

TALLINNA ÜLIKOO
SOTSIAALTEADUSTE DISSERTATSIOONID

TALLINN UNIVERSITY
DISSERTATIONS ON SOCIAL SCIENCES

26

Tuuli Oder

**THE MODEL OF CONTEMPORARY PROFESSIONAL
FOREIGN LANGUAGE TEACHER**

Abstract

 **TLÜ KIRJASTUS**

TALLINN 2006

TALLINNA ÜLIKOO
SOTSIAALTEADUSTE DISSERTATSIOONID
TALLINN UNIVERSITY
DISSERTATIONS ON SOCIAL SCIENCES

Tuuli Oder

THE MODEL OF CONTEMPORARY FOREIGN LANGUAGE TEACHER

Abstract

Department of Teacher Education, Faculty of Educational Sciences, Tallinn University, Tallinn, Estonia.

The dissertation is accepted for commencement of the degree of *Doctor philosophiae* in Educational Sciences on November 17, 2006 by the Doctoral Committee of Educational Sciences of the Tallinn University.

Supervisor: Viive-Riina Ruus (Cand. Pedagogy, professor emeritus, Tallinn University)

Oponendid: Reet Liimets (PhD, Docent of Tartu University)
Jüri Orn (Cand. Pedagogy, professor emeritus, Tallinn University)

The academic disputation on the dissertation will be held at the Tallinn University (Lecture Hall U-213) Uus-Sadama 5, Tallinn on January 19, 2006 at 10.00 a.m.

Copyright: Tuuli Oder, 2006
Copyright: Tallinn University, 2006

ISSN 1736-3632 (publication)
ISBN 978-9985-58-465-1 (publication)

ISSN 1736-3675 (abstract online, PDF)
ISBN 978-9985-58-466-8 (abstract online, PDF)

Tallinn University Press
Narva mnt 25
10120 TALLINN
www.kirjastus.tlu.ee

CONTENTS

LIST OF PUBLICATIONS	4
INTRODUCTION.....	5
OVERVIEW OF THEORETICAL RESEARCH	7
OVERVIEW OF EMPIRICAL RESEARCH	8
VÕÕRKEELEÕPETAJA PROFESSIONAALSUSE KAASAEGNE MUDEL. Kokkuvõte	10
REFERENCES.....	14

