

---

[Home](#) / Arusaamad endast kui õpetajast

---

## Arusaamad endast kui õpetajast

### Lugu õpetajate ebakindlusest

**Kerli Pajumaa**

Tallinna Ülikool, Kasvatusteaduste Intstituut,  
Andragoogika Osakond, 2014

### Resümee

Õpetaja amet on ühiskonnas väga oluline, kuna just õpetajad aitavad meil mõista maailma ning õppida uusi asju. Teadlikkus iseendast, oma arusaamadest, väärtustest ja kogemustest aitab kaasa pidevale arengule; hoida ja kasutada oma tugevaid külgi ning nõrgemaid arendada ja neist õppida. Uurimuse probleem on esitatud küsimusena: millised on õpetajaks õppivate üliõpilaste ja õpetajate arusaamad ebakindlusest õpetaja ametis? Lähtuvalt probleemist on ülevaateartikli eesmärk anda ülevaade õpetajaks õppivate ja õpetajate arusaamadest ebakindluse kohta õpetaja ametis. Uurimuse valimisse kuuluvad II kursuse klassiõpetaja, V kursuse klassiõpetaja ning 10 aastase tööstaažiga õpetaja. Uurimuse peamise tulemusena võib välja tuua õpetajate ebakindluse, mida põhjustavad haridusreformid ning vähene tähelepanu esmaõppele.

**Võtmesõnad:** *ebakindlus; arusaamad; haridus*

### Sissejuhatus

Antud ülevaateartikli autori seisukohalt on õpetajaks saamisel ja õpetajaks olemisel oluline tunda ennast kui inimest, siinkohal hakkavad olulist rolli mängima õpetajate arusaamad enda ebakindluse kohta. Pidevate muutuste tõttu hariduses tunnevad õpetajad end ebakindlalt. Õpetajad pole enam kindlad, mida neilt oodatakse ning kuidas neid hinnatakse. (Munthe, 2003 viidanud Helsing, 2006.) Oluliseks aspektiks on ka teadlikkus mina-pildist, kuna ebakindlus võib olla üks selle osadest. Mina-pilt on oluline, kuna võib olla suunajaks valitud erialal (nt õpetaja omal). Õpetaja hariduses on oluliseks, kuidas näevad ennast õpetajaks õppivad üliõpilased, kes oma õpetajakarjääri alles alustavad ehk, kuidas näevad nad ennast klassi ees erinevates situatsioonides ning kas ja kuidas nad suudavad neid lahendada (Pajares ja Schunk 2002;

viidanud de Jong; van Tarwijk; Wubbels; Veldman; Verloop, 2013). Ülevaateartikli autori seisukohalt on ebakindluse tekitajaks see, kuidas õpetajaks õppiv üliõpilane ennast klassi ees tajub. Kui mina-pilt on positiivne, siis suudab õpetaja klassi ees olla enesekindel, kuna mina-pilti teadvustades tuntakse ning osatakse kasutada oma ressursse, et jõuda maksimaalse tulemuseni õpetamisel. Kui mina-pilt on negatiivne või õpetaja alahindab ennast kui õpetajat on tõenäoline, et klassi ees seismine ning uued olukorrad muudavad õpetaja ebakindlaks.

Uurimuse probleem on esitatud küsimusena: millised on õpetajaks õppivate üliõpilaste ja õpetajate arusaamad ebakindlusest õpetaja ametis? Ülevaateartikli eesmärgiks on anda ülevaade teoreetilistest lähtekohtadest, metoodikast ning tulemustest. Ülevaateartikkel on eelkõige suunatud õpetajaks õppivatele ning praktiseerivatele õpetajatele, kelle tööd võib teadlikkus arusaamadest ebakindluse kohta ning efektiivsemaks muuta.

Samuti loob ülevaateartikkel lisaväärtust andragoogika kogukonnale. Andragoogid on õppimise otsesed mõjutajad nagu õpetajad, samuti on oluline enesearengu subjekt, teadlikkus iseendast, pidev reflekteerimine leidmaks ressursse, et olla oma töös efektiivne. Läbi kõige selle mõistab andragoog täiskasvanud õppijat ning tema vajadusi.

## **Teoreetilised lähtekohad**

Õpetajaks õppiva üliõpilase olulisteks isikuomadusteks on eluterve käitumine, positiivse maailmataju olemasolu ning usk iseendasse. Ressursside teadvustamine aitab soovitud eesmärkideni jõuda.

