



HARIDUS- JA  
TEADUSMINISTEERIUM



Euroopa Liit  
Euroopa  
Regionaalarengu Fond



Eesti  
tuleviku heaks

# Õpetajaameti atraktiivsus

Aune Valk



Õpetajaameti atraktiivsus

Autor: Aune Valk (Haridus- ja Teadusministeerium).

Viitamine: Valk, A. (2016). Õpetajaameti atraktiivsus.  
Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

Haridus- ja Teadusministeerium  
Munga 18, Tartu 50088, Eesti  
Tel: +372 7350120  
E-post: hm@hm.ee  
www.hm.ee

© autor ja Haridus- ja Teadusministeerium, 2016  
Tellija ja väljaandja: Haridus- ja Teadusministeerium  
Keeleline korrektuur: Inga Kukk  
Kujundus: Velvet OÜ

ISBN: 978-9985-72-236-7

# 1. Miks see teema on tähtis?

Enamik arutelusid hariduse probleemide üle lõpevad tõdemusega, et olulised muutused sõltuvad õpetajatest. „Õpetajad on olulised“ („*Teachers matter*“), ütleb juba pealkirjas OECD (2005) ülevaade, mis räägib 25 riigi õpetajapoliitika uuringutele toetudes õpetajate ettevalmistusest, värbamisest, tööst ja karjäärist. Uuringus kinnitatakse, et peale õpilaste oskuste ja motivatsiooni, mis on muuhulgas omakorda seotud õpetajatööga, on suurim mõju õpilaste haridusalastele saavutustele (õpitulemustele) „õpetajate kvaliteetil“<sup>1</sup> – teguril, mis hõlmab peale kvalifikatsiooni, õpetamiskogemuste ja ainealaste teadmiste ka selliseid pädevusi nagu oskust edastada selgelt ja veenvalt ideid, luua erinevat tüüpi õpilastele efektiivsed õppekeskkonnad, toetada õpetaja ja õpilase vahelisi tulemuslikke suhteid, olla entusiastlik ja loov ning töötada edukalt koos kolleegide ja lapsevanematega (OECD 2005, 3).

Rahvusvahelise uuringu TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) andmete põhjal on näidatud, et keskmiselt olid paremad nende riikide õpilaste matemaatika-tulemused, kus õpetajate kvaliteet oli kõrgem ehk oli rohkem kvalifitseeritud ja pikaajalise kogemusega õpetajaid (Akiba, LeTendre, Scribner 2007). Sandersi ja Riversi (1996) uuringus jagati õpetajad nende efektiivsuse alusel viide gruppi ja vaadati, kuidas muutuvad õppetulemused seni keskmiste tulemustega õpilaste seas kolme aasta vältel. Kõige tugevamate ja kõige nõrgemate õpetajate juures õppinud õpilaste vahe oli kolme aasta pärast üle 50 protsendipunkti (st kahe

grupi õpilaste keskmiste tulemuste vahe erines nii palju, et nende vahele jäi 50% õpilastest). Vaadates riikide võrdluses õpetajate ja õpilaste oskusi (joonis 1) PIAACi ja PISA uuringu alusel, ilmnevad üsna selged seosed nii funktsionaalses lugemisoskuses, matemaatilises kirjaoskuses kui ka probleemilahendusoskuses: riikides, kus õpetajate oskused on paremad, on reeglina paremad ka õpilaste oskused. Eesti, nagu ka Poola ja Korea õpilaste oskused pigem ületavad oma õpetajate omi, mille üheks põhjuseks võib olla kodu suurem roll õpitulemuste kujunemisel.

Tugevat õpetajaskonda ei saavuta ilma selleta, et õpetajaks saamine ja õpetajana töötamine oleks ühiskonnas auasi ning kõitev valik parimatele ehk õpetajaamet oleks atraktiivne. Kuigi õpetajaametit peetakse Eestis väga oluliseks ja väärtuslikuks tööks ning õpetajaameti maine on erinevates sihtrühmades hea, peetakse seda ka väga raskeks ja väheväärtustatud ametiks. Õpetajate enda hinnang oma ameti mainele on kõige kriitilisem, konkurents õpetaja ametikohtadele ja õpetajakoolitusse on madal.

Kokkuvõttes tuleb tõdeda, et õpetajate oskused (kindlasti mitte ainult infotöötlusoskused) on olulised ja õpetajakoolituse lõpetajate oskused on Eestis pigem madalad nii võrreldes teiste valdkondade kui ka teiste riikide sama valdkonna lõpetajate oskustega. Seega on möödapääsmatu õpetajakoolituse ja õpetajaameti atraktiivsusele tähelepanu pöörata.

<sup>1</sup> Õpetajate „kvaliteeti“ on eri uuringutes määratletud erinevalt, üks sagedasi ja lihtsamaid viise on objektiivsed kriteeriumid – kvalifikatsioon ja töökogemuse pikkus. Ilmselgelt ei ole need ainsad ja piisavad näitajad. Eestis on õpetaja töö ning selle edukaks tegemiseks vajalikud oskused, teadmised ja hoiakud kirjeldatud õpetaja kutsestandardis. Lisaks on HTM arendamas õpetaja kompetentsimudelit 360 kraadi tagasisidesüsteemina, mis kaardistab ja süstematiseerib õpetajaameti võtmeomadused Eestis, pidades silmas muutuvat õpikäsitust.

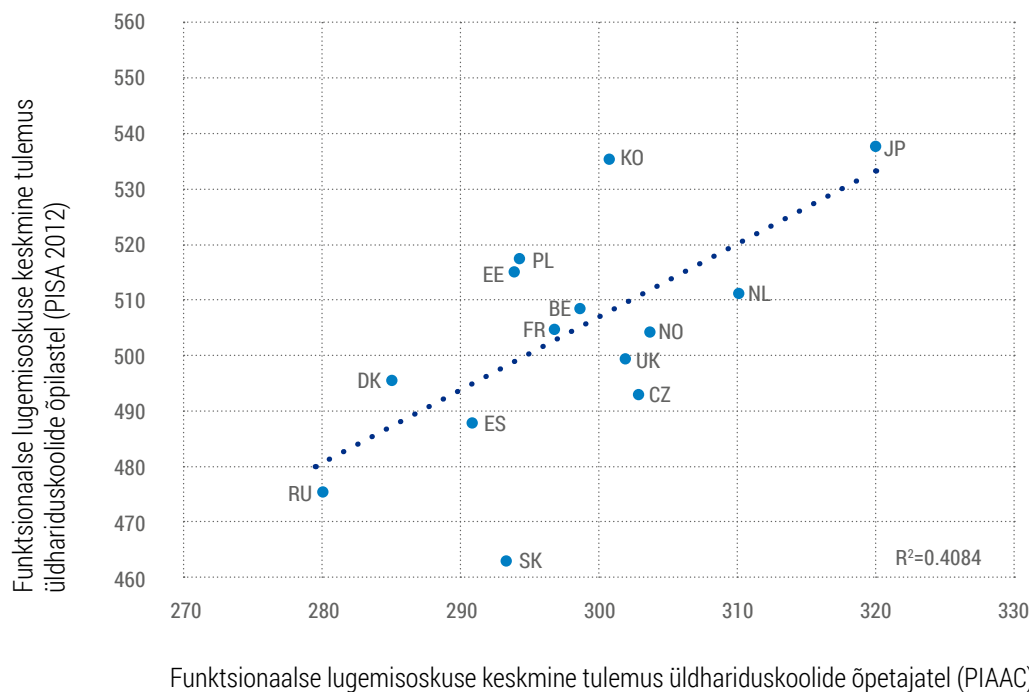
## 2. Mis on meie praegune seis?

### 2.1. Tervikuna ei ole õpetajaid vähe

Euroopa komisjoni aruande (EK 2013a) järgi on objektiivset infot õpetajate puuduse kohta raske saada. Intervjuude põhjal toob aruanne välja, et 12 riigis on üldine puudus kvalifitseeritud õpetajatest, 20 riigis, sh Eestis on puudus teatud piirkondades või teatud ainete õpetajatest. Selle järeldusega võib üldiselt nõus olla. Eestis on probleem pigem struktuurne, s.t puudus on tugevatest õpetaja-koolituse lõpetajatest, noortest õpetajatest, meesõpetajatest ja eriti teatud ainete (loodus- ja täppis-teadused) õpetajatest. Seoses õpilaste arvu langusega on Eestis õpetajate ametikohtade arv nii üldharidus- kui kutsekoolides viimasel 7–8 aastal langenud: üldhariduses oli langus 2008/09.–2014/15. õppeaastal 6%, kutsehariduses 20% (vt üldhariduse koolide kohta joonist 2). Õpetajate arv on samal perioodil üldhariduses langenud

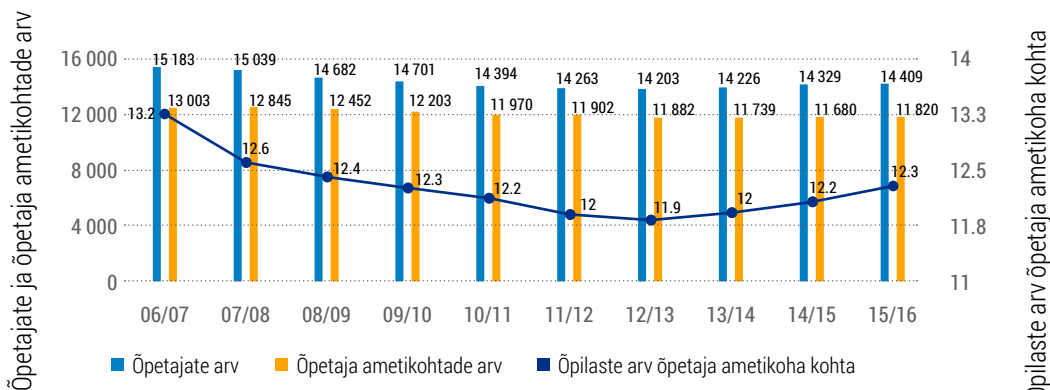
2,5%, kutsehariduses aga tõusnud 9%, mis on tõenäoliselt seotud õppekavareformi ja uute lühikeste õppekavadega. Võrreldes eelmise, 2014/15. õppeaastaga on 2015/16. õppeaastal paari protsendi võrra tõusnud kooli naasnud või õpetajaametit alustavate uute pedagoogide arv. 2014/15. õppeaastal oli selliseid õpetajaid 1418 (10.11.2014 seisuga), 2015/16. õppeaastal 1442. Tervikuna on õpetaja ametikoha töökoormuse maht viimase viie aastaga seega veidi langenud ning iga kolmas (36%) üldhariduskooli õpetaja töötab osakoormusega. Peamiseks põhjuseks on õpilaste arvu langus ja koolivõrgu korrastamine. 2015/16 töötab õpetaja keskmiselt koormusega 0,82 ametikohta, mis on sama kui eelmisel õppeaastal. Vt tabel 1.

**Joonis 1. 15aastaste õpilaste (PISA 2012) ja üldhariduskoolide õpetajate (PIAAC 2011/12) funktsionaalse lugemisoskuse keskmised tulemused**



Märkus: PISA skaala keskmine on 500 punkti ja standardhälve 100 punkti. PIAACi skaala on 0–500, keskmine on ca 270 punkti ja standardhälve funktsionaalses lugemises 48 punkti ja matemaatilises kirjaoskuses 53 punkti

## Joonis 2. Üldhariduskoolide õpetajate ja õpetaja ametikohtade arv ning õpilaste arv õpetaja ametikoha kohta viimasel kümnel õppeaastal



Allikas: EHS

## 2.2. Puudu on meesõpetajatest ja noortest õpetajatest

Kuigi üldist suurt õpetajate puudust Eestis ei ole, on probleeme õpetajaskonna struktuuriga: vähe on meesõpetajaid, noori ning väga heade infotöötlusoskustega<sup>2</sup> õpetajaid.

Üldhariduskoolide, kutsekoolide ja lasteaedade õpetajaskonnast moodustavad jätkuvalt valdava enamiku naised.

Protsentuaalselt ei ole meesõpetajate osakaalu muutus üheski koolitüübis olnud märkimisväärne. Koolieelsetes lasteasutustes on viimasel seitsmel aastal meesõpetajate osakaal olnud 1%, üldhariduskoolides 14% ja kutsekoolides 35–38%.