LIST OF PUBLICATIONS

- I. Tuuli Oder 2006. Tasakaalustatud teadmiste kontrollist ja hindamisest võõrkeeleeõpetuses. – *Õpitulemuste kontroll ja hindamine koolis. Abiks õpetajale*. Tallinn: Argo, 114–117.
- II. Tuuli Oder 2006. Võõrkeeleeõpetaja professionaalsus ja eesti üldhariduskoolijuhude käsitused sellest. – *Doktorantidelt sotsiaal- ja kasvatusteadustele*. TLÜ sotsiaal- ja kasvatusteaduste doktorantide III konverentsi kogumik. Tallinn: TLÜ kirjastus, 133–152.
- III. Tuuli Oder 2006. *What promotes and hinders learner autonomy in Estonian National FL Curriculum?* Graz: Centre of European Modern Languages (artikkel aktsepteeritud avaldamiseks, kogumik ilmumas).
- IV. Tuuli Oder 2005. *Students` and head-teachers` perceptions about foreign language teacher professionalism* (saadetud ajakirjale *Teacher Development*, Taylor and Francis Group ISSN Print 1366-4530, aktsepteeritud avaldamiseks).
- V. Tuuli Oder, Irma Pöder 2004. *Põhikooli inglise keele eksamist 2003–2004. õppeaastal*. Analüüs. <<http://www.rekk.edu.ee/riigieksamid/pohikool/2004>>.
- VI. Tuuli Oder 2004. Õpetaja professionaalsus kui töö tulemuslikkuse esmane eeldus. – M. Pandis (toim). *Kasvatusteadused muutuste ajateljel*. Tallinn: TPÜ kirjastus, 341–354.
- VII. Tuuli Oder, Irma Pöder 2004. *Inglise keele 9. klassi eksami analüüs 2003*. <<http://www.rekk.edu.ee/riigieksamid/pohikool/2003>>
- VIII. Tuuli Oder 2004. Inglise keele õpetusest põhikoolis. – *Uuriv üliõpilane uurivaks õpetajaks*. TPÜ Haapsalu kolledži kogumik. Tallinn: TPÜ kirjastus, 44–54.
- IX. Tuuli Oder 2004. Ainekava klassiti koostamise võimalusi. Võõrkeel. – *Õppe- ja kasvatustööst I kooliastmel. Abiks õpetajale*. Tallinn: Argo, REKK, 60–64.
- X. Tuuli Oder 2003. *How to interpret professionalism?* Rahvusvaheline teadustööde konkurs "Theories, Facts and Role of Interpretation". <<http://www.ff.uni-lj.si/pedagogika/relationship>>, 1–8.
- XI. Tuuli Oder 2003. *L'enseignement precoredes langues en Estonie. – Un apprentissage precore: les jeunes apprenants et les langues vivantes en Europe et ailleurs*. Graz: Council of Europe, 169–173.
- XII. Tuuli Oder, Irma Pöder 2003. *Põhikooli inglise keele lõpueksam 2002*. <<http://www.rekk.edu.ee>>.
- XIII. Tuuli Oder 2003. Kuidas hinnata õpetajat? – *Haridus*, 3, 28–31.
- XIV. Tuuli Oder 2003. Reflekteeriv õpetaja. – *Haridus*, 9, 22–24.
- XV. Tuuli Oder 2002. Õpetaja kompetentsus kui õpetajatöö tulemuslikkuse eeldus. – *Sotsiaal- ja kasvatusteaduste dialoog ja ühishuvid*. Tallinn: TPÜ kirjastus, 150–180.
- XVI. Tuuli Oder, Ülle Türk 2002. Põhikooli inglise keele lõpueksam 2001. – *Põhikooli lõpueksamid 2001*. Tartu: Haridusministeerium, 53–80.
- XVII. Tuuli Oder, Ülle Türk 2001. Inglise keele lõpueksam 2000. – *Põhikooli lõpueksamid 2000, põhimõtted aastaks 2001*. Tallinn: Haridusministeerium, 46–72.
- XVIII. Tuuli Oder 2000. Early Language Teaching in Estonia. – *An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond*. Graz: European Centre for Modern Languages, 147–150.
- XIX. Tuuli Oder 1999. Inglise keele riigieksam. – *Haridus*, 4, 46–47.
- XX. Tuuli Oder 1999. Helping Teachers with their Development: Estonian Experience. – *East 98 Conference*. Constanc`a, Romania, August 1998. Constanc`a: Edituora Eurobit Timisoara, 70–74.
- XXI. Kristi Mere, Tuuli Oder, Ülle Türk 1999. Põhikooli lõpueksam inglise keelest. – *Põhikooli lõpueksamid 1999, põhimõtteid aastaks 2000*. Tallinn: Haridusministeerium, 40–80.
- XXII. Tuuli Oder 1999. Praktika osa õpetajakoolituses. – *Haridus*, 2, 18–19.

INTRODUCTION

There has always been a need for professional foreign language (FL) teachers, though the meaning of *professional teaching* is changing with time and local context. Although it is commonly accepted that the Estonian society needs professional FL teachers, the concept of professional teaching is not well defined and univocally understood. The cross-border economic changes in the expanding European Union, travelling, studying abroad, Internet are just some reasons for growing motivation of foreign language learning which have led to the need for changes in the FL teachers' role and understanding of professionalism. The global changes in understanding what professional teaching means influence the concept of teacher professionalism at a national level as well, because the strength of global influences is growing everywhere (Bottery, Wright 2000).

The professional teacher is usually characterised by an important role in society, autonomy in making decisions, high responsibility, a long study period for getting qualification, specific knowledge and skills, code of ethics and certain standard to follow (Schön, 1983; Corrigan, Habermas, 1990; Luukkainen, 2000; Eraurt, 2002).