Mitte ainult usk ja ressursside leidmine ja omamine ei anna õpetajaks õppivale üliõpilasele ja õpetajale arusaamu endast kui õpetajast, oluline on tunda, ka ennast kui inimest. Inimese „mina“ koosneb mõtetest, tunnetest ja käitumisest, kuid sisaldab ka seda, milline on tema arusaam enda mineviku kohta, mis on tema lootused ja hirmud sellest, milliseks ta võib areneda tulevikus (Sedikides & Skorwronski, 1995; Taylor, Neter & Wayment, 1995; Wilson & Ross, 2003 viidanud Stahan & Wilson, 2006 viidanud Park, 2013).

Antud artikli autori seisukohalt on õpetaja ameti puhul oluliseks enesekindlus ja teadlikkus oma tuleviku ees. Miks? Sest nagu ütleb ajakäsitleja B. Jönsson, et õpetajad peaksid olema sellised inimesed, kes teavad, millist tulevikku nad soovivad. Kui õpetajal puudub n-ö vaade tulevikku, siis ei suuda ta õpilastele midagi anda, kuna nad ei ole kindlad, kas nad soovivad tulevikus õpetajad olla. (Jönsson, 2004.) Oluline on olla pidevas arengus ning soov midagi muuta nii endas, kui ka õpilastes.

Sellega seoses võib rääkida ka Kaplan'i uuringust (1992), mis väidab, et õpetajaks õppivate üliõpilaste puhul on kergem ennustada, milline distsipliini valitakse, sest olles ise kogetud näiteks autoriteetset õpetamist, valitakse pigem karistav distsipliin (Kaplan 1992; viidanud de Jong; van Tarwijk; Wubbels; Veldman; Verloop, 2013). Kuid, miks valida karistatav ning mitte proovida olla

omanäoline ning anda õpilastele midagi uut, et luua endale uusi kogemusi, tähendusi ning arenda professionaalsel tasemel. Siiski on autoritaarse ja karistava strateegia valimine klassi ees üks paljudest minadest ning see ei pruugi väljenduda (Kaplan 1992; viidanud de Jong; van Tarwijk; Wubbels; Veldman; Verloop, 2013).

Antud artikli autori seisukohalt oleks oluline, teades, et karistatavat meetodit kasutatakse enam, proovida läheneda teisti ning kasutada pigem „andvat“ „Nurturing approach“ lähenemist. Tuleb välja et ollakse siiski õpetajakesksed ning kasutatakse „õpipoisi“ (Apprenticeship Approach) ning „jõuülekande“ (Transmission Approach) meetodit Fung & Chow, 2002). Ülevaateartikli autori seisukohalt viitab selline käitumine ebakindlusele. Valitakse sobiv meetod, kuidas õpilasi õpetada, et ennast kindlalt tunda. Kuna Kaplan'i (1992) uuringu kohaselt valitakse karistatav distsipliin, siis antud töö autorina usun, et seda tehakse ebakindluse vältimiseks, kuna ise varasemalt karistatavat distsipliini kogedes on seda kindlam klassi ees rakendada.

„Õpetajaks õppivad üliõpilased ja õpetajad on oma kutsealase esmaõppe suhtes sageli kriitilised nii Eestis (II artikkel; Eisenschmit, 2006; Krull, 1997, 1998a; Viljaste, 2007, viidanud Timoštšuk, 2011) kui ka mujal (Britzman, 2007, viidanud Timoštšuk, 2011). Seda peetakse mõneti paratamatuks, sest algaja õpetajana (nt õpetamispraktikal) seistakse vastamisi väga erinevate olukordadega, mille lahendamine õpitud viisil ei pruugi viia oodatud tulemuseni, sest mängu tulevad tegurid, mida veel ei ärgata või ei osata arvestada –olukorrad ning laiem hariduskontekst muutuvad pidevalt (Timoštšuk, 2011).“ Autori seisukohalt on siinkohal oluliseks murdepunktiks õpetajate ebakindlus. Kui õpetajaks õppiv üliõpilane (praktikal olles) või õpetaja suudab varjata ebakindlust, siis suudab ta klassi ees jätta kompetentse mulje, õpilased hindavad seda kõrgelt. Kui õpetaja suudab õpilaste küsimustele vastata ning on tunni hästi ette valmistanud on õpilastel huvitav kuulata ning vahelesegamist on vähem. Õpetajaks õppivad üliõpilased usuvad samuti, et vajatakse rohkem enesekindlust säilitamiseks hea klassijuhtimine ja omandamiseks erinevaid õpetamise strateegiad. Õpetajad on siiski ebakindlad. See tuleneb sellest, et vähem tähelepanu pööratakse esmaõppele. (Mau, 1997; viidanud Atici, 2007.)

