiooni ja koolis valitseva organisatsioonikultuuri vahelised seosed*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

Zirnask, M.(2013, dets). 20 aastat keelemuret vene koolides. *Universitas Tartuensis*. Külastatud aadressil <http://www.ajakiri.ut.ee/artikkel/194>.

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: TÜ Kirjastus.

### **Lisa 1. Intervjuu küsimuste kava**

- Kui kaua olete olnud õpetaja ?
- Mis aine õpetaja olete ? Millistes klassides ?
- Kust olete pärit ? Millised on teie „juured“ ?
- Mis on teie emakeel ?
- Kuidas iseloomustaksite oma eesti keele oskust ?
- Millise hinde annaksite ? Mida peate kõige nõrgemaks ? Miks ?
- Kuidas kirjeldaksite oma eesti keele arengut ? Kuna hakkasite õppima ?
- Millal tekkis vajadus eesti keele oskuse järele ?

#### **I Kuidas kirjeldavad muukeelsed õpetajad töömotivatsiooni eesti keeles õpetamisel?**

- Millised on peamised faktorid, mis motiveerivad teid eesti keeles õpetama ?
- Millised on peamised faktorid, mis ei motiveeri teid eesti keeles õpetama ?
- Mis te arvate, kas parem motivaator eesti keeles õpetamiseks on saavutusvajadus või raha ? Põhjendage.
- Milliseid motivaatoreid tooksite veel välja ?
- Juhul, kui tunnete töötades lisapingeid osalise või puuduliku eesti keele oskuse pärast, siis milles need väljenduvad ?
- Palun hinnake enda motiveeritust eesti keeles töötamisel ? Põhjendage.
- Kui peaksite hindama enda keeleoskust lähtuvalt tööülesannetest, siis kuidas iseloomustaksite oma hakkama saamist?
- Millised keeleliseid probleeme on teil prakikas tekkinud lähtuvalt keele arusaamisest?
- Kuidas saate hakkama tööülesannetega, mis nõuavad eesti keeles erinevate dokumentide vormistamist? Mis on keeruliseim? Kui keegi aitab teid, siis kes?

#### **II Millised on Kohtla-Järve õpetajate suurimad ametiga seotud väljakutsed sh eesti keeles õpetamisega?**

- Palun avaldage arvamust millised vahendid või viisid enim aitavad/aitaksid teid eesti keeles õpetamisel.
- Mis aitaks teie eesti keele oskust praegustes tingimustes paremaks muuta ?
- Hinnake palun eesti keeles õpetamist ja samal ajal aine edasi andist ?

- Kuidas eesti keeles aineõpe teie hinnangul mõjutab teadmiste edasi andmist? Põhjendage.
- Millised on suurimad väljakutsed eesti keeles õpetamisel ?
- Kas olete loonud eesti keelseid konspekte/õppematerjale ?
- Millised näevad välja teie õppetunnid ? Kuidas kasutate eesti keelt ?
- Kui peaksite võrdlema keelega seotud väljakutseid mõne muu väljakutsega, siis millega te võrdleksite ?

### **III Millised tegurid mõjutavad enim õpetaja töömotivatsiooni eesti keeles õpetamisel?**

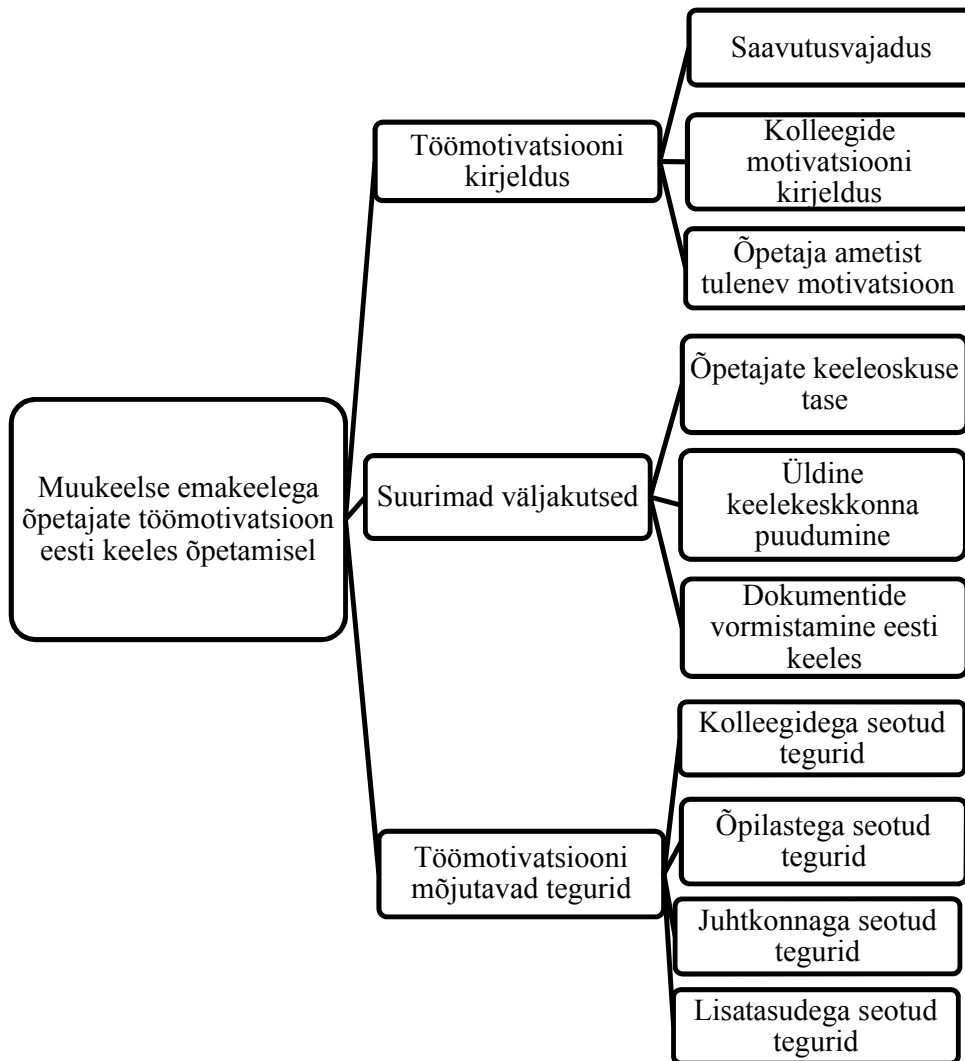
- Hinnake enda kollektiivis eesti keele taset. Kui paljudega saaksite suhelda eesti keeles?
- Kas kuulete tihti eesti keelt töökeskkonnas ? Iseloomustage palun vastust.
- Kuidas hindate enda kolleegide eesti keele oskust ?
- Mitu % saab hakkama, mitu % annab tunde eesti keeles teie hinnangul ?
- Kuidas suhtuvad kolleegid sellesse, et õpetate/ei õpeta eesti keeles ?
- Kas nad julgustavad teid või demotiveerivad ?
- Kuidas suhtuvad õpilased sellesse, et õpetate/ei õpeta eesti keeles ?
- Olete te sellest rääkinud ? Millised on nende soovid
- Kas tunnete, et tööandja toetab teid keeleõpingutel ? On teil võimalus saada tööandjalt vastavat tuge ?
- Kuidas suhtub teie tööandja keeleoskusesse ?
- Kas tunnete, et teie keeleoskust väärtustatakse ?
- Kelle intsiatiivil ja millistel keelekursustel olete osalenud ?
- Kuidas mõjutavad kehtestatud keelenõuded teie töökeskkonda ?
- Mõjutab see teie töömotivatsiooni ?