Tabel 1. Õpetajate ja õpetaja ametikohtade arv haridusasutuste tüüpide alusel õppeaastal 2014/2015

aasta	Koolieelsed lasteasutused			Üldhariduskoolid			Kutseõppeasutused		
	õpetajaid <sup>1</sup>	ametikohti	koormus	õpetajaid	ametikohti <sup>2</sup>	koormus	õpetajaid	ametikohti <sup>3</sup>	koormus
08 / 09	7 486	7 175	0,96	14 682	12 452	0,85	2 096	1 824	0,87
09 / 10	7 371	6 972	0,95	14 701	12 203	0,83	2 225	1 714	0,77
10 / 11	7 274	7 036	0,97	14 394	11 969	0,83	2 224	1 701	0,76
11 / 12	7 286	6 877	0,94	14 263	11 902	0,83	2 199	1 598	0,73
12 / 13	7 507	7 179	0,96	14 203	11 882	0,84	2 200	1 451	0,66
13 / 14	7 869	7 500	0,95	14 226	11 739	0,83	2 129	1 427	0,67
14 / 15	8 081	7 681	0,95	14 329	11 680	0,82	2 283	1 448	0,63
15 / 16	8 115	7 713	0,95	14 409	11 820	0,82	2 255	1 422	0,63

Allikas: EHS

Märkused:

<sup>1</sup> Ametikoha nimetuste alusel eesti keele õpetajad, liikumisõpetajad, ujumisõpetajad, muusikaõpetajad, õpetajad ning erirühma ning sobitusrühma õpetajad.

<sup>2</sup> Õpetaja, klassiõpetaja ja õpiabirühma õpetaja ametikohal töötavate isikute puhul kujuneb õpetaja ametikohtade arv lepingujärgse koormuse alusel. Kui tunde annab ka direktor, õppealajuhataja, sotsiaalpedagoog, eripedagoog, koolipsühholoog või logopeed, kujuneb õpetamisega seotud ametikohtade arv nädalas antavate tundide arvu jagamisel 21ga, mis oli varem kokkuleppeline õpetamistundide nädalakoormus täistööaja korral

<sup>3</sup> Kutseõppeasutuse õpetaja (sh kutseõppeasutuses üldharidusainete õpetaja) ametikohal töötavate isikute puhul kujuneb õpetaja ametikohtade arv lepingujärgse koormuse alusel või õpetaja poolt õppeaastas antavate tundide arvu jagamisel 840ga, kui õpetajale ei ole andmebaasi sisestatud lepingujärgset koormust. Samamoodi kujuneb õpetamisega seotud ametikohtade arv ka siis, kui tunde annab direktor, õppealajuhataja, osakonnajuhataja, sotsiaalpedagoog, eripedagoog või koolipsühholoog.

**Tabel 2. Õpetajatega seotud näitajad elukestva õppe strateegias ja selle programmis „Pädevad ja motiveeritud õpetajad ning haridusasutuste juhid“**

EÕS näitajad	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
30-aastaste ja nooremate õpetajate osakaal üldhariduskoolides (%)	10.3	10.3	10.6	11.5	12	>12.5	täpsustub 2017	12.5
Konkurents õpetajakoolituse õppekohtadel				täpsustub 2016	täpsustub 2016	konkurss kasvanud	täpsustub 2017	
Õpetajate sooline struktuur naised / mehed üldhariduskoolides (%)	85.9 : 14.1	85.8 : 14.2	85.7 : 14.3	82 : 18	80 : 20	75 : 25	täpsustub 2017	75 : 25
Õpetajate osakaal, kes leiavad, et amet on ühiskonnas väärtustatud (TALIS) (%)	13.7					20		
Üldhariduskoolide õpetajate keskmine töötasu, võrreldes kõrgharidusega töötaja keskmise töötasuga Eestis <sup>1</sup>	0.88	selgub 2016	selgub 2017		määratakse 2016	määratakse 2017	1.0	1.0
Munitsipaalkoolide õpetajate keskmine palgatase, võrreldes riigi keskmise palgaga (%)	98	102	107	105	määratakse 2016	määratakse 2017	120	120

Allikas: Haridus- ja Teadusministeeriumi valdkonna arengukavade 2015. a tulemusaruanded (HTM 2016)

2015/16. õppeaastal töötab üldhariduskoolides 2058 meesõpetajat, mis moodustab kõigist üldhariduskoolide õpetajatest 14,3%. OECD riikide võrdluses oleme samuti naisõpetajate osakaaluga tipus: üldkeskhariduse õpetajatest on Eestis naised 78%, OECDs keskmiselt 61% (OECD 2015a). Kõrgkoolide õppejõudude sooline jaotus on tasakaalus. Viimasel kuuel aastal on kõrgkoolide õppejõudude hulgas olnud mehi keskmiselt 50,8%.

Hoolimata sihist kasvatada noorte (30aastaste ja nooremate) õpetajate osakaalu, on viimastel aastatel tõusnud

hoopis vanemate (63+) õpetajate osakaal, vt tabel 3. Eesti üld- ja kutsehariduses töötas 2015/2016. õppeaasta alguses 16 664 õpetajat, kellest kõige suurema osa moodustasid õpetajad vanuses 50–59 (4984 inimest ehk 29,9% õpetajatest); 30aastaseid või nooremaid õpetajaid oli 1741 (10,7%) ja üle 63aastaseid 1789 (10,7% õpetajatest). Õpetajate vanuseline struktuur on murettekitav ka teiste OECD riikide võrdluses (OECD 2015a): Eestis on nii põhihariduse kui keskhariduse tasemel 50% õpetajatest üle 50aastased, OECDs keskmiselt on vastavad osakaalud 34 % ja 38 %.

**Tabel 3. Õpetajate vanuseline struktuur**

Aasta	30aastaste ja nooremate õpetajate osakaal (%)		63aastaste ja vanemate õpetajate osakaal (%)	
	üldhariduskoolides	kutseõppeasutustes	üldhariduskoolides	kutseõppeasutustes
2012	10.3	9.4	8.8	12.5
2013	10.3	9.0	9.2	12.7
2014	10.3	9.4	9.6	13.3
2015	10.6	9.6	10.2	14.4

Allikas: EHIS



## 2.3. Häid õpetajaid ei jagu võrdselt igale poole

Mitmetes uuringutes (vt Heckman 2006), milles rõhutatakse sotsiokultuuriliste ja sotsiaalmajanduslike tegurite rolli õpilaste tulemuste kujundamisel, seostatakse neid omakorda õpetajakvaliteediga: ebasoodsas olukorras noored satuvad pahatihti õppima vähem efektiivsete õpetajate käe alla ning see vahendab seost sotsiaalmajandusliku tausta ja õppetulemuste vahel (Rowe 2003). Ka Eesti puhul on TALISE uuringu (Übius, Kall, Loogma, Ümarik 2014) andmete põhjal näidatud, et pikema staaži ja kõrgema haridustasemega õpetajad ei jagune erinevate koolide vahel võrdselt. Suurema tõenäosusega õpetavad nad nn vähemkeerukates koolides, kus majandusraskustega kodudest pärinevate, erivajadustega või eesti keelt teise keelena rääkivate õpilaste osakaal on väiksem. PISA 2009 järeluurimise keskendus just kooli ja õpetaja rolli selgitamisele õpilaste tulemustes, näitas, et „... koolide mõju aspektist on Eesti maailma riikide lõikes keskmine: ligi viiendiku osas on õpilaste õpitulemus seletatav koolidevaheliste erinevustega, st koolide hariduskvaliteedi erinevustega. Õppimine toimub ühtedes koolides edukamalt kui teistes“ (Mikk, Kitsing, Must, Säarik, Täht 2012, 7). Soomega võrreldes sõltuvad Eesti õpilaste tulemused koolidevahelistest erinevustest ligi kaks korda enam. Samas uuringus leiti, et PISA tulemused olid suurema arvu kvalifitseeritud õpetajatega koolides paremad. Kui aga võeti arvesse ka kooli suurust, ilmnes kvalifitseeritud õpetajate mõju vaid lugemisoskuse tulemustele.

## 2.4. Uusi tugevaid õpetajaid ei kasva peale: õpetajakoolituse lõpetanute infotöötlusoskused on madalad

Praxise (2012) uuring näitas, et õpetajakoolitus on gümnaasiumilõpetajate hulgas üks vähem eelistatud valikutest. Populaarseimad erialad, kus sooviti edasi õppida, olid õigus-, majandus- ja riigiteadus (27%), kõige vähem sooviti õppida hariduse (4%) ja põllumajanduse valdkonnas (2%). Ka värske EMORi uuring (2016) kinnitas seda, et õpetajaamet ei ole gümnaasiumiõpilaste hulgas erinevalt vanematest inimestest populaarne: kindlasti tahaks õpetajana töötada 2% õpilastest, pigem tahaks 14%. Ka ülikoolide õpetajakoolituse õppekavadele on konkurss olnud madal ning ca 50% õpetajakoolituse lõpetajatest ei asu õpetajana tööle.

PIAACi uuringu (Valk, Silm 2015)<sup>3</sup> järgi on suureks väljakutseks õpetajakoolituse lõpetanute infotöötlusoskused (funktsionaalne lugemisoskus, matemaatiline kirjaoskus

ja probleemilahendusoskus tehnoloogiarikkas keskkonnas). Nii rahvusvahelises võrdluses kui kõrghariduse teiste valdkondade lõpetajate vastavate oskustega võrreldes, eriti noorema vanusegrupi võrdluses, on need ühed kehvemad (vt joonis 3).

Eesti kõrgharidus on PIAACis osalenud ja ka joonisel 3 võrdlusgrupiks valitud riikide võrdluses keskmisel tasemel. Rahvusvahelises võrdluses eristus meie kõrghariduses üsna selgelt kaks tugevat ja kaks nõrka valdkonda. Tugevad on loodus- ja täppisteaduste ning humanitaaria, keelte ja kunstide lõpetanute oskused, kehvad tehnika, tootmise ja ehituse ning eriti õpetajakoolituse lõpetanute oskused. Tõenäoliselt on see erinevus seletatav pigem selektsiooniefekti kui vastavate valdkondade täiendava panusega oskuste arengusse. PIAACi uuringus osalenute puhul oli keskmine riigieksamitulemus ainsana üle 60 punkti loodus- ja täppisteaduste (62,8 punkti) ning humanitaaria, keelte ja kunstide lõpetanute (62,4 punkti). Ainult õpetajakoolituse ja kasvatusteaduste lõpetanute keskmine riigieksamitulemus oli alla 50 punkti (47 punkti). Vastuvõtt õpetajakoolituse ja kasvatusteaduste õppesuunda on viimastel aastatel vähenenud kiiremini kui teistes valdkondades (HTM 2015).

Konkurentsi õpetajakoolituse kohtadele on tulevikus kavas arvutada kahe näitaja abil, mis arvestavad nii kandidaatide arvu, õppekohti kui õppima asujate arvu ning võrdlevad seda teiste valdkondadega. Indikaatori arvutamiseks jagatakse konkurss kandideerimisel õppima asujate osakaaluga. (Konkurss kandideerimisel = mitu kandidaati on kohale: kandidaatide arv/õppekohade arv (mida suurem, seda parem). Õppima asujate osakaal: kandidaatide arv/õppimatulekut kinnitanute arv (%).) Saadud näitajat võrreldakse sama näitajaga teistes valdkondades. Esimesed andmed loodame saada 2016. aasta lõpus.

Täna üldhariduskoolides töötavate õpetajate oskuste tase on rahvusvahelises võrdluses teiste riikide õpetajatega veidi parem. Eesti üldhariduskoolide õpetajate funktsionaalne lugemisoskus ja matemaatiline kirjaoskus ei erine PIAACis osalenud riikide õpetajate keskmisest. Kui äärmused välja arvata, on enamiku riikide õpetajate funktsionaalne lugemisoskus vahemikus 290–300 punkti<sup>4</sup>, Eestis on selle oskuse keskmine näitaja õpetajatel 293 punkti (analüüsi kaasatud riikides keskmiselt 296 punkti). Matemaatilises kirjaoskuses oleme teiste riikidega võrreldes veidi nõrgemad (Eestis 285, keskmiselt 294 punkti), ligi pooltes riikides on õpetajate matemaatiline kirjaoskus Eesti õpetajate omast statistiliselt oluliselt parem. Probleemilahendusoskus tehnoloogiarikkas keskkonnas on heal või väga heal tasemel (2.–3. tase) vaid ca veerandil (27%) Eesti õpetajatest, mis on oluliselt alla analüüsi kaasatud riikide keskmise (46%). Vt ka joonis 4. Kuna probleemilahendusoskus on suuresti seotud IKT kasutusega töökesekkonnas, siis võib arvata, et arvuti kasutamise tase, mida Eesti õpetajad täna koolis vajavad ja rakendavad, ei ole väga keerukas ning ei motiveeri ega toeta õpetajaid paremaid oskuseid omandama. Probleemilahendus-

3 Esitatud info põhineb PIAACi 6. temaatilise aruande „Oskused ja haridus“ tulemustel (Valk, Silm 2015), vt aruandes täpsemalt pkt 2.3.4 ja 2.6.