D. Britzman (2007, viidanud, Timoštšuk, 2011) on niisugust parandamatust nimetanud õpetaja töö ebakindluseks ning (uncertainty of teaching) ning T. Brown (2006, viidanud, Timoštšuk, 2011) on rõhutanud valmisolekut sellise olukorraga toime tulla esmaõppe vältel omandava õpetajaidentiteedi vältimatu osana (Timoštšuk, 2011). Siiski tuleb antud artikli empiiriliste tulemuste osas välja esmaõppe ebaprofessionaalsus, nagu mahukate ja oluliste ainete liiga kiire läbimine, praktikale minnes n-ö „külma vette“ viskamine ning hiljem teooria õppimine, mis võiks üliõpilaste arvates toimuda vastupidi. Välja tuuakse ka uute asjade kogemine, et avastada uusi arusaamu enda kui inimese ning õpetaja kohta. Isikliku õpetamise skeemiga kaasnevad tunded, väärtused ja mured (Korthagen 1993; viidanud Boz, 2008). Õpetajaks õppivate üliõpilaste ja õpetajate murede mõistmine õpetamisest on väga oluline, kuna need mõjutavad professionaalset arengut (Guillaume

and Rodney 1993; viidanud Boz, 2002).

Seetõttu peaks haridusprogrammid identifitseerima tulevaste õpetajate muresid õpetamise kohta ning valmistama nendega toimetulemiseks (Boz 2002). Autori seisukohalt on oluline märgata puudusi ja vajadusi, kuid ka plusse õpetajate esmaõppes, et veelgi rohkem mõjutada õpetajate professionaalset arengut. Lahendusena antud olukorrale on oluline pöörata tähelepanu mahukamatele ainetele, omandada vajalik teooria enne praktikale minemist jmt.

## **Ebakindlus**

Ebakindlus väljenduda erinevalt, see toob kaasa negatiivseid reaktsioone, kuid ka emotsioone, mille tõttu õpetajad, kes enda efektiivsuses pidevalt kahtlevad lasuvad „vabandavasse“ faasi (Jackson, 1986, p.54 viidanud Helsing, 2006). Õpetajatel lasub läbiv süütunne, mis õpetajaid pidevalt n-ö „kummitab.“ Õpetajate ebakindlus häirib nende tööd ning toimetulekut (Cuban 1992; viidanud Helsing, 2006). Üheks ebakindluse põhjuseks on haridusreformide muutumine ning vana uuega asendamine. Õpetajalt oodatakse ulatuslikke muutusi, mis tähendab, et nad peavad muutma enda uskumusi ning tegema muutusi ka senises praktikas, mis muudab õpetajad veel ebakindlamaks. Õpetajatajad pole enam kindlad, mida neilt oodatakse ning kuidas neid hinnatakse. (Munthe, 2003 viidanud Helsing, 2006.) Autori seisukohalt muudab haridusreformide pidev muutmine õpetajad ebakindlaks ka seetõttu, et õpetajad hakkavad ennast võrdlema kolleegidega. Sellel võib olla nii hea, kui ka halb väljund. Hea väljundi puhul võetakse mõni kolleeg endale eeskujuks ning püüeldakse paremate tulemuste poole. Halva väljundi puhul ei räägita oma saavutustest, kartes sattuda kolleegide kadeduse ja pahameele ohvriks.

Negatiivseks vastuseks ebakindlusele on ka õpematerjalide mitte muutmine ehk rutiini kinni jäämine (Floden & Buchmann, 1993; Floden & Clark, 1987; Hansen, 1995; Munthe, 2003; Rosenholtz, 1989 viidanud Helsing, 2006). Selle tagajärjel võib õpetamine muutududa „meelinüristavaks ning mehhaaniliseks“ (Wasserman, 1993 viidanud Helsing, 2006). Autori seiskuhohalt on see ka põhjuseks, miks õpilased tundi segavad. Tunni segamine muudab õpetaja veelgi ebakindlamaks ning otsitakse võimalusi, kuidas tunniga edasi minna. Ebakindlad õpetajad muutuvad veel ebakindlamaks. Õpetajad, kes aga teadvustavad olukorda ning tunnevad ennast nii inimese kui ka õpetajana saavad klassijuhtimisega hakkama, kuna nad on endas kindlad. Samuti kasutavad õpetajad ebakindluse vältimiseks ka selle mahasurumist ning eitamist. Seega ei võeta ette midagi suurt ja olulist, kuna kaheldakse enda võimetes ning ollakse ebakindlad. Asthon ja Webb (1986 viidanud Helsing, 2006) toovad välja, et õpetajad tunnevad ebamugavalt, kuna arvavad, et nende standardid toimetulemiseks on liiga väikesed. Et ebamugavustunnet vähendada hakkavad nad teadlikult oma standarte vähendama ning ebaefektiivsust eitama. (Helsing, 2006.) Ebakindlad õpetajad võtavad õpetamist, kui rutiinset tööd, reegleid ja standarte õpilastega suhtlemisel. See on tajutav õpilastele ning õpetamise ning ka õppimise efektiivsus langeb.