As M. Dent and S. Whitehead (2003, 2) describe the new professional as: *flexible, reflective practitioner, the team-worker, lifelong learner, a person concerned to constantly update their knowledge and skills base, to be market-oriented, managerial, if not entrepreneurial*. Many authors, while speaking about the teacher professionalism, point out the close connection between autonomy and responsibility stressing that teachers' autonomy and ability to make independent decisions are two main characteristic features of the professional teacher (Niemi, 1996; Richards, Rodgers, 2001; Popkewitz, 2001; Burden, Byrd, 1999). M. Bottery and N. Wright (2000) consider the lack of autonomy such a serious problem that it could lead to de-professionalizing of teachers.

This doctoral thesis follows the principle that the concept of FL professionalism is historically changing. The author tries to show what influences the understanding of professional FL teaching in the Republic of Estonia and find out if there are differences between the expectations of the major stakeholders' opinions about professional FL teaching. T. S. Popkewitz points out the need to establish the criteria based on which the society estimates teachers' work, stressing that these criteria have to be worked out in agreement with different stakeholders (Popkewitz, 2001).

Different factors, both on micro- and macro level, influence the criteria that a professional FL teacher should answer to. These factors together form the problem-area for the research from which the research objects of the thesis are derived from. This problem-area is shown on figure 1 below.

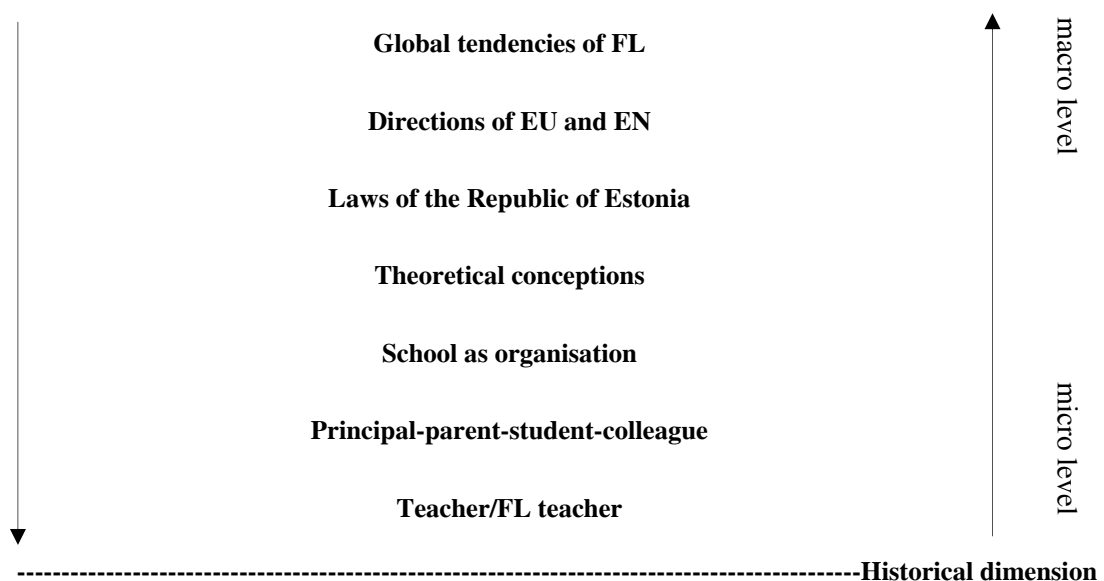


Figure 1. The factors of the problem-area and research objects derived from them

All the factors depicted on figure 1 are analysed in the thesis. For the sake of capability parents are not dealt with.

The following **questions** are in the centre of attention:

- 1) what could be the distinctive features of contemporary professional FL teacher;
- 2) what are Estonian school-principals', students' and FL teachers' perceptions about FL teacher professionalism and if/ to what extent they overlap.

The thesis has the following **objectives**:

- 1) to give descriptions of the influence of the factors (fig.1) on FL teacher professionalism;
- 2) to construct a suitable model for FL teacher professionalism based on these descriptions;
- 3) to give a description and critical analysis about the school-principals', students' and FL teachers' perceptions about FL teacher professionalism and compare them in between and to the model;
- 4) to put forward suggestions to initialise the discussion in society to form a commonly accepted professional FL teacher model for Estonia.