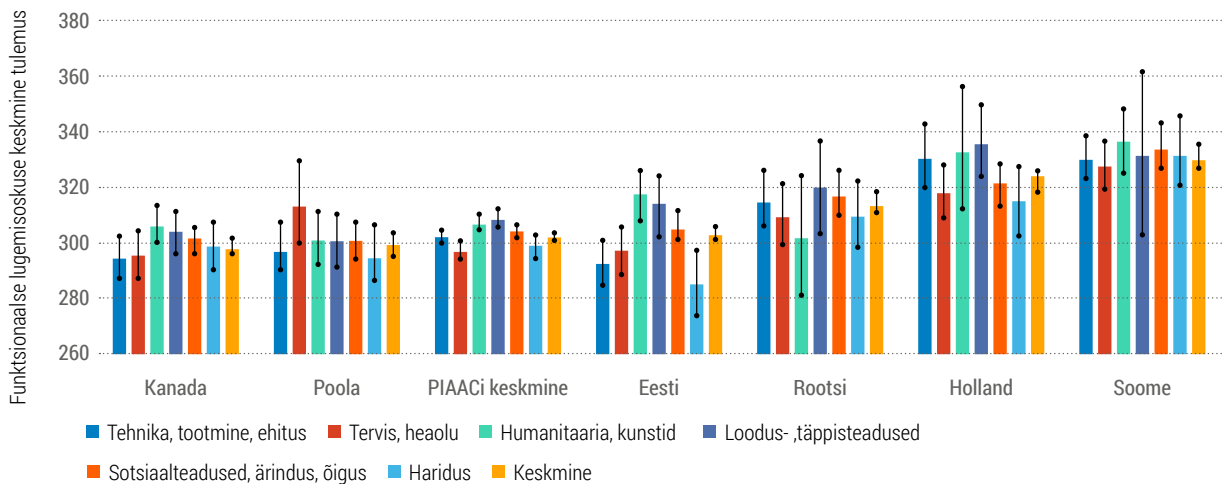
4 PIAACi lugemisoskuse skaala on 0–500, PIAACis osalenud riikide keskmine tulemus oli 273 punkti, Eesti keskmine 276 punkti. Kõrgharidusega inimeste keskmine tulemus oli PIAACis keskmiselt 297, Eestis 290. Vt täpsemalt PIAACi aruannetest (Halapuu, Valk 2013 ja Valk, Silm 2015).

oskus tehnoloogiarikkas keskkonnas on tugevalt seotud ka vanusega, mis Eesti õpetajatel tervikuna on OECD keskmisest<sup>5</sup> ja ka antud uuringusse kaasatud valimite võrdluses (43,3 vrdl 42,5) suurem.

Üldjuhul on õpetajate oskused riigi keskmisest paremad (nii funktsionaalses lugemisoskuses kui ka matemaatilises

kirjaoskuses keskmiselt 19 punkti), eriti suur on õpetajate paremus Hispaanias, Prantsusmaal, Koreas ja Jaapanis, aga ka Tšehhis. Eestis on õpetajate oskused kõigi hõivatute keskmisest 10 punkti paremad matemaatilises kirjaoskuses ja 14 punkti paremad funktsionaalses lugemisoskuses, probleemilahenduskusus on aga kõigi hõivatutega sarnane.

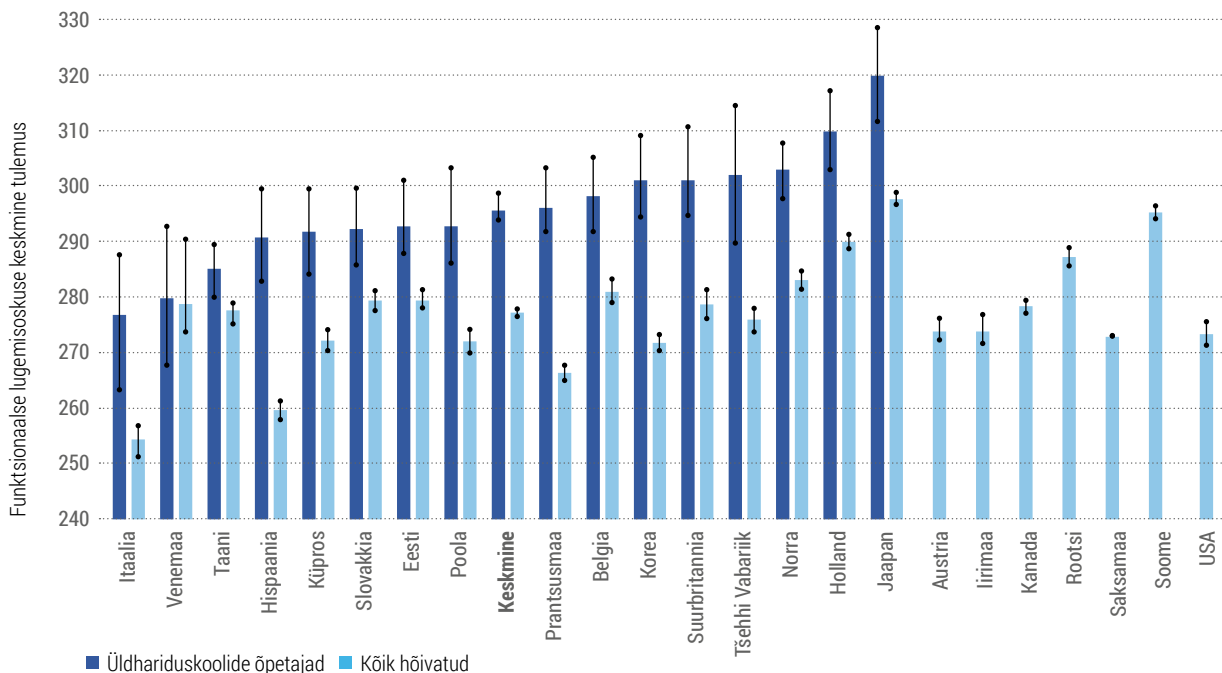
### Joonis 3. Alla 35aastaste kõrgharitudte funktsionaalse lugemisoskuse keskmine tulemus ja 95% usalduspiirid suuremate õppevaldkondade lõikes



Allikas: PIAAC andmed (Valk, Silm 2015)

Märkus: n (valdkonna kohta) ca 100, alla 20 ei ole näidatud. Riigid on järjestatud kasvavas keskmise tulemuse järjekorras

### Joonis 4. Üldhariduskoolide õpetajate ja kõigil hõivatute funktsionaalse lugemisoskuse keskmine tulemus koos 95% usalduspiiridega



Allikas: PIAAC andmed (Valk, Silm 2015)

Märkus: Riigid on reastatud õpetajate tulemuse järgi. Neis riikides, kus õpetajate tulemus puudub, ei olnud pedagoogika tippspetsialistide hulgas võimalik eristust teha



# 3. Mis mõjutab õpetajaameti atraktiivsust?

Järgnev analüüs põhineb suuresti Euroopa Komisjoni aruandel „Uuring õpetajaameti atraktiivsuse parandamise poliitikameetmetest Euroopas“ (*Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*), I ja II osa (EK 2013a ja 2013b); OECD aruandel „Õpetajate ja koolijuhtide ettevalmistamine 21. sajandiks. Õppetunde kogu maailmast“ (*Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century. Lessons from around the world*) (Schleicher 2012) ning HTMi poolt 2016. aasta kevadel tellitud uuringul (EMOR 2016), mille eesmärk oli kaardistada õpetajaameti kuvandi ja atraktiivsuse hetkeseisu eri sihtgruppide hulgas. Lisaks on kasutatud TALISE uuringut (OECD 2014a) jt uuringuid-analüüse, sh praegu töös oleva projekti „Kontseptsioon ja mõõtevahendid hindamaks rahulolu üld-, kutse- ja kõrgharidusega ning täiendusõppe võimalustega“ vahetulemusi (Lukk jt 2016).

Laias laastus võib atraktiivsuse jagada 3–4 teguri vahel, mis tulevad esile kõigis uuringutes. OECD aruanne (Schleicher 2012) toob välja, et õpetajaameti prestiiž või atraktiivsus sõltub neljast faktorist: 1) ameti staatus ühiskonnas, 2) töökeskkond, 3) isikliku panustamise tunnetus ning 4) rahaline kompensatsioon, mis ametiga kaasneb.

EK uuringus küsiti mh,

- milliseid muutusi tuleks teha, et muuta õpetajaameti atraktiivsemaks? (*What types of change are most likely to make the teaching profession more attractive?*)

ja

- mis teeb õpetajaameti eriti raskeks? (*What aspects make the teaching profession particularly tough?*)

Olulisimad tegurid jagunesid kolmeks: palk, staatus ja töökoormus. Vastustest tuli välja, et Ida-Euroopa riikides hinnati olulisimaks muutuseks, et õpetajaamet oleks atraktiivsem, palgatõusu (seda pidas kõige olulisemaks 23%), millele järgnesid kõrgem sotsiaalne staatus, ameti parem kuvand (19%) ja väiksem õpilaste arv klassis (19%). Lääne-Euroopas oli olulisim staatuse küsimus (21%), millele järgnesid võrdselt klassi õpilaste arv ja palk (16%). Eriti raskeks teeb õpetajatöö suur ülesannete hulk puhtalt õpetamiskohustuse kõrval, ebapiisav tunnustus, liiga suured klassid, õpetajate hindamise viisid ning distsipliini- ja motivatsioonipuudus osa õpilaste puhul.

OECD poolt nimetatud neli tegurit kattuvad suuresti tööga rahulolu teooriaga, mis jagavad rahulolu ja rahuolematuse tekitajad kolmeks komponendiks. RAKE uuring hariduse eri osapoolte rahuloluküsimustike väljatöötamiseks (Lukk jt 2016) kirjeldab neid komponente õpetajate töö puhul järgmiselt:

(1) Rahulolu toetavad **sisemised motivaatorid**, mille hulka kuulub eelkõige töö õpilastega, sealjuures õpilaste

õppimise ja arengu nägemine. Need on ka esmased ajendid õpetajaks saamisel ning õpetajate peamised rahuloluallikad (Scott, Stone, Dinham 2001).

(2) **Kooliväliste tegurite** ehk rahulolematuse komponentide näiteks on kehtestatud haridusmuudatused, õpetajate negatiivne kujutamine meedias ning õpetaja staatus ühiskonnas.

(3) **Koolipõhised ehk koolikeskkonnaga seotud komponendid** on näiteks suhted kolleegidega, vanematega ja kooli juhtkonnaga, samuti ajaline surve, õpilaste häiriv käitumine ning vastavas koolis kantavad väärtused. Kooli kliima juures on uuritud nii õpilaste omavahelisi kui ka suhteid õpetajatega, õpilaste suhtumist ja hoiakut õppimisse (*student academic orientation*), lastevanemate ja kogukonna toetust ning kooli administratsiooni toetust (Grayson, Alvarez 2008). Näidati, et kõik eelnevad kooli kliima valdkonnad olid positiivselt seotud õpetajate rahuloluga, mis omakorda kaitseb läbipõlemise eest.

Ka TALISE uuringu (Übius jt 2014) järgi on kõige suurema kaaluga tegurid, mis õpetajate rahulolu/rahuolematust kõige enam mõjutavad, jaotatavad kolme gruppi: suhted kodude ja õpilastega, õpetaja(ameti) positsioon ühiskonnas ja töökoormus, mis osaliselt ülalnimetatutega kattuvad.