## Metoodika

Ülevaateartikli eesmärgiks on anda ülevaade teoreetilisest lähtkohtadest, metodoloogiast ning tulemustest. Uurimustöös kasutati kvalitatiivset uurimisviisi, mis hõlmab endas palju meetodeid (sh ka narratiivset uuringustrateegiat). Kvalitatiivset uurimisviisi kasutavad uurijad üritavad mõista või tõelgendada tähenduste fenomeni, mis uuritavad neile pakuvad. Kvalitatiivne uurimisviis eeldab, et uurija on läbi töödanud empiirilise materjali, mis kirjeldab rutiinseid ja probleemseid momente ja tähendusi indiviidi elus. (Dezin & Lincoln 1994, viidanud Clandini 2007, p.4.) Kvalitatiivses uurimisviisis on oluliseks, mitte oletused, vaid mõistmine (Clandini, 2007, p.4).

Läbi lugude, mis on pärist elust enesest, ning neid analüüsid ja mõistes paigutub narratiivne uuringustrategia kvalitatiivse uurimisviisi alla (Clandini & Connely, 2000, viidanud Caldini, 2007, p.5). Narratiivne uuringustrategia pannakse uurija poolt kokku inimeste kogemustest suheldes nii teiste inimeste kui ka sotsiaalse miljöoga (Clandini & Connely, 2000, viidanud Clandini 2007, p.5). Narratiivne uuringustrategia võib olla uuringu meetod kui ka fenomen (Pinnegar & Daynes, 2006, viidatu Cerswell, 2012, p. 53). Kuna narratiivne uuringustrategia toob välja uuritavate kogemused, siis on uurija ülesandeks leida parim viis nende tõlgendamiseks ja mõistmiseks (Cerswell, 2012, p.53). Antud ülevaateartiklis on arutelu esitatud üldise loona. Ülevaateartikli autor kasutas lugude mõistmiseks ja tõlgendamiseks transkribeerimist ning kategoriseerimist. Andmete läheneti induktiivselt ehk esiteks lood transkribeeriti ning seejärel kategoriseeriti, millest hakkasid välja tulema erinevad arusaamad. Kategoreerimisel kasutati erinevaid värvikombinatsioone, et leida vajalikud ning olulised arusaamad intervjuudest.

Intervjuu eel mõtlesid intervjuueeritavad teemadele nagu mina, kui õpetaja ning mina, kui inimene. Seejärel lepidi kokku mõlemale osapoolale sobivad ajad, millal intervjuu läbi viia ning samuti tingimused. Intervjuude lindistamiseks kasutati diktofoni.

Valimisse kuulus kolm inimest (naine, Tallinna Ülikoolis klassiõpetaja IV kursusel õpetajaks õppiv üliõpilane; naine, Tartu Ülikoolis klassiõpetaja II kursusel õppiv üliõpilane; naine, inimeseõpetuse, 10 aastase tööstaažiga karjääriplaneerimise ning 12.m klassi klassijuhataja). Peale intervjuude toimumist järgnes andmete analüüs. Intervjuueeritavad tähistati pseudonüümidega, milleks on Mari, Kadri ja Malle. Empiiriliste andmete kogumine toimus 20.03.2014 – 04.04.2014 ning intervjuudes kasutati ühte läbivat küsimust, milleks oli: Jutusta mulle oma õpetajaks saamise lugu... Sellele lisandusid poolstruktureeritud intervjuule (mis toetaksid narratiivset uuringustrateegiat) omased küsimused, et narratiivsest uuringustrateegiast lähtuvalt tuleks välja vajalikud lood.