METHODOLOGY AND LOGIC OF THE THESIS

This doctoral thesis comprises two parts – the **theoretical** and **empirical** ones. The **aims** of the **theoretical** part are: 1) to describe how the factors given on figure 1 influence the concept of FL teacher professionalism; 2) to create a potential model of a contemporary professional FL teacher. The **aims** of the **empirical** part are: 1) to give a description of different stakeholders' perceptions about FL teacher professionalism, compare them in between and to the model; 2) to make suggestions based on the results of the empirical research to different institutions and interest groups to initialise discussions on FL teacher professionalism.

The created model of FL teacher professionalism has multi-level functions: 1) be a criterion for collation and analysis of different interest groups, 2) be a basis of unification of different opinions, 3) be a starting point for suggestions for developmental changes needed. Inferring from previously said, it is obvious that the thesis has, amongst the elements of critical and interpreting analyses, a constructive norm-creative character. At the same time, the current thesis has no *one* philosophical school basis. Furthermore, it has an interpretive-constructive-humanistic, “soft” philosophical-methodological approach, according to which the reality gets its meaning only in social interaction. This approach justifies the subjective perceptions of school-principals, students and FL teachers being under research in this thesis.

The problems of the thesis and its objectives elicit a multi-level methodological approach connected with a historical point of view. This is why mixed research has been adopted in this thesis. Mixed research, using both elements of qualitative and quantitative research, is often used in educational and social research nowadays (Johnson, Christensen, 2004; Dick, 1999). As the aim was to discover the theory implicit in the data, grounded theory as a method was used and the unit of analysis was an utterance expressing a complete thought. To collect data, the author used an interview and essay-writing as two well-known methods of data collection for qualitative research. The students wrote on the topic *What is a good FL teacher like?* and a standardised interview with open-ended questions was conducted among the principals. To find out the opinion of FL teachers, a written open-ended questionnaire with some close questions was used. The data is dissected with the help of graphs and tables which is typical of quantitative research.

OVERVIEW OF THEORETICAL RESEARCH

Based on the theoretical analysis a model of professional FL teacher was created (fig 2).