Õpetajate olukorda on järgnevalt analüüsitud eespool viidatud kolmes lõikes (sisemised, koolivälised ja koolipõhised tegurid).

## 3.1. Sisemised motivatsioonitegurid

Rahulolu kasvatamise jaoks on enesemääratlusteooria (Deci, Ryan 2000; Deci jt 2001) järgi kriitilised ennekõike sisemised motivatsioonitegurid. Sisemine motivatsioon kirjeldab ennastjuhtivat inimest, kelle tegevust ajendab tehtud tööst saadav rahulolu. Ennastjuhtiva inimese, sh töötaja või õppija kujunemise eelduseks on autonoomia-, kompetentsuse- ja seotusevajaduse rahuldamine. Autonoomia tähendab võimalust ise oma tööd korraldada, kompetentsus või enesetõhusus on tunne, et ma saan oma tööga hästi hakkama. Seostustunne viitab ennekõike koostööle ja meeskonnatööle. EMORi (2016) uuringu järgi seostuvad asjaolud, mida Eesti õpetajad ise enda töö juures väärtustavad – põnevat tööd, ajaga kaasaskäimist ja arengut, võimalust kujundada ühiskonna nägu ning viibida inspireerivas, oma ala heade asjatundjate seltskonnas – samuti suuresti sisemiste motivatsiooniteguritega.

**Autonoomia.** Autonoomiat on TALISe uuringu kontseptuaalses raamistikus defineeritud kui üht õpetajaameti professionaalsuse kolmest aspektist võrgustikes osalemise ja teadmiste baasi kõrval (vt ka Schleicher 2016).

Autonoomia on oluline, kuna see seostub töö tulemuslikkusega, eriti kui tulemusi hinnatakse (OECD 2011). Õpetajate autonoomiat mõõdeti TALISe uuringus koolijuhtide hinnangute kaudu viiele nn sisulise (vs korralduslik) autonoomia aspektile: otsustamine, mis aineid koolis õpetada, õppematerjalide kasutus, õppeaine sisu määramine, õpilaste hindamis põhimõtete kindlaksmääramine ning õpilaste distsipliiniga seotud põhimõtete ja protseduuride kehtestamine. Eesti koolid ja õpetajad on neis aspektides väga autonoomsed. Kogumiku *Education at a Glance 2012* andmetel tehakse Eesti põhikoolides kooli tasandil 76% otsuseid, OECD riikides keskmiselt 41%. Eestist autonoomsemad on vaid Suurbritannia ja Hollandi koolisüsteemid. Eesti koole iseloomustab suur sisuline autonoomia ning see on Euroopa riikide võrdlusuuringu andmetel viimasel kümnendil kasvanud (vt ka Hatzopoulos, Kollias, Kikis-Papadakis 2015).

Autonoomiaga kui iseotsustamise võimalusega võiks osaliselt seostada õpetaja taju oma ameti kujundamise ja muutmise ehk karjääri tegemise võimalustest, millest tuleb täpsemalt juttu koolikeskkonna all. Osaliselt on karjäärivõimalused tingitud objektiivsest reaalsusest haridussüsteemis ja ühiskonnas laiemalt, teisalt on need kindlasti kinni ka mõtlemises, mida võib seostada autonoomiatunnetusega.

**Eesti õpetajate enesetõhusus<sup>6</sup>** on TALISe uuringute järgi pigem madal. 2009. aasta TALISe aruanne toob välja, et Eesti õpetajaskonna enesetõhususe ja tööga rahulolu näitajad on osalenud riikide hulgas ühed madalamad. 2013. aasta seis näitab muutust (Übius jt 2014, 134): „Eesti õpetajad on hinnanud oma enesetõhususe eri aspekte erinevalt. Enesetõhusust õpilaste juhendamisel ja motiveerimisel on hinnatud kõrgemalt kui teisi enesetõhususe aspekte ning on leitud, et oma õpetajatöös saavad meie õpetajad enam kui TALISe õpetajad keskmiselt aidata väärtustada õppimist ja motiveerida õpilasi. Enesetõhusust klassi juhtimisel aga hindavad meie õpetajad madalamalt kui TALISe riikide õpetajad keskmiselt, kuigi samas on meie õpetajad hinnanud oma saavutusi distsipliini hoidmisel klassis suhteliselt kõrgelt (üle TALISe keskmise näitaja).“

Enesetõhususega haakub tihedalt seotustunne. TALIS 2013 toob nt välja, et „koostõised enesetäiendamise viisid (nn kõrgetasemeline professionaalne koostöö) on kõige tõhusamad enesetõhususe ja tööga rahulolu suurendamise võimalused.“

Sarv (2016) väidab varasematele uuringutele viidates, et „õpetaja taju oma professionaalsusest ja enesetõhususest on seotud lapsevanemate kaasamise ja toega. Nooremad õpetajad võivad tunda ebakindlust, suheldes

endast vanemate lapsevanematega. See puudutab kaasalöömist nii koolis toimuvas kui ka lapse koduses õppimises. Õpetaja esimesel tööaastal on tajutud toetus (koostöö kolleegide, juhendaja-mentori, lastevanematega) sageli otsustav õpetaja karjääri valikus ja edus. Olivia Õim (2008) näitas, et olulisim on seejuures õpilaste ja vanemate tugi.“ Gerli Silm (2016) analüüsis seitsme Tartu kooli lapsevanemate tagasiside küsitluse tulemusi ja leidis, et vanemate ja kooli koostöös on palju arenguruumi. Mh tõi ta välja, et „üle poole vanematest teab oma lapse õpetajate kohta liiga vähe ja samuti ei tea üle poole vanematest seda, mida kool neilt seoses koostööga ootab. Enamik vanemaid ei tunne, et neil on võimalusi koolis ja klassis toimuvat mõjutada. Vanemate omavaheline suhtlus on väga napp. Sellele saaks nende hinnangul aluse panna algklassides ja nad näevad selles suurt rolli klassijuhatajal.“

**Seotustunne ja koostöö.** Ameti väärtustamise üks võtme-koht on omavaheline koostöö ja sisulise tagasiside saamine oma tööle. See seostub nii töökeskkonna kui isikliku panustamise tunnetusega.

TALISe uuringu järgi eristatakse kolleegidega seotud võrgustikes viit aspekti: osalust koolitustes, osalust mentorlusprogrammides, vahetel jälgimise põhineva tagasiside saamist kolleegidelt, professionaalse arengu plaani koostamist ja osalust õpetajate professionaalset arengut toetavates võrgustikes. Eesti õpetajad on neis aspektides keskmiselt veidi alla TALISes osalenud riikide keskmise (Schleicher 2016).

Meie õpetajad peavad eriti oluliseks tagasiside saamist klassi juhtimise ja õpilaste käitumise kohta. Paraku väidab 2013. a TALIS uuringus 43% õpetajaid, et nende tööd hinnatakse ja tagasisidestatakse peamiselt administratiivsete formaalsuste täitmiseks (2008. aastal väitis nii 28% õpetajatest). Sellest tulenevalt on Eesti koolis täna väljakutseks sisulise, otseselt õpetajatööd puudutava tagasiside andmine õpetajatele, üksteiselt õppimine ning koostöövõrgustike toetamine (Übius jt 2014, 160). Üheks probleemiks sellise tagasiside saamisel on kindlasti asjaolu, et Eestis puudub või on väga vähene tundide külastamise ja jälgimise kultuur. Kui TALISe riikide koolijuhtidest ligi pool (49%) on külastanud sageli tunde jälgimise eesmärgil, siis Eesti koolijuhtidest on seda teinud vaid 7%.

Rääkides omavahelisest koostööst, siis „Eesti õpetajatele on omane tegelda aktiivselt esimese koostöövormi – igapäevase teabevahetuse ja töö koordineerimisega, sh kolleegidega õppemetoodiliste materjalide vahetamise, õpilaste õppeedukuse üle arutamise ja meeskonna nõupidamistel osalemisega. Kuid teine koostöövorm – professionaalne koostöö – on seotud õpetajate professionaalsuse kõrgema tasemega ning toob kaasa sagedasema uute õpetamismeetodite kasutamise. Paraku ei ole aga Eesti õpetajatest ligi kolmandik osalenud kunagi teise koostöövormi tegevustes – kolleegide tundide külastamises ja neile tagasiside andmises ning ühtse meeskonnana

6 TALISe 2013. aasta aruanne (Übius jt 2014, 137) kirjeldab enesetõhusust nii: „Õpetajatöö kontekstis läbi viidud uuringud on näidanud, et enesetõhusus on seotud (enese)kindlusega, mida õpetaja näitab üles oma erinevate ametialaste tegevuste juures, ning seega on enesetõhusus oluline õpetaja professionaalsuse näitaja. OECD TALIS 2013 uuringu raames tehtud kirjanduse analüüs näitas, et õpetajate enesetõhusus võib olla seotud ka õpilaste õpitulemustega (mida TALISe uuringus küll ei mõõdetud), õpetajate motivatsiooni, õpetamispraktika, pühendumise ning tööga rahuloluga. Madalam enesetõhusus seevastu on seotud probleemidega, sh õpilaste käitumisraskustega toimetulekul, tööstressi ja madalama tööga rahulolu tasemega. Samas on ka leitud, et õpetajate enesetõhususe seosed õpetajatöö ja töökeskkonna erinevate tahkedega võivad riigiti olla väga erinevad ning seega sõltuda laiematest ühiskondlikest ja ajaloolis-kultuurilistest asjaoludest. Samuti tuleb silmas pida, et enesetõhusus on ajas muutuv nähtus ja võib õpetaja karjääri erinevate etappidel olla erinev (OECD 2014a, 184).

samas klassis õpetamises.“ (Übius jt 2014, 158).

Koostöö vähesust näitab ka see, et vaid kolmel protsendil Eesti õpetajatest on mentor (OECD keskmine 13%) ja vaid 9% on ise mentorid teisele kolleegile (OECD keskmine 14%) (OECD 2013). Mentori olemasolu on eriti oluline noorte õpetajate jaoks.

TALISE uuring osutas ka positiivsetele seostele koostöö ja enesearengu pea kõikide vormide, ning ka kooli koostöö-kultuuri vahel. „Kõige tugevama positiivse mõjuga õpetajate koostööle (sh koostöö mõlemale aspektile) Eesti puhul on kolm enesetäiendamise viisi: individuaalne või koostööl põhinev uurimistöö, mentorlus / kolleegide juhendamine ning vaatlusviisidid teistesse koolidesse. Seega, õpetajate koostöö tugevdamiseks tuleks toetada neid nimetatud enesetäiendamise viise. Samuti on näha, et mida tugevam on koostöökultuur koolis, sh koolivälise asjaosalistega, seda tugevamad on õpetajate koostöö mõlemad aspektid“ (Übius jt 2014, 129).

## 3.2. Koolivälised tegurid. Ameti staatus: õpetajad ei väärtusta ise oma ametit ja arvavad, et ühiskond ei tee seda

EK aruanne näitab, et õpetajaameti kuvand on kõigis riikides (v.a Iirimaa ja Soome) halvenenud. Kuvand on negatiivne riiklikus meedias ja õpetad võtavad selle omaks. Mida paremini õpetajatööd tuntakse, seda positiivsem on kuvand. Lapsevanemad hindavad õpetajaametit üldiselt kõrgemalt kui muu elanikkond. Lõuna- ja Ida-Euroopas kurdetakse enim just institutsionaalse tunnustuse puudust, Lääne- ja Põhja-Euroopas suurt töökoormust.