## Tulemused

### Arusaamad endast kui õpetajast

Tulemustest tuli välja, et intervjuueeritav Mari sooviks olla õpilasele usaldusisikuks. Mari soovib luua õpilasele turvatunde ning meeskonnatöö on tema jaoks oluliseks aspektiks. /Ahhh.. kuidas ma

ütlen, lapsele usaldusisik, mitte sõber, aga kellega tal on koos turvaline edasi õppida ja kindlasti ma tahan, et jääks alles see tung ise ka õppida../ Mari soov on seista klassi ees, kuid olla õpilastega üks tervik. Puudub õpetaja-õpilase suhe, pigem arenetakse koos ning ollakse üksteisele abiks. Mari sooviks oma õpilastele õpetada seda, et teisi aidata on oluline. Olulisteks väärtusteks on aeg, suhted ja eneseareng. Samuti tuli välja õpetaja loomus. Teooriast lähtuvalt tuli intervjuust välja, et intervjuueeritav Mari teadvustab, milline ta sooviks olla õpetajana. Intervjuueeritav Kadri tõi välja õpetaja, kui ema. / Eelkõige on (tulevasel) õpetajal tarvis loomingulisust, eriti algklasside õpetajatel. Õpetaja peab olema avatud, mõistev, emalik. Emalik on hea omadussõna, sest (minu silmis) on hea ema hooliv, ent autoriteetne, toetav, suunav ja abistav. Samuti võiks olla selline üks hea õpetaja. Kindlasti ei tule kasuks õpetajale kitsarinnalisus, liigne rangus, puudulik loomingulisus. Kahjuks tuleb veel liigne rahutus ja kannatamatus./ Õpetaja amet nõuab missiooni tunnet ning häid väärtusi. Õpetaja on meeskonna liige, kes aitab hädasolijaid ning oma teadmistega abiotsijatele olemas. Intervjuueeritav Mari väärtustab kohusetunnet, kuid tihti väsitab see teda, kuna tunneb, et peab endast ära andma 110% ning puhkamine jääb teisejärguliseks. Mari soov on teha oma töös, kui ka elus asju korralikult. Tema jaoks on oluline anda kõik ja veel rohkem õpetamisse ning tundide ettevalmistusse. /Õpetajana ma väärtustan seda kohusetunnet, et teha oma tööd korralikult../

### **Arusaamad õpetajate ebakindluse kohta**

Tihti juhtub, et õpetaja väärtustab ennast õpetajana rohkem, kui iseennast ning puhkuseks jääb seetõttu vähe aega. Seega on oht, et õpetajad on väsinud, enda suhtes kriitilised ning ka ebakindlad, kuna puhkust on olnud vähe ning nad tunnevad ennast selles süüdi. /Ühelt poolt on mul see, et on sügav kohuse tunne, et pean ära tegema, pean suurepäraselt tegema ma pean 110 protsenti ära andma oma ettevalmistuste ja tööde ja jne. aga see kurnab ja sa ei võta endale aega.. kuigi sa peaksid, sa peaksid endale võtma aega, et puhata, ennast koguda ja siis jälle see 110 protsenti ära anda.../ Ebakindlus tuleneb ka pidevadest muutustest, mis haridusmaastikul toimuvad.

Intervjuueeritav Malle tõi välja ka praktikale minnes ja olles tekinud ebakindluse /..kui ma läksin praktikale, mul on nagu see selles mõttes hästi eredalt meeles, et tol korral oli selle minu aine seis selles koolis suhteliselt ebamäärane. Suhteliselt segane ja mingis mõttes oli mul väga hea minna, sellepärast et .. et mul ei olnud vaja kedagi üle trumbata, et tavaliselt päris õpetajad on ikkagi ilusad, targad ja head ja edukad ja teevad õudselt hästi ja no praktikandina, mida sina siis oskad paremini teha. Aga mul vist õnnestus juba see, et mul juba praktikal ma sain tunda seda, et see vau efekt tuli tagasi, et ma nägin seda õpilaste pealt hästi tervalt./ Siiski tuleb välja ka positiivne pool, mis tuli tagasi õppijate poolt ning vähendas ebakindlus tunnet, kuna Malle tundis, et ta on teinud midagi õigesti, kuna õppijatelt tuleb tagasi positiivne tagasiside. Samuti pannakse,



intervjueeritava Mari arvates, õpetajad praktilal olles ebakindlasse olukorda, milles on süüdi õpetajahariduse korraldus. Kõigepealt saadetakse praktilale ning seejärel hakatakse rääkima teooriast, kuigi võiks olla vastupidi. Olulisemad ja mahukamad ained võetakse läbi kiiruga, kuid vähem mahukamatele ja ebaolulistematele ainetele panustatakse meeletult palju aega /Ja mul on tohutult nagu siuke tunne, et visatakse kõigepealt vette... kõigepealt räägitakse kui hull see vesi seal on kui külm see vesi seal on ja mis seal kõik juhtuda võib ja siis visatakse vette ja ulbi ise. Aaaga tegelikult on see nagu.. peale seda ikkagi tead, et okei, et see asi on õige või see asi on vale.. see tuleb, see teadmine/