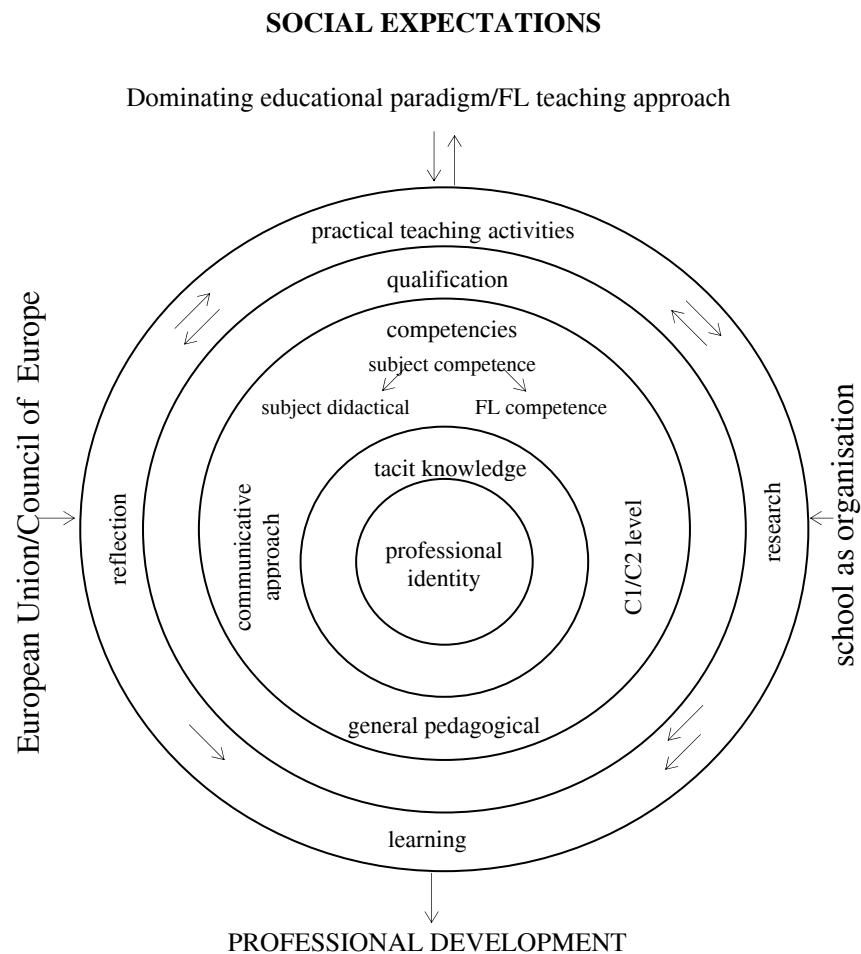


Figure 2. The theoretical model of the contemporary professional FL teacher

The components of the model are briefly touched upon below.

The **extrinsic** components are: the dominant educational paradigm and FL teaching approach in society, the regnant type of school organisation in society and the directives of the European Union and the Council of Europe.

The model has several **inherent** components that have a different degree of amiability. The most amiable are the FL teacher's **practical teaching activities** that are evolved by his/her personal learning (developed by reflection and research).

To be a professional, the teacher needs to prove his or her **qualification** (i.e the level of readiness to fulfil the professional tasks according to the accepted standards in society, proven by a certification of an educational institution) and exercise certain competence to fulfil professional tasks effectively according to the accepted standards at a certain moment.

According to the definition of the European Commission **competence** is a combination of skills, knowledge, aptitudes and attitudes (Implementation of "Education and Training 2010...", 2004). It is believed that today's teachers need two-fold competence: 1) general pedagogical competence, i.e. typical of

all teachers regardless of the taught subject; 2) subject competence, i.e. typical of different subject teachers. As an FL teacher is first and foremost an educator and then a subject teacher, it means that general pedagogical competence is necessary for FL teachers as well. An FL teacher is in a special position compared to other teachers because his or her subject to teach is also a means the teaching is conducted with. This means the FL teacher subject competence is composed of two sub-competences: subject didactical competence (i.e. the teacher knows what and how to teach) and FL communicative competence (i.e. the teacher's ability to communicate in an FL in different situations and contexts using speaking, reading, listening and writing skills).

Tacit knowledge is a practical know-how that is usually non-conscious, automatic, personal and cognitively acquired. Tacit knowledge is often exploited in crises without any conscious reflection (Eraurt, 2002).

Professional identity is the core of the model. This identity expresses the teachers's understanding about him/herself as a teacher, both on personal and social level. A personal and social identity comprise a professional identity (Valk, 2003). The professional identity is characterised by: professional autonomy (Hargreaves, 2003; Niemi, 2005); responsibility for own work (Hoban, 2002; Popkewitz, 2001); criticism towards action (Luukkianen, 2001); professional code of ethics (Oser, 1994; Kansanen, Tirri etc. 2001); team-work (Darling Hammond, 2000; Eraurt, 2002); responsibility for profession (Hoban, 2002; van Huisen etc. 2005); developing the profession (Hargreaves, 2003; Fullan, 2001); active learning (Burden, Byrd, 1999; Richards, Farrell, 2005); reflection of one's own practice (Schön, 1983; Thaine, 2003); initiation of changes in society (Hargreaves, 2000; Fullan, 1991, 2001).

The empirical research was conducted to find out to what extent the constructed model of contemporary professional FL teacher is reflected by school-principals, students and FL teachers.

OVERVIEW OF EMPIRICAL RESEARCH

The empirical research had a two-folded aim: 1) to find out what the opinion of principals, students and FL teachers is about FL teacher professionalism; 2) to find out how/if the model is reflected in their perceptions.

THE DESCRIPTION OF RESEARCH SAMPLE

Principals: The interviewees were principals (n=32) and vice-principals (n= 28) from different basic schools (9- year schools) and gymnasiums (12- year schools) all over Estonia.