EMORi uuring teeb paradoksaalse järelduse: „õpetajate tööd peetakse väärtuslikuks, ehkki väheväärtustatud ametiks.“ Kõik uuringus osalenud grupid seostavad õpetajaametit sotsiaalselt ja ühiskondlikult olulise tööga, mis mõjutab oluliselt inimeste elusid. Ka Lepajõe ja Grünthali (2015) uuringus „Eesti ja Soome emakeeleõpetajaks õppivate üliõpilaste motivatsioonist ja kutsumusest saada õpetajaks“ tuli välja, et õpetajatöö tähtsust tajuti Eestis ja Soomes sarnaselt: „Emakeele ja kirjanduse õpetamist peetakse väga oluliseks nii eestlastest kui ka soomlastest üliõpilaste hulgas.“ EMORi uuring näitab, et „õpetajaameti mainekus erinevates sihtrühmades on heal tasemel, vaid õpetajate enda hinnangul on see pigem keskpärane.“ Siiski ei ületa maine hinnang 5 palli skaalal<sup>7</sup> ühegi sihtrühma hulgas 3 punkti, õpetajate enda hulgas on see 2,6. Õpetajaameti maine õpetajate hulgas on seotud sellega, kuidas nad tajuvad ameti väärtustatust ühiskonnas. EMORi uuringu järgi sõltub maine tajumine „ameti väärtustamisest ühiskonnas, seejärel mõistlikust

töökoormusest, tööõhkkonnast ja eristuvalt teistest sihtrühmadest väärtustatakse ka pakutavaid lisasoodustusi.“ Lepajõe ja Grünthali (2015) leidsid, et „nii eesti kui ka soome üliõpilastel on tugev motivatsioon saada õpetajaks, kuid erinev on õpetajaameti väärtustamise taju ühiskonnas: pea 90% soomlastest arvab, et emakeele ja kirjanduse õpetaja amet on väärtustatud, eestlastest arvab nii 46%.“ TALISE uuringu järgi on õpetajate taju nende ameti väärtustamisest ühiskonnas veelgi madalam: **vaid 14% Eesti õpetajaist tajub, et ühiskond väärtustab piisavalt nende tööd (OECD keskmine on 30%, Soomes 60%). Sarnane taju on ka koolijuhtide seas: 12% Eesti koolijuhtidest arvab, et õpetajaamet on ühiskonnas väärtustatud (OECD keskmine 44%).**

Üheks õpetajaameti tuleviku seisukohalt kriitiliseks sihtrühmaks on keskkooliõpilased (16–19 a), kellest vaid 2% tahaks kindlasti (ja 14% pigem tahaks) õpetajana töötada. Võimaliku (tulevase) ametina on see eri gruppide (tudengid, 35 - 50 a täiskasvanud ja õpetajad) võrdluses keskkoolinoorte hulgas kõige vähem populaarne. Selline hinnang on kindlasti seotud ka õpilaste endi koolikogemusega. Kui see paraneb ning õpetajaameti maine kasvab õpetajate endi hulgas, siis võib arvata, et ameti maine paraneb ka õpilaste hulgas (EMOR 2016).

## 3.3. Koolikeskkond: töökoormus ja palk

Koolikeskkond ja/või -kliima on väga laiad mõisted, mille alla kuuluvad suhted õpilaste, kolleegide, vanemate ja juhtkonnaga, samuti ajaline surve, õpilaste häiriv käitumine ning koolis kehtivad väärtused. TALISE uuringu (OECD 2014a) järgi hindavad Eesti koolijuhid ja õpetajad koolikliimaga seotud näitajaid üldiselt hästi. Keskmisest suuremate probleemidena nähakse osa õpilaste käitumisviisidest: õpilaste puudumist, mahategemist ning õpetajate vm personali verbaalset solvamist õpilaste poolt. Veidi vähem kui mujal jagavad õpetajad omavahel avatult raskusi, samuti on vähem nn edu jagamise kultuuri. Nagu eespool viidatud, on koolides vähe sisulist professionaalset koostööd ja tagasisidet õpetajatööle. Seoses koolikeskkonnaga toob EMORi uuring negatiivse poole pealt välja **suure töökoormuse, stressirohkuse ning palgatingimused ja tööõhkkonna**. Tööõhkkonna loovad suuresti suhted, millest oli juttu seotustunde all. Töökoormus on üks peamisi probleeme, mida õpetajaametile ka Euroopas, eriti Põhja- ja Lääne-Euroopas ette heidetakse (EK 2013a). Samuti käsitleme siin ühte Eesti õpetajate jaoks probleemset teemat – karjäärivõimalusi (nii koolis sees, haridussüsteemis kui ka väljaspool) ja nende taju, mis seostub ka sisemiste motivatsioonitegurite ja koolivälise keskkonnaga. Üheks pigem positiivseks koolikeskkonna teguriks võib pidada enesearendamis-, kitsamalt koolitusvõimalusi.

## STRESS JA TÖÖKOORMUS

Vaadates Eesti õpetajate ja õpilaste arvu vahetõrka, siis probleemiks on tõenäoliselt pigem koormuse ebaühtlane jaotus eri koolides ja piirkondades. Keskmiselt on üldhariduskoolide õpetajate ametikohtade ja õpilaste suhtarv nii võrreldes 20 aasta taguse ajaga (19 õpilast õpetaja ametikoha kohta) kui ka OECD keskmisega väga madal – 2015/16 on see keskmiselt 12,3 õpilast õpetaja ametikoha kohta ning viimastel aastatel ei ole see oluliselt muutunud. Eesti õpetajate aastane koormus tundide andmisel on samuti alla EL21 (Euroopa Liitu kuuluvad OECD riigid) ja OECD keskmise (vt tabel 4), kuigi nädalakoormus on veidi suurem – 21 tundi, samas kui TALISes osalenud riikides keskmiselt oli see 19 tundi (OECD 2015a). Ka tugipersonali abi ei ole Eesti koolides suurem probleem kui OECD riikides keskmiselt: Eestis on õpetajaid pedagoogilise tugipersonali kohta 9,5, TALIS-e riikides keskmiselt 14,4 (Übius jt 2014).

Stressi ja koormust kasvavad kindlasti ülesanded, milleks õpetajad ei ole valmis. Kõige problemaatilisemaks peavad Eesti koolijuhid erivajadustega õpilaste õpetamiseks vajalike oskustega õpetajate puudust: 61% õpetajatest töötab koolides, mille direktor väidab, et see piirab kooli võimekust hästi õpetada kas teataval või suurel määral (Übius jt 2014). Õpetaja rahulolu tööga pärsib suur õpi- ja käitumisraskustega õpilaste osakaal klassis (Übius jt 2014).

**Tabel 4. Kohustuslike õppetundide arv aastas I-II kooliastmes (algkoolis) ja III astmes**

	Algkool (1-6 klassi)	Põhikool (7-9 klassi)
Eesti	661	823
Soome	632	844
OECD	804	916
EL21	776	895

Allikas: EAG 2015 (OECD 2015b)

**Tabel 5. Õpetajate keskmine (ja miinimum-) palk võrreldes Eesti keskmise palgaga**

	2011	2012	2013	2014	2015
Õpetaja miinimumpalk	644 €	644 €	715 €	800 €	900 €
Munitsipaalkooliõpetajate keskmine brutokuupalk	797 €	812 €	930 €	1025 €	1135 €
Eesti keskmine brutokuupalk (ESA)	839 €	887 €	949 €	1005 €	1065 €
Munitsipaalkooliõpetajate keskmine palk osakaaluna Eesti keskmisest palgast	95%	92%	98%	102%	107%
Kõrgharidusega töötaja keskmine brutokuupalk*	946 €	968 €	1059 €	1128 €	
Munitsipaalkooliõpetajate keskmine palk suhtena kõrgharidusega töötaja keskmisesse palka*	84%	84%	88%	91%	

Allikas: Statistikaamet ja saldoandmik ja EHS

Märkus: \* Kõrgharidusega töötajate palka ei ole 2015. a kohta veel avaldatud.

## ÕPETAJATE PALK

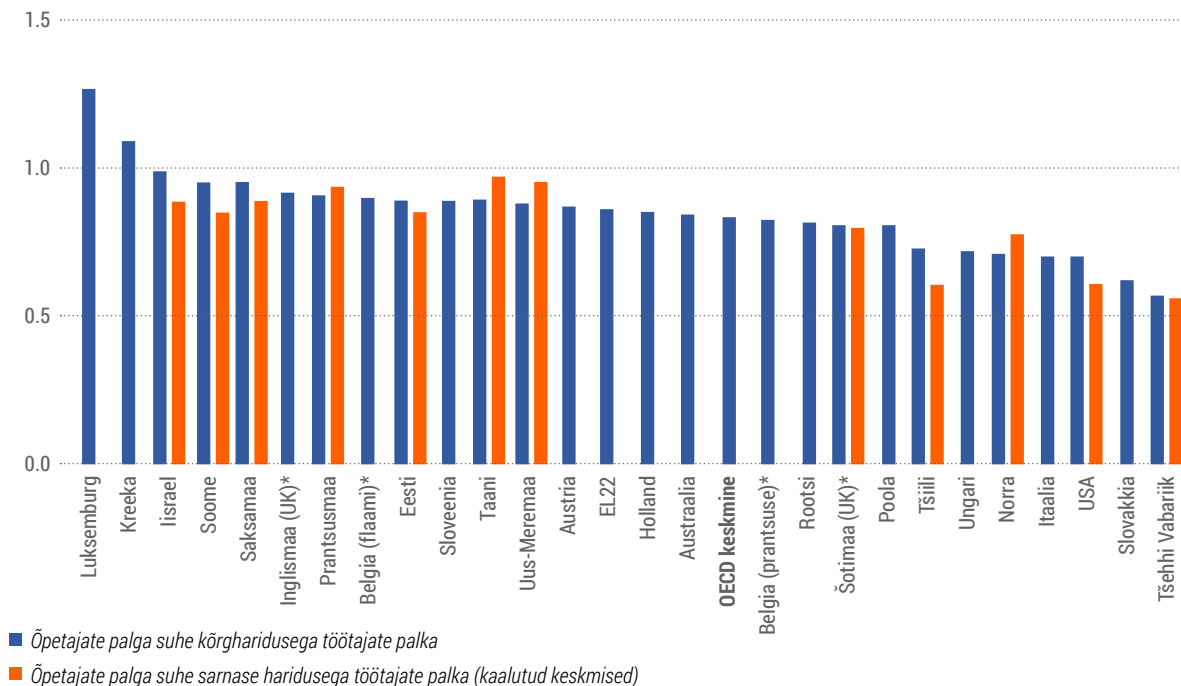
on üks enim diskuteeritud teemasid Eesti hariduses üldse ja seda õigustatult: palk on olnud madal ning selle tõstmine on olnud prioriteet aastaid. Aastatel 2005–2013 oli Eesti õpetajate palga kasv üks OECD riikide kiiremaid: põhikooli III astmes (7.–9. klassis) ja gümnaasiumis töötavate õpetajate palgad tõusid 31%. Aastatel 2010–2012 õpetajate palgade kasvutempo aeglustus võrreldes 2005.–2010. aastaga finantskriisi tõttu. 2012. ja 2013. aastal palga kasvutempo stabiliseerus. Viimasel viiel aastal on munitsipaalkoolide õpetajate keskmine brutopalk kasvanud kokku ca 300 euro võrra, olles 2016 aasta I kvartalis 1129 eurot ning ületades riigi keskmist palka ligi 40 euro võrra. Paranenud on ka munitsipaalkoolide õpetajate palga suhe keskmisesse ja kõrgharidusega töötaja palka (vt tabel 5). Kui võrrelda õpetaja palga suhet sarnase haridusega töötaja palgaga keskmiselt, siis on Eesti olukord OECD riikide võrdluses keskmine (vt joonis 5).

Kutsekoolide õpetajate palk kasvas 2015. aastal eelmise õppeaastaga võrreldes 10% (1010-lt eurolt 1108 euroni). Võrreldes teiste OECD riikidega on Eestis eriti madal alushariduses töötavate õpetajate palk, mis on ca 60% täisajaga ja kogu aasta töötava kõrgharidusega töötaja keskmisest palgast; OECD keskmine on 78%<sup>8</sup>.

Eesti erisus on selles, et üldhariduskoolide õpetajate palgade erinevus on suhteliselt väike, kõrgeim palgatase on palgaskaala alusel 24% kõrgem alustava õpetaja palgast. OECD riikides keskmiselt on see vahe 60%.

8 EAG 2015 tugineb 2012/13. õa andmetel. Lasteiaia õpetajate keskmine palk oli 2012/13 õppeaastal 627 eurot, täistööajaga töötaval kõrgharidusega töötajal aga 1059 eurot kuus. Alushariduse õpetajate palk tugineb saldoandmiku andmetel, palk on koos hüvitistega, kõrgharidusega töötaja palk tugineb Eesti tööjõu-uuringu andmetel.

## Joonis 5. Õpetajate palga suhe kõrgharidusega ja sarnase haridusega töötajate palka (2014)



Allikas: EAG 2016 (OECD 2016), tabel D3.2a. Täpsustusi vt lisast 3

Märkus: Palkade täpsem arvutuskäik on näidatud EAG2016 metodoloogia osas.