Intervjueeritav Kadri tõi välja ebakindluse, kuna vastutus õpetaja ametis on väga suur. Õpetaja kätte usaldatakse klassitais n-ö puhtaid lehti ning õpetaja tööks on see klassitais motiveerida õppima, suhtlema ja maailma mõistma.

## Arutelu

Õpetajate probleemiks on ebakindlus iseendas. Isegi kui 2012. aasta PISA testi tulemused olid väga head, siis ei räägita meie õpetajate kohta midagi, pigem ikka sellest, kui tublid oma meie õpilased. Õpetajate olulisusest ja nende väärtusest või positsioonist meie ühiskonnas ei räägita tihti üldse. Õpetaja ametiga meenub kohe palk ning kõrgharidusreform. Kuid mis teeb õpetajast õpetaja, millele peaks Eesti Riik tähelepanu pöörama, et õpetajate ametist saaks väärtuslik positsioon meie ühiskonnas. Oluliseks on muuta õpetajate esmast õpet. Nagu ka intervjueeritav Mari välja toob, siis on esmaõppes palju probleeme, mis ootavad lahendamist. Näiteks võib tuua praktikale saatmist ehk enne tehakse läbi praktika ning seejärel hakatakse õppima teooriat. Ka intervjueeritav Kadri toob välja sama probleemi. Praktikaid on palju, mis on hea, kuid enne praktikale minekut on oluline siiski teada ka vastavat teooriat. Samuti toob intervjueeritav Mari välja hindamissüsteemi. Õpetajaks õppivatele üliõpilastele rõhutatakse, et hinnete panemine ja võrdlemine ei tohiks õpetajatele olla esmatähtis. Oluline on märgata õpilase arengut ning anda selle kohta tagasiside. Siiski õppides ülikoolis rõhutavad õppejõud, et kas üliõpilased siiski teadvustavad, et nende töid hinnatakse ja võrreldakse. Just see on põhjuseks, miks õpetajad on ebakindlad. Siiski ei mõjuta see intervjueeritavate Mari ning Kadri soovi saada õpetajaks.

Intervjueeritav Malle, kes on juba õpetaja meenutab praktikat siiski heade sõnadega /Aga mul vist õnnestus juba see, et ma juba praktilal sain tunda seda, et see vau efekt tuli tagasi, et ma nägin seda õpilaste pealt hästi teravalt./ Oluline on tunda ennast nign näha oma positiivseid ning tugevaid külgi. /...kui ma läksin praktikale, mul on nagu see selles mõttes väga hästi meeles, et tol korral oli selle minu aine seis selles koolis suhteliselt ebamäärane. Suhteliselt segane ja mingis mõttes oli mul väga hea minna, sellepärast, et.. et mul ei olnud vaja kedagi üle trumbata, tavaliselt päris õpetajad on ikkagi ilusad, targad ja head ja edukad ja teevad õudselt hästi ja no praktikandina, mida sina siis oskad paremini teha.../. Siinkohal võib välja tuua ka õpetajate pideva