**Lisa 2. Väljavõte uurijapäevikust**

<b>18.01</b>	Alustasin intervjuude läbiviimisega ja täna sai tehtud siis esimene proovikas. Tuleb tunnistada, et erilist optimismi see ei süsti minusse, sest intervjuu läks täiesti aia taha. Esimene õpetaja, kellega täna rääkisin ei saanud küsimustest nii aru nagu oleks vaja ja eesti keelse vastamisega oli pehmelt öeldes raske tal. Ma ei saa aru, kuidas selline inimene valimisse pakuti üldse. Aga eks pean nüüd uue kohtumise kokku leppima järgmise inimesega ja lootma, et läheb paremini. Ahjaa, veel ei tohi ära unustada, et pean ise olema rääkimisel rahulikum ja ei tohi kiirustada küsimuste lugemise. Tundus, et olin liiga kärsitu vahel.
<b>22.01</b>	Nonii, pihtas-põhjas nagu öeldakse. See pilootintervjuu läks juba palju paremini. Mulle jätkuvalt tundub, et need taustaküsimused millega ma alustan intervjuud olid väga hea mõte siiski. Inimene on palju rahulikum ja samas annavad need küsimused mulle juba mingi aimduse inimesest, mis on intervjuu jätku suhtes mulle hea. Tunnen, et see on nagu väike eelis mulle. Pean kindlasti nüüd juhendajaga konsulteerima, et muudatused kooskõlastada. Jälle tundus mulle, et olen iiga tormakas ja kärsitu. Segasin paar korda inimese tekstile vahele oma täpsustavate küsimustega. Ehk kindlasti pean lahutama pikemad küsimused ka lühemateks, sest nende õpetajate keeleoskus pole nii hea, et nad suudaks 100 prossa keskenduda. Pigem vastavad esimesele poolele ja viimase poolega on adjöö. Ühesõnaga rohkem ja lühemad küsimused peaks olema see millest lähtuda. Muidu oli aeg täitsa okei, kestis meie jutuajamine 37 minutit.
<b>03.02</b>	Jeesss! Muudatused tehtud ja juhendaja tagasiside oli päris hea ja minu mõtetega ühtiv. Samas jälle väiksed lisa muudatused, mis lisavad positiivset värtsi asjale. Homme juba esimene intervjuu, olen põnevil ja tahaks saada häid vastuseid ja tulemusi.
<b>05.02</b>	Esimene intervjuu tehtud siis eilse seisuga, eile ei jõudnudki kirjutada midagi, olin täitsa läbi omadega. Esimene õpetaja oli väga tore ja küll talle meeldis ikka rääkida. Rääkisime pea 50 minutit. Korra inult segasin ja juba on vaikselt selline tunne, et see intervjuu läks täkkesse. Aga ei tasu hõisata enne õhtut. Loodan, et saan veel kaks intervjuud järgmine nädal tehtud.
<b>16.02</b>	Ohh, ei saanudki ühtegi intervjuud teha sest õpetajatele ei sobinud mitte ükski aeg, koolis oli mingi temaatiline nädal ja kõik olid rakkes. Tunnen, et see on mul nagu väikse rütmi sassi löönud, hea et sõbranna soovitas kirjandusega tutvuda veelgi, siis on koguaeg siuke tunne, et oled ikka asjas sees ja ei muutu loiuks. Keep up good work! ;)

**Lisa 3. Pea- ja alakategooriate jaotus**



## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Ingar Dubolazov,  
(sünnikuupäev: 10.05.1991)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose  
Muukeelse emakeelega õpetajate töömotivatsioon eesti keeles õpetamisel ühe Kohtla- Järve kooli  
näitel,

mille juhendaja on Marvi Remmik,

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, 27.05.2016