\* Täiskohaga, kogu aasta töötavate kõrgharidusega töötajate palk on arvatud kogu riigi (Belgia, Suurbritannia) kohta.

## KARJÄÄRIVÕIMALUSED

Erinevalt suurest autonoomiast oma töö kujundamisel (vt eespool) paistab võimalus ametit vahetada olevat Eesti õpetaja jaoks pigem probleemikoht. Taju, et õpetajaametisse võib „kinni jääda“ ei toeta ameti atraktiivsust. EK uuringu (EK 2013a, 44) järgi peab 7–9 koolijuhti kümnest õpetajate võimalust karjäärivahetuseks ameti atraktiivsuse juures oluliseks. Sarnaselt arvavad tulevased ja tänased õpetajad.

Lepajõe ja Grünthal (2015) leidsid oma uuringus, et Eesti õpetajakoolituse tudengitest ei ole teisi karjäärilplane pooltel, soomlastest seostab oma elu vaid õpetajaametiga umbes kolmandik. Samas on õpetajakoolitus mõlema riigi üliõpilaste arvates andnud neile erinevatel erialadel töötamiseks hea ja mitmekülgse ettevalmistuse.

EMORi uuring toob välja „seose õpetaja staaži, õpetajaks asumise vanuse ning õpetajaameti mainekuse tajumise vahel – mida vähem ollakse õpetajana töötanud ja mida hiljem on seda tööd alustatud, seda positiivsemana õpetajaametit hinnatakse. Positiivsemad on ka need õpetajad, kes teevad selle ameti kõrvalt lisatööd ning kes omavad töökogemust teistes valdkondades (neid on enam meeste, 45–55 aastaste ja kutseõpetajate seas). Seega soodustab valdkondade ülese vaate ja kogemuse omamine mõnevõrra adekvaatsema pildi kujunemist õpetajatööst.“

## ENESEARENDA MISVÕIMALUSED

Nagu EMORi (2016) uuringus viidatud, väärtustavad Eesti õpetajad oma töö juures ajaga kaasaskäimist ja arengut ning võimalust viibida inspireerivas, oma ala heade asjatundjate seltskonnas. „Täienduskoolitused on nii koolijuhtide kui ka õpetajate hinnangul õpetajatöös oluline motivatsioonitegur. Enesetäiendamise võimalusi ja koolipoolset tuge selleks peab piisavaks ca 84% õpetajatest, ka 87% koolijuhtidest leiab, et õpetajad osalevad täiendusõppes piisavalt. Koolijuhid ja õpetajad peavad täiendusõppeks üldjuhul täienduskoolitustel osalemist. Olgugi et ka teisi täiendusõppe vorme peetakse vajalikuks, jääb nende kasutamiskiivsus tagasihoidlikuks.“ Probleemina võib näha seda, et õpetajate motivatsioon suuremat iseseisvat tööd eeldavates täiendusõppe vormides osaleda on sageli madal. Samas on just uurimuslik õpe ja osalemine professionaalsetes võrgustikes olulised õpetaja enesetõhususe sisukohalt. „Õpetajate sisemine motivatsioon õppes osalemiseks on määrav peamiselt ainealastel koolitustel osalemisel, vähem motiveeritakse ennast üldpedagoogilistel koolitustel osalema. Koolisisestel kollektiivkoolitustel osalemine, mis peamiselt keskenduvad üldisematele teemadele ja üldpedagoogilistele oskustele, on eelkõige juhtkonna nõue, mida õpetajad isiklikult väga huvipakkuvaks ei pidanud“ (Kallas jt 2015, 77–78).



### Tervikuna võib Eesti õpetajaameti maine probleemid kokku võtta järgmiselt:

1. Koolis töötavad õpetajad on rahvusvahelises võrdluses keskmiste infotöötlusoskustega ja teevad oma tööd aineõpetuses hästi. Samas ei tunne nad, et nende töö oleks ühiskonnas piisavalt väärtustatud. Õpetajaameti tajutud kuvand õpetajate endi hulgas on kindlasti probleem, mis kujundab õpetajaameti atraktiivsust ka õpilaste (potentsiaalsete tulevaste õpetajate) hulgas.
2. Õpetajakoolituse ja õpetajaameti vähene (tajutud) väärtustatus ja atraktiivsus ei too õpetajakoolitusse ja hiljem kooli parimate oskustega uusi professionaale. Õpetajakoolitusse tulevad pigem madalate riigieksamitulemustega noored ning lõpetajate infotöötlusoskused on madalad nii võrreldes teiste valdkondadega Eestis kui ka õpetajakoolituse lõpetajatega OECD riikides.
3. Kuigi eri sihtrühmad näevad õpetajaametit ühiskonnale väga vajaliku tööna, mis mõjutab oluliselt inimeste elusid, seostub õpetajaameti mainekus „mitte niivõrd ameti väärikusega ja panusega ühiskonda kui pigem suure töökoormuse, stressirohke suhtlemisega erinevate huvirühmadega ning madala töötasuga“ (EMOR 2016, 39). Ka õpetajate hulgas sõltub õpetajaameti mainekuse tajumine „ameti väärtustamisest ühiskonnas, seejärel mõistlikust töökoormusest, tööõhkkonnast ja erinevalt teistest sihtrühmadest väärtustatakse ka pakutavaid lisasoodustusi“ (EMOR 2016, 54). Noorte ettekujutus õpetajaametist ja selle mainest kujuneb tõenäoliselt suuresti nende endi koolikogemuse põhjal.
4. Madal palk on üks probleemsemaid aspekte, ehkki palgatõus on viimastel aastatel olnud kiire. Õpetajate töötasu suhe keskmise palka ja kõrgharidusega töötaja palka on OECD teiste riikide võrdluses keskmine. Probleemiks on palga vähene diferentseeritus.
5. Palga kõrval on teine oluline tingimus, mis ahvatleks eri sihtgruppe õpetajaametit valima, väiksem tööstress (sh töökoormus, stressirohke suhtlemine, suhted koolis jm). Vaadates klassi suurust ja aasta tunnikoormust ei ole töökoormus OECD riikide võrdluses suur probleem. Kuigi töökoormus ei koosne vaid klassi ees antavatest tundidest, võiks arvata, et bürokraatia jm ülesannete hulk ei ole Eesti koolis oluliselt suurem kui mujal ning tugipersonali on Eesti koolides suhteliselt enam kui teistes OECD riikides. Pigem on probleem suur ebavõrdsus töökoormuses suurte ja väikeste klasside võrdluses, mis ei peegeldu töökoormuse arvestuses.
6. Töökeskonnas on vähe tagasisidet, vähe (mentori) tuge, vähe omavahelist koostööd ja koostööd lapsevanematega. Eraldi tuleks rõhutada viimast, mis on kolme esimese teguri hulgas, mis õpetajate tööga rahulolu/rahulolematust enam mõjutab. Õpetajatele muret tekitav „stressirohke suhtlemine erinevate huvirühmadega“ (EMOR 2016) viitab sellele, et koostöö vanematega ei ole mitte positiivse tagasiside allikas, võimalus oma teadmisi ja oskusi vanematega jagada ning seeläbi laste õppimist laiemalt toetada, vaid pigem asi, mida tehakse vaid siis, kui muul viisil enam ei saa probleeme lahendada. Ka õpetajate omavahelises professionaalses koostöös ja üksteiselt õppimises on palju puudujääke, kuigi suhteid kolleegidega hinnatakse heaks.
7. Oluline tööga rahulolu, motivatsiooni ja pühendumise alus on enesetõhusus, mis Eesti õpetajatel oli TALIS 2009 järgi väga madal ja TALIS 2013 järgi ebaühtlane (Übius jt 2014). Ebakindlus tuleneb ühest küljest eespool nimetatud vähesest tagasisidest, vähesest koostööst ja laiemalt koolikliima probleemidest. Teisalt on õpetajad pidanud enam tegelema asjadega, milles nad tunnevad ennast ebakindlalt: nii Eestis kui ka paljudes teistes OECD riikides on selleks tegelemine erivajadustega õpilastega ja IKT kasutamine õppetöös. Kõige tõhusam enesetõhususe tõstmise viis on koostöine enesetäiendamine, mis ei ole siiski nii levinud kui koolitustel osalemine.

## 4. Juba kavandatud ja tehtavad tegevused

Õpetajaameti atraktiivsuse tõstmise panustavad juba praegu mitmed elukestva õppe strateegia programmi „Pädevad ja motiveeritud õpetajad ning haridusasutuste juhid“ meetmed ja tegevused.

Aastateks 2016-2019/2020 on kavas:

1. Õpetajaametisse sisenemiseks võimaluste loomine **erinevate õpiteede ja töökogemuse kaudu**. Toetatakse kutseüsteemi tutvustamist ja kutsega õpetajate osakaalu kasvu. Muu töökogemusega täiskasvanutele (nõ 35+ sihtrühm) tutvustatakse õpetajaametit, et nad võimaliku karjääripöörde hetkel teadvustaksid õpetajaametit kui ühte karjäärivalikut. Selleks luuakse ametit tutvustavad programmid ning vajalike kompetentside omandamiseks töötavad ülikoolid välja kutsestandardil põhinevad õppemoodulid, et pakkuda õpetajaametisse siseneda soovijatele kutsestandardis kirjeldatud kompetentside arendamise võimalusi. Õpetajaametisse siseneda soovijal on võimalus valida oma kompetentsi tõstev moodul (sh praktika läbimine) ja kujundada kompetents, mis võimaldab edukalt taotleda kutsetunnistust. Loodavad kompetentsi arendamise võimalused on mitmekesised, et võimaldada osavõttu töökohustuste ja pereelu kõrvalt.
2. Õpetajatele **väärrika töötasu** tagamine. Eesmärk on, et aastal 2019 on munitsipaalkoolide õpetajate keskmine palgatase 20% kõrgem kui riigi keskmine palk. Koostöös

- õpetajate esindusorganisatsioonidega kirjeldatakse õpetajate karjääritee, et teha **senisest nähtavamaks ametisisesse liikumise ja professionaalse arengu võimalused**. Õpetajate töötasu vastavusse viimiseks tööpanuse ja tulemuslikkusega töötatakse koostöös õpetajatega ning kutseõppeasutuste ja üldhariduskoolide juhtidega välja õpetajate töö tulemuslikkuse hindamise ja tasustamise alused. Erinevate osapoolte koostöös valmib mudel, mida iga kool saab rakendada lähtuvalt oma kooli eripärast. **Töötasu diferentseerimine** on läbi paistev ja toetab kooli professionaalse kapitali arengut.
3. **Mainekuvandit tõstvate programmide** loomine ja läbiviimine. Kasutades sotsiaalse turunduse ja tööandja brändi põhimõtteid on osapoolte koostöös loodud teraviklik kontseptsioon. Kontseptsioon loob õpetajaameti atraktiivsuse tõstmisele üldise fooni. Ülikoolid saavad sellele rajanedes luua oma õpetajaks õppima värbamise kampaania ning koolid kujundada nii oma sisemise kui ka välise identiteedi tööandjana.
  4. Õpetajaks värbamist toetab õpetaja **lähtetoetus**, mille raames makstakse esimest korda tööle asuval õpetajale toetust (v.a Tallinna ja Tartu koolidesse tööle asuvad õpetajad). Perioodil septembrist 2008 kuni detsembrini 2015 on lähtetoetust makstud kokku 537 õpetajale, sh 2015. aasta jooksul 91 toetusesaajale. Lähtetoetuse saajate veebiküsitluse tulemusel (Eesti Uuringukeskus 2015) on 54% vastanutest märkinud lähtetoetuse koolivalikut mõjutanud olulise tegurina, kusjuures sellest rohkem on märgitud vaid hea mainega seotud asjaolusid (61%) ja täiskoormusega töötamise võimalust (55%). Samuti on olulised mõjutajad olnud võimalus õpetada soovitud aineid (46%), kodu (41%) ja perekonna/sõprade lähedus (32%) ning personaalne tööle kutsumine kooli direktori poolt (30%). Vaid 9% lähtetoetuse saajatest ja 13% mitteaajajatest hindab, et lähtetoetusega ei saa koolivalikut suunata. Samas kõige olulisema valikut mõjutanud tegurina tõi lähtetoetuse välja vaid 14% toetust saanutest. Seega on lähtetoetus küll üks levinud põhjus teiste seas, kuid mitte peamine otsust suunav tegur.
  5. Õpetajaks õppimise väärtustamiseks ja õpetajakutse tunnustamiseks käivitati 2008. aastal **õpetajakoolituse stipendiumiprogramm**, millest on alates 2009. aastast osa saanud 80–100 üliõpilast aastas, 2014. a sügissemestril 81 üliõpilast.
  6. Töösoorituse ja professionaalse arengu enesehindamiseks, tagasiside saamiseks ning arenguvestluste süsteemsemaks muutumise toeks on loodud **kompetentsimudelid**. Välja on töötatud kompetentsimudel üldhariduskoolide õpetajatele (põhineb kutsestandarditel) ja haridusasutuste juhtidele. 2016. aasta II poolel alustatakse mudelite laiemat tutvustamist, et kokkulepitud põhimõtted jõuaks igapäevasesse tegevuspraktikasse. Õpetajate kompetentsimudel on piloteeritud, haridusasutuste juhtide mudeli piloteerimine seisab veel ees. Mudelid on toetatud e-keskkonnaga, mis võimaldab eesmärgistamist ja hindamist.
  7. Alates 2004. aastast rakendatakse äsja õpetajakoolituse lõpetanute ja kogemusteta õpetajate toetuseks **kutse-aasta programmi**, mille eesmärk on toetada algaja õpetaja kohanemist haridusasutuse kui organisatsiooniga, arendada edasi esmaõppes omandatud kutseoskusi ning pakkuda tuge kogemuste puudumisest tekkivate probleemide lahendamisel. Programmi raames koolitatakse mentoreid koolides.
  8. **Täiendusõppe võimalused** kasvavad, info levik ja kättesaadavus paraneb. Täiendusõpe põhineb õpetajate kutsestandardites ja haridusasutuse juhi kompetentsimudelis kirjeldatud ning pakub kompetentside arendamise võimalusi nii algajatele kui ka kogunud juhtidele ja õpetajatele. Juhtide arendamine on üks fookusvaldkondi.  
  