võrdlemise probleemi. Soovitakse olla kõige parem ning võrreldakse ennast teiste õpetajatega, et olla sama hea või siis märgata oma tugevaid külgi, mis teistel kolleegidel puuduvad. Võrdlus tekitab ebakindlust ning mõtteid, et praktikandil on veel palju teha. Seega võivad märkamata jääda tugevad ressursid. Oluline on, et õpilastel oleks tugi just kui ema, keda saab usaldada. Keegi kelle juurde saab minna mure või küsimusega /..õpetaja peab olema avatud, mõistev, emalik. Emalik on hea omadussõna, sest (minu silmis) on hea ema hooliv, ent autoriteetne, toetav, suunav ja abistav.../. Meeskonnatöö on nii intervjuueeritava Mari kui ka Malle puhul oluliseks. Ebakindlus kaob, kui õpetaja suudab olla klassis kui meeskonnamängija. Pärast praktilist osalemist, näiteks, kui eriala õpetaja alustab oma tööd, võivad tulevase õpetaja mõtted õpetamisest erineda sellest, mida nad arvavad õpetaja ametist, kuna praktiliselt olles saavad neist klassiruumi „mängijad“ ning nad saavad jälgida, kui palju lähevad kokku koolis õpitud teooria praktikaga (Tarman, 2012). See tuleb välja ka juba praktiseerivate õpetajate peal, mitte ainult praktiliselt olles. Intervjuueeritav Malle peab oluliseks kontakti õpilastega. Isegi probleemse klassi puhul. Õpetaja ei tea, kuidas käituda ning kui ebakindlus väljendub, siis ei tule probleemses klassis tunni andmisest midagi välja. Kui aga õpetaja suudab leida ühise joone, nalja või midagi muud sellist, mis probleemsele klassile n-ö peale läheb, siis võetakse ta omaks ning ta muutub nende jaoks autoriteediks, keda soovitakse kuulata. See on üks võimalus, kuidas ebakindel õpetaja endas kindlust ning usku endasse suurendada saab.

Samuti on üheks ebakindluse põhjustajaks õpetajate eneskriitilisus ja vähese puhkuse andmine. Õpetajatel on tekkinud just kui kutsehaigus, et igal vabal hetkel parandatakse ikka töid või mõeldakse tunni ettevalmistamise peale. Kui vaba aega kasutatakse aga puhkamiseks, siis liigitatakse see n-ö laiskuse pähe ning tuntakse ennast süüdi. Ebakindlust tekitab ka pidevad muutused haridusmaastikul. Kiiresti kohanemine on raske ning õpetajad ei tea, mida neilt oodatakse. Seetõttu võib juhtuda, et õpetajad muutuvad rutiinseteks ning jäävad vana ja kindla juurde.

## Kokkuvõte

Õpetajaks olemine nõuab inimeselt, kes soovib õpetaja olla, väga palju. Olulisteks aspektideks on teadlikkus iseendast ning arusaamadest enda kui inimese ja õpetaja kohta. Kui õpetaja on suunatud tulevikule ning soovib anda endast parima, et õpetada oma õpilasi on ka tulemused head ning töö efektiivne ning vilja kandev.

Õpetajad on ebakindlad pidevate haridusreformide muutumise, ebatäiusliku esmaõppe ning pideva võrdluse pärast. Õpetaja amet peaks olema nii Eesti kui ka mujal maailmas ühiskonna väärtuslik amet, mida tasustatakse kõrgelt ning mis on au sees. Õpetajad mõjutavad õppimist, mis on inimese elu üks suurimaid ja tähtsamaid osasid (formaalses õppes õpime 12-17 aastat).

Ebakindlus väljenduda erinevalt, see toob kaasa negatiivseid reaktsioone, kuid ka emotsioone,



mille tõttu õpetajad, kes enda efektiivsuses pidevalt kahtlevad lasuvad „vabandavasse“ faasi (Jackson, 1986, p.54 viidanud Helsing, 2006).

Esmaõppes ei pöörata tähelepanu praktika ja teooria kooskõlastamisel ehk enne tehakse praktika ning alles siis haktakse teooriat õppima. Samuti võrdlevad õpetajad ennast teiste õpetajatega, mis muudab nad ebakindlaks. „Õpetajaks õppivad üliõpilased ja õpetajad on oma kutsealase esmaõppe suhtes sageli kriitilised nii Eestis (II artikkel; Eisenschmit, 2006; Krull, 1997, 1998a; Viljaste, 2007, viidanud Timoštšuk, 2011) kui ka mujal (Britzman, 2007, viidanud Timoštšuk, 2011). Seda peetakse mõneti paratamatuks, sest algaja õpetajana (nt õpetamispraktikal) seistakse vastamisi väga erinevate olukordadega, mille lahendamine õpitud viisil ei pruugi viia oodatud tulemuseni, sest mängu tulevad tegurid, mida veel ei ärgata või ei osata arvestada –olukorrad ning laiem hariduskontekst muutuvad pidevalt (Timoštšuk, 2011).“

Õpetajahariduse esmaõppele rohkem tähelepanu pöörates on võimalik luua arenemisvõimalus, mis pärsiks tulevaste õpetajate professionaalse arengu. Kui kooskõlastada praktikad teooriaga, pöörata tähelepanu olulistele ning massiivsetele ainetele ning anda võimalus valida kas uurimusöö või õpetaja tasemeeksami vahel. Seega on oluline leida lahendus, mis aitaks kaasa õpetajate ebakindluse vähenemisele.