Koolidel on võimalus esitada projektitaotlusi, et saada lisavahendeid oma koolis täiendusõppe korraldamiseks ja koosõppeks teiste koolidega. Toetatakse õpikogukondi ja teisi võrgustikke ühisõppe võimaluste paljususe tagamiseks.  
  
Kogu info keskselt pakutava täiendusõppe kohta esitatakse peagi e-keskkonnas. Selleks suurendatakse tänase HITSA koolitusveebi funktsionaalsust ja kasutajamugavust. Edaspidi on kõik tegevused alates info otsimisest, kursusele registreerimisest, tagasiside andmisest, koolitustel osalemiste ülevaate saamisest kuni aruandluseni kooli, omavalitsuse või riigi tasandil võimalik lahendada ühes keskkonnas.
  9. Hindamiseks eespool nimetatud tegevuste koostöö õpetaja töö sisu, koostöökultuuri ja laiemalt õpikäsituse muutumisele, kavandatakse välja töötada **mõõtvahendid muutuva õpikäsituse mõõtmiseks**.



# 5. Ettepanekud täiendavateks tegevusteks

## 5.1. Eri aruannete soovitused

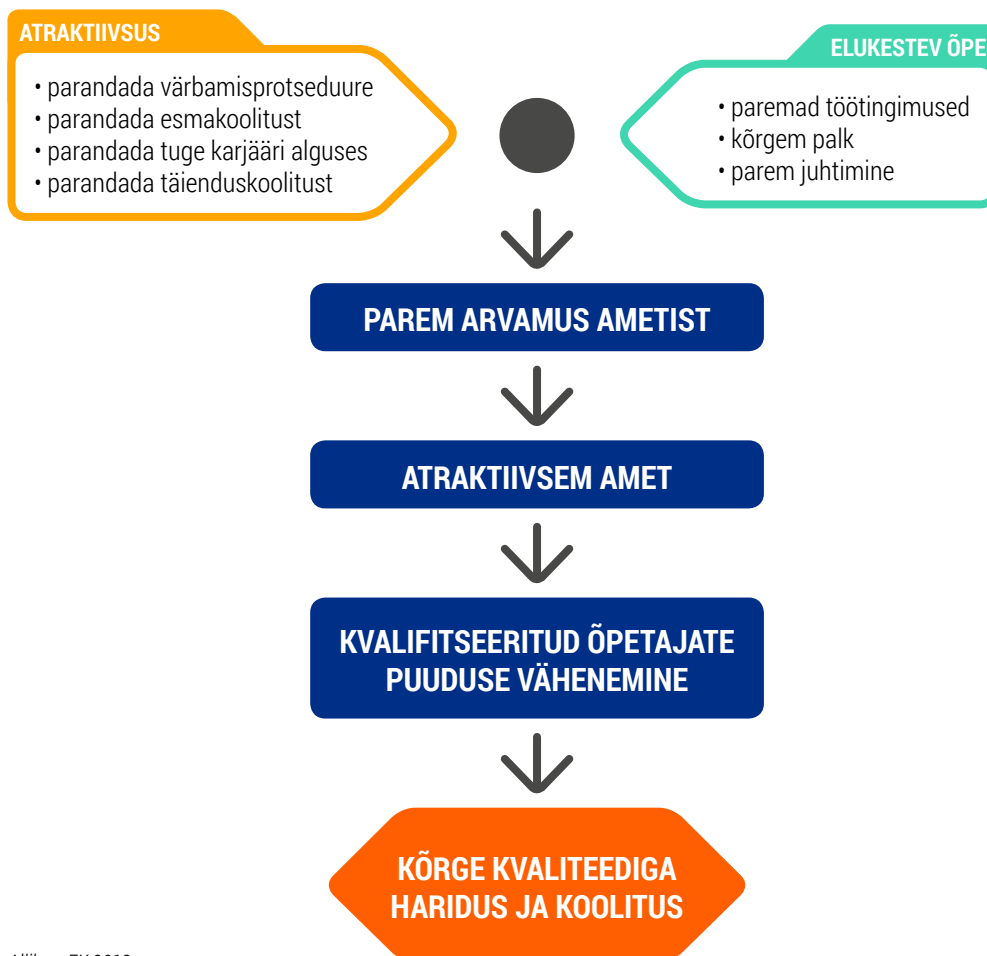
Euroopa Komisjoni (2013a) aruandes jagatakse õpetaja-ameti atraktiivsuse parandamise soovitused laias laastus kaheks (vt joonis 6): ühest küljest värbamise ja õpetaja-koolitusega (sh täiendkoolitus ja arengu toetamine) seotud tegevused ning teisalt töökeskkonna (sh töötingimused, palk, juhtimine) parandamine.

OECD (Schleicher 2012) rõhutab oma aruandes, et õpetaja-ameti atraktiivsusega tuleb tegeleda kahel tasandil. Esiteks tuleb leida vastused küsimustele, kuidas väärtustada õpetaja-ametit tervikuna, kuidas parimaid õpetaja-ametisse saada ja neid hoida, ning teiseks, kuidas tegeleda õpetajate puudusega konkreetsetes kohtades: teatud piirkonnas, teatud ainetes jne. Viimasel juhul on oluline pöörata tähelepanu individuaalsetele mõjuteguritele. Siinses analüüsis räägime pigem esimesest tasandist

ehk ameti üldisest atraktiivsusest. Selles võtmes **toob OECD aruanne (Schleicher 2012) näiteid lahendustest, mis aitavad tuua kooli inimesi uuel viisil ning rõhutavad õpetajaameti puhul väljakutsete vastuvõtmist ja pühendumist:**

1. Turundusprogrammid õpetajakoolituse jaoks mitte-traditsioonilistele gruppidele.
2. Õpetajaameti avamine neile, kel on asjakohast haridusvälist kogemust, osakoormusega õppimisvõimaluste pakkumine ja väljaspool haridusvaldkonda omandatud oskuste ja kogemuse tunnustamine (sh palga maksmisel). See aitab tuua õpetajaametisse mittetraditsioonilisi grupe.
3. Lubada teatud juhtudel töötamist ja selle eest palga saamist enne õpetajakvalifikatsiooni omandamist<sup>9</sup>.

Joonis 6. Õpetajaameti atraktiivsuse süsteemne kirjeldus



<sup>9</sup> Eestis rakendub see võimalusena sõlmida kuni aastaks tähtajaline tööleping kvalifikatsioonile mittevastava õpetajaga, kui konkursil ei leita kvalifikatsiooninõuetele vastavat õpetajat.

- Uute õpetajate värbamisel täiendada valikukriteeriume, lisades kvalifikatsioonile oskusi ja teadmisi mõõtvaid näitajaid (nt tunnikava koostamine või õpetamisoskuste demonstreerimine), et leida suurima potentsiaaliga õpetajaid.
- Vanemõpetaja rolli muutus: kogemustega õpetajate motiveerimine õpetama keerulistes koolides, vältimaks ka olukorda, kus noored õpetajad on raskemates ja vähempopulaarsetes koolides, mis omakorda paneb sealsed lapsed veel ebavõrdsemasse olukorda ja teeb kahju noorte õpetajate karjäärile.
- Soovitud kohtadele valikul anda kaalu raskesti mõõdetavatele omadustele nagu entusiasm, pühendumine ja tundlikkus õpilaste vajaduste suhtes, mis on enam seotud õpetamise kvaliteediga, võrreldes traditsiooniliste näitajatega nagu kvalifikatsiooni olemasolu ja töökogemuse pikkus.
- Inglismaal ja Walesis püüti tegeleda õpetajate suure töökoormusega 2003. a algatatud programmi *Raising Standards and Tackling Workload* abil. Kooli toodi juurde abipersonali administratiivsete ülesannete täitmiseks. Aasta hiljem hindas 97% õpetajatest, et õppimine ja õpetamine on tänu programmile paranenud ning umbes pooled leidsid, et töökoormus on langenud (Schleicher 2012, 67).

#### **EMORi uuring soovib õpetajaameti kuvandi parandamisel keskenduda ameti väärtustamisele õpetajate endi hulgas:**

- Õpetajatöö argipäevast ei pruugi avalikkuses olla tänapäevast pilti. Samas on oluline mõelda, kuidas õpetajate endi kriitilisus oma ameti suhtes kujundab teiste sidusrühmade hinnanguid sellest ametist.
- Õpetajaameti kuvandi kaasajastamine ja ameti atraktiivsuse suurendamine peaks toetuma lisaks teistele sihtgruppidele mõeldud tegevustele ja kommunikatsioonile ka õpetajate enda igapäevase rahulolu kasvatamisele (väiksem tööstress, vaheaastate võtmine, kaasajastatud karjäärimudelid, töötasu temaatika).
- Väljapoole suunatud kommunikatsioon on oluline rõhutada, mida õpetajad ise oma töö juures väärtustavad – põnevat tööd, ajaga kaasaskäimist ja arengut, võimalust kujundada ühiskonna nägu ning viibida inspireerivas, oma ala heade asjatundjate seltskonnas. Need on väärtused, mida ka teised sihtrühmad õpetajaametit kaaludes hindavad.
- Noortele on lisaks oluline karjäärivõimaluste tajumine.

## 5.2. Kokkuvõtlikud soovitused Eesti jaoks

Vaadates meie probleeme, juba tehtavaid või plaanitavaid tegevusi ning eri aruannetes välja pakutud lahendusi, tuleks meie hinnangul enam tähelepanu pöörata järgmistele aspektidele:

- Arvestades muutusi haridussüsteemis (demograafilised muutused, õpilaste arvu väga erinev muutus eri piirkondades, koolivõrgu reform, õpetajate vananemine, õpikäsituse muutumine ja sellega seoses muutuvad ootused õpetajaametile jm) ning nende tähtsust ülejäänud valdkondade arengule, **algatada kiirendatud korras OSKA analüüs haridusvaldkonnas**, mis kaardistaks ka vajalikud muudatused õpetajaameti sisus ja eri ametikohtade mahud.
- Enesetõhususe tunnet takistavate probleemide lahendamine**, mille peamiseks võtmeks on TALISE uuringu järgi **koostöö parandamine ja koostöiste enesearendustegevuste toetamine ning õpetajatele tagasiside andmise tõhustamine**. Enesetõhusust võiks tõsta ka parem toimetulek tööstressi tekitavate ülesannetega, milleks on vaja tõsta selleks vajalikke oskusi või kaasata tugitöötajaid. TALISE järgi tajuvad õpetajad oma töös ühe olulise probleemina toimetulekut käitumis- ja õpiraskustega õpilastega. Õpetajatel on probleeme ka IKT kasutusega õppetöös. Üks lahendus on õpetajate täiendusõpe, kuid hinnata tuleks ka teiste meetmete (tugiisikud, materjalid, hindamisvahendid, omavaheliste tugirühmade loomine (supervisioon, kovisioon<sup>10</sup>) jne) kasulikkust ja maksumust. EMORi uuring nt järeldab, et „nähes, et koolist eemalolemine ja teistes valdkondades toimetamine soodustab õpetajaameti maine kasvu, oleks igati asjakohane kaaluda vaheaasta, „akude laadimise aja“ soodustamist ja toetamist õpetajate seas.“
- Õpetajakoolitusse astumise nõuete tõstmine**. Koostöös õpetajakoolituse eest vastutavatele ülikoolidega vaadata üle õpetajakoolitusse vastuvõtu nõuded, tõsta õpetajakoolituse nähtavust ning töötada välja turundusprogramm noortele, sh varane võimalus ametit katsetada. Kaaluda stipendiumide sidumist kõrge sisseastumistulemusega, et värvata tugevaid kandidaate.
- Arenemiskoht Eesti jaoks paistab olevat **tugi alustavale õpetajale (sh nii esmakordselt ametisse astujad kui ka kooli vahetavad õpetajad)**. Arvestades vähest koostöökultuuri Eesti koolis ja vähest mentorite kasutamise kogemust (vt TALISE uuringut), on siin suure tõenäosusega arenguruumi. Igas koolis võiks olla kirja pandud hea tava, kuidas alustavat õpetajat toetatakse.

10 Supervisiooni ja kovisiooniga tegelevad ülikoolides tegutsevad kompetentsikeskused, kuid hinnata tuleks nende meetmete mõju ja jätkusuutlikkust, sh maksumust.

5. **Toetada vanemate ja kooli koostööd**, et see oleks õpetajate töös abiks, mitte tülik. Vanemate ja kooli ning vanemate ja õpetajate koostöös võib näha kolme õpetajaameti mainet toetavat võimalust: suurem teadlikkus õpetajatööst, tugi õpetajatöös ja õpetaja võimalus oma professionaalseid teadmisi ja oskusi jagada.
- 5a Mida lähemal vanemad on koolielule, seda enam nad õpetajatööd hindavad. See on oluline osa õpetajaameti väärtustamisest ja selle tunnetamisest õpetajate poolt. Nii OECD (Schleicher 2012) ja EK (2013a, 2013b) ülevaated kui ka EMORi uuring (2016) näitavad, et õpetajaameti maine on parem nende gruppide hulgas, kes puutuvad ametiga enam kokku. OECD aruande järgi „tõestavad uuringud, et inimestel, kel on lähem kontakt kooliga – nt vanematel, kes aitavad õppetööd läbi viia, või tööandjatel, kel on õpilasi töökohapõhises õppes – on palju positiivsemaid hoiakuid õpetajate suhtes kui neil, kel on kooliga väiksem kontakt.“ Kersti Kaljulaid (2014) kirjutab oma artiklis „Kuidas innustada avalikkust aitama kooli huvitavamaks muuta?": „... vaja on eredad näited teistele innustuseks välja otsida ja mõelda välja, kuidas aidata kujuneda uuel normaalsusel, see on meie head haridust kindlustav roll, mis ühtlasi pehmemdaks koolisüsteemi rangemaid näojooni. Sellest tekib palju head tagasisidet õpetajatele: kes ei hakkaks senisest enam lugu pidama õpetaja tööst ja tema rollist ning vastutusest, teinud just ise läbi oma selle nädala ainukese tunni 30 ülielava kaheksa-aastasega, kes on vaja saada ujulasse, ujumis-pükstesse, vette ja sealt uuesti tagurpidi kooli tagasi? Eemalt võib ju öelda, et see on ainult õpetaja töö ja mina ei peagi nägema selles suurt kangelastegu, aga lähedalt vaadates ...“
- 5b Senine „stressirohke suhtlemine huvirühmadega“ peaks muutuma toe saamiseks koostööpartnerilt. Üheks viisiks, kuidas vanemad ja kogukond laiemalt saavad koolielus osaleda, on külalisõpetajatena nt Tagasi Kooli programmi raames. Ka muutunud õpikäsituse rakendumisel koolides näevad nii koolijuhid kui õpetajad suurt rolli lapsevanematel, kellel lasub oluline roll kooli tegevuse toetamisel. Õpetajate täiendusõppe vajaduste uuringus (Kallas jt 2015, 77) rõhutati lapsevanemate teadlikkuse tõstmist ja suuremat koostöövajadust kui väga olulist toetavat tegevust õpikäsituse muutmisel. „Oodatud on lastevanemate süsteemsem kaasamine arendustegevustesse (nt õpetajate ja lapsevanemate ühiskoolituste korraldamine) ning nende teadlikkuse tõstmine.“
- 5c Üheks viisiks koostööd parandada ning seejuures tõsta õpetaja enesetõhusust ja tugevdada õpetaja mainet professionaalina, on rääkida vanematele ja tööandjatele uutest viisidest, mis aitavad muuta õppimist efektiivsemaks. See tähendab, et õpetaja muutub juhiks ja mentoriks koostöises protsessis. Kati Aus ja Grete Arro (2016, 63) kirjutavad sellest oma artiklis „Kodu ja kooli jagatud arusaam õppimise olemusest ja toetamisest“. Kuna see, kuidas vanemad laste õppimist kodus toetavad, kujundab laste arusaama nii oma võimetest kui ka nende arendamise võimalusest, „on koolil kaalukas ülesanne mitte üksnes õpetada lapsi, vaid selgitada ka vanematele õppimise olemust ja koduse julgustuse tähtsust laste motiveerimisel. Samuti saab kool õpetada vanemaid kasutama oma lastega kodus sobilikke õpistrateegiaid.“ Kuigi see paistab olevat õpetajatele täiendav koormus, saavutatakse koostöös koduga kindlasti paremad tulemused.

# Kasutatud kirjandus

- Akiba, M., LeTendre, G. K., Scribner, J. P. (2007). Teacher Quality, Opportunity Gap, and National Achievement in 46 Countries. *Educational Researcher*, 36(7), 369–387. DOI: 10.3102/0013189X07308739
- Aus, K., Arro, G. (2016). Kodu ja kooli jagatud arusaam õppimise olemusest ja toetamisest. A. Valk, K. Ress (Toim), *Rõõmuga kooli. Kodu ja kooli koostöö käsiraamat*, 63–78. Tartu: Tartu LV haridusosakond.
- 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(4), 227–268.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930–942.
- Eesti Hariduse Infosüsteem (EHIS). [www.ehis.ee](http://www.ehis.ee)
- Eesti Uuringukeskus (2015). *Õpetaja lähtetoetuse mõju uuring*. Haridus- ja Teadusministeerium. <https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/51202/%C3%95petaja%20lahtetoetuse%20m%C3%B5ju%20uuring.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- EK (2013a). *Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe, vol 1*. [http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/teaching-profession1\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/teaching-profession1_en.pdf)
- EK (2013b). *Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe, vol 2*. [http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/teaching-profession2\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/teaching-profession2_en.pdf)
- EMOR (2016). *Õpetajaameti kuvand ja atraktiivsus 2016*. TNS Emor. <https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/51771/%C3%95petajaameti%20kuvand%20ja%20atraktiivsus%202016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Grayson, J. L., Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349–1363.
- Halapuu, V., Valk, A. (2013). *Täiskasvanute oskused Eestis ja maailmas: PIAAC uuringu esmased tulemused*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Haridus- ja Teadusministeerium (2015). *Haridus- ja Teadusministeeriumi valitsemisala hetkeolukorra analüüs*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Hatzopoulos, P., Kollias, A., Kikis-Papadakis, K. (2015). School leadership for equity and learning and the question of school autonomy. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 3(1), 65–79. [http://eha.ut.ee/wp-content/uploads/2015/04/4\\_03\\_hatzopoulos\\_kollias\\_kikis.pdf](http://eha.ut.ee/wp-content/uploads/2015/04/4_03_hatzopoulos_kollias_kikis.pdf)
- Heckman, J. J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*, 312 (5782), 1900–1902. DOI: 10.1126/science.1128898
- Kaljulaid, K. (2014). Kuidas innustada avalikkust aitama kooli huvitavamaks muuta? *Õpetajate Leht*, 17.01.2014.
- Kallas, K., Tatar, M., Plaan, K., Käger, M., Kivistik, K., Salupere, R. (2015). *Õpetajate täiendusõppe vajadused*. Balti Uuringute Instituut.
- Lepajõe, K., Grünthal, S. (2015). *Eesti ja Soome emakeeleõpetajaks õppivate üliõpilaste motivatsioon ja kutsumus saada õpetajaks*. Ettekanne Emakeele Seltsi aastakoosolekul. <http://kjk.eki.ee/ee/issues/2015/7/677>
- Lukk, M., Sammul, M., Tamm, A., Leijen, Ä., Adov, L., Aksen, M., Themas, A. (2016). *Kontseptsioon ja mõõtevahendid hindamiseks rahulolu üld-, kutse- ja kõrgharidusega ning täiendusõppe võimalustega*. Tartu: Tartu Ülikool, käsikiri.
- Mikk, J., Kitsing, M., Must, O., Säälilik, Ü., Täht, K. (2012). *Eesti PISA 2009 kontekstis: tugevused ja probleemid*. Programmi Eduko uuringutoetuse kasutamise lepingu aruanne.

OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Education and Training Policy*. Paris: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>

OECD (2011). *School autonomy and accountability: Are they related to student performance?* [www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48910490.pdf](http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48910490.pdf)

OECD. (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2014a). *TALIS 2013 Results: An International perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing.

OECD (2014b). *Education GPS. The world of education at your fingertips. Country profile Estonia*. [www.oecd.org/estonia/TALIS-Country-profile-Estonia.pdf](http://www.oecd.org/estonia/TALIS-Country-profile-Estonia.pdf)

OECD (2015a). *Education at a glance, Estonian country note*. [http://gpseducation.oecd.org/Content/EAGCountryNotes/EAG2015\\_CN\\_EST.pdf](http://gpseducation.oecd.org/Content/EAGCountryNotes/EAG2015_CN_EST.pdf)

OECD (2015b), *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>

OECD (2016), *Education at a Glance 2016: Indicators*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/888933399005>

Rowe, K. (2003). *The Importance of Teacher Quality As A Key Determinant of Students' Experiences and Outcomes of Schooling*. [http://research.acer.edu.au/research\\_conference\\_2003/3](http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/3)

Sanders, W. L., Rivers, J. C. (1996). Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement. Research Progress Report. Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.

Sarv, E. S. (2016). Koolivahetus ning kodu ja kooli koostöö. A. Valk, K. Ress (Toim), *Rõõmuga kooli. Kodu ja kooli koostöö käsiraamat*, 83–88. Tartu: Tartu LV haridusosakond.

Schleicher, A. (Toim) (2012) *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264xxxxx-en>

Schleicher, A. (2016). *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World, International Summit on the Teaching Profession*, Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264252059-en>

Scott, C., Stone, B., Dinham, S. (2001). "I love teaching but..." International patterns of teaching discontent. *Education Policy Analysis Archives*, 9(28), 1–18.

Silm, G. (2016). Lapsevanemate tagasiside Tartu koolides. A. Valk, K. Ress (Toim), *Rõõmuga kooli. Kodu ja kooli koostöö käsiraamat*, 91–104. Tartu: Tartu LV haridusosakond.

Statistikaamet (SA). <http://pub.stat.ee>

Valk, A., Silm, G. (2015). *Haridus ja oskused: PIAAC uuringu temaatiline aruanne nr 6*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

Õim, O. (2008). *Algajate õpetajate professionaalne areng muutustena eneseefektiivsuse tajus*. Magistritöö. Tartu Ülikooli haridusteaduskond.

Übius, Ü., Kall, K., Loogma, K., Ümarik, M. (2014). *Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele: OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused*. Tallinn: SA Innove.