## Allikad

Atici, M. (2007). A small-scale study on student teachers' preceptions of classroom management and methods for dealing with misbehaviour, Emotional and Behaviour Difficulties. Andmebaas EBSCO [03 november, 2013]

[http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13632750601135881#.U3uWm\\_I\\_uSo](http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13632750601135881#.U3uWm_I_uSo)

Bozi, Y. (2008). Turkish student teachers' concerns about teaching, European Journal of Teacher Education. Andmebaas Discovery [03 november, 2013]

<http://eds.b.ebscohost.com.ezproxy.tlu.ee/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=182d90ad-5390-409d-ac75-aaf881117f61%40sessionmgr198&vid=11&hid=115>

Cerwell J, W., (2012). Qualitative Inquiry and Research Design, p.53. University of Nebraska, Lincoln. SAGE Publication, Inc. (3rd ed.) [27 mai, 2014] Andmebaas: SAGE Research Method [http://www.sagepub.com/upm-data/13421\\_Chapter4.pdf](http://www.sagepub.com/upm-data/13421_Chapter4.pdf)

Clandini D., J. (2007). Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology, p.4-5. SAGE Publication, Inc. University of Alberta. Thousand Oaks, California 91320

De Jong, R., van Tartwijk, J., Wubbles, T., Veldman, J., Verloop, N. (2013). Student teachers' discipline strategies; relations with self-images, anticipated student responses and control

orientation, Educational Studies, p.582-597. Andmebaas EBSCO [03 november, 2013]

[http://www.tandfonline.com.ezproxy.tlu.ee/doi/full/10.1080/03055698.2013.814562#.UnTtHf\\_nlZgg](http://www.tandfonline.com.ezproxy.tlu.ee/doi/full/10.1080/03055698.2013.814562#.UnTtHf_nlZgg)

Fung, L., Chow, L.P.Y. (2002). Congruence of student teachers' pedagogical image and actual classroom practices, Educational Research, 313-321. Andmebaas EBSCO [03 november, 2013]

<http://www.tandfonline.com.ezproxy.tlu.ee/doi/pdf/10.1080/0013188022000031605>

Helsing, D., (2006). Regarding uncertainty in teachers and teaching, Teaching and Teacher Education. Harvard Graduate School of Education, Gutman 439, Appian Way, Cambridge, MA 02138, USA. Andmebaas Discovery [04 mai, 2014]

[http://ac.els-cdn.com/S0742051X06001041/1-s2.0-S0742051X06001041-main.pdf?\\_tid=1a6c36f8-d387-11e3-8657-00000aab0f02&acdnat=1399206476\\_19b228201427ff2e1da859a81d7e2671](http://ac.els-cdn.com/S0742051X06001041/1-s2.0-S0742051X06001041-main.pdf?_tid=1a6c36f8-d387-11e3-8657-00000aab0f02&acdnat=1399206476_19b228201427ff2e1da859a81d7e2671)

Jönsson, B. (2004). 10 mõtet ajast. Kirjastus: Fontes

Park, Ü. (2013). Üliõpilaste võimalikud minad õpingutel. [Magistritöö]. Tallinna Ülikool.

Tarman, B., (2012). Prospective Teachers' Beliefs and Perceptions about Teaching as a Profession. Educational Sciences: Theory & Practice. Andmebaas Discovery [04 mai, 2014]

<http://eds.a.ebscohost.com.ezproxy.tlu.ee/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=1ffa6f7-cb2b-4f99-a61d-de2fcb370392%40sessionmgr4001&hid=4111>

Pisa 2012 results: which does best in reading, maths and science? [03.11.2013]

<http://www.theguardian.com/news/datablog/2013/dec/03/pisa-results-country-best-reading-maths-science>

Timoššuk, I (2011). Õpetajaks õppivate üliõpilaste kutseidentiteet. Tallinna Ülikool

ARTIKLID 2011

ARTIKLID 2012

ARTIKLID 2013

ARTIKLID 2014

ARTIKLID 2015

ARTIKLID 2016

ARTIKLID 2017

ARTIKLID 2018

ARTIKLID 2019

ARTIKLID 2020

ARTIKLID 2021

ARTIKLID 2022

ARTIKLID 2023

Otsi

---

### Privaatsusreeglid

© 2025 Tallinna Ülikool | Haridusteaduste instituut | Andragoogika | CC BY-NC-ND 4.0