Students: To find out what students think about a good foreign language teacher, a free writing task in the essay format was conducted. Six hundred students of grades 6, 9 and 12 were asked to write an essay on the following topic: *What is a good foreign language teacher like?* The students wrote anonymously expressing their opinion freely without the need to follow the essay writing rules strictly. The length of the essay was limited to one A4 page.

FL teachers: To find out what FL teachers themselves think about their professionalism, a questionnaire was conducted. Altogether 382 FL teachers were questioned. According to the FL taught the distribution is the following: English – 225; German – 54; Russian – 54; English/German – 12; English/Russian 0150 9; Russian/German - 2; Estonian as SL – 24; Swedish- 2.

THE RESULTS OF EMPIRICAL RESEARCH

In the principals' opinion the most important category characterising a professional FL teacher, is subject didactics (17% of respondents supported this), the second important is qualification (11%). While at the same time the students value positive characteristic traits most (12%) and the FL teachers consider subject didactics (22%), motivation of students (14%) and the teacher's status in society (8%) as most important components of FL teacher professionalism.

It can be seen that the results of all three researches centre around the FL teacher different roles: being a subject specialist, educationalist and a good human being. Figure 3 shows the differences in principals', students' and FL teachers' perceptions.

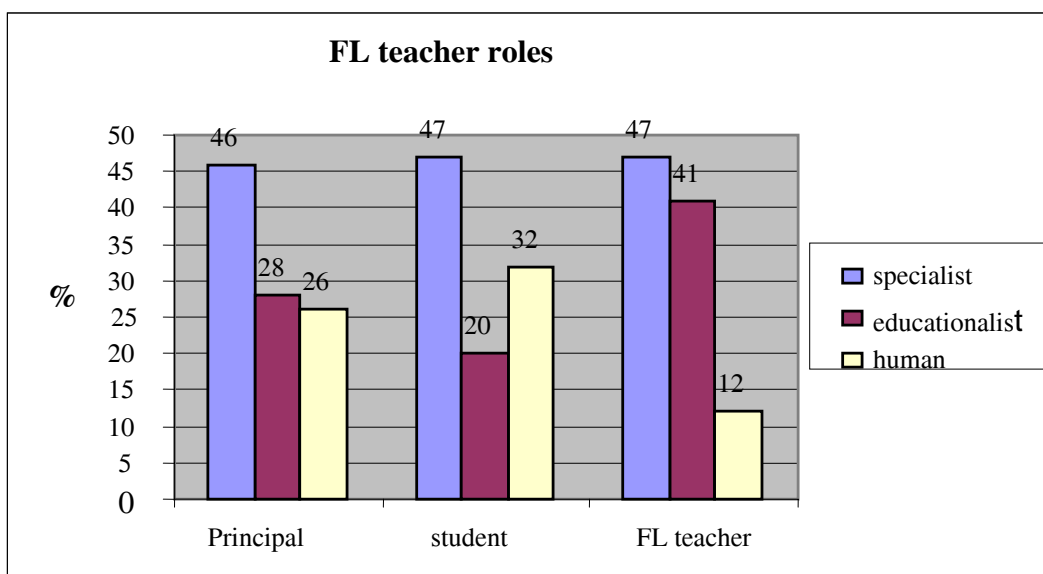


Figure 3. FL teacher's different roles in the principals', students' and FL teachers' perceptions

The main results in brief:

- The categories of the FL teacher model are reflected in the stakeholders' perceptions.
- There are significant differences in these perceptions.
- All target groups think that having positive characteristic traits is a precondition of professionalism.
- For students the first precondition of professional FL teacher is having positive characteristic traits.
- FL teacher's professional code of ethics is very important for students.
- FL teachers themselves do not consider the code of ethics important at all.
- The FL teachers of Estonian general education schools do not position themselves as autonomous agents of change.
- There are several traces of semi-professionalism in the FL teachers' perceptions.
- FL teachers are not aware of changes of teacher professionalism in the 21st century.
- All groups under research consider subject teaching as an utmost task of FL teacher.

Based on the results of the empirical research we have to declare that **there are major discrepancies between the perceptions of FL teachers, students and principals.**

The **inferences** of the thesis are the following:

1. The model constructed in the thesis creates a possible basis for future discussions.
2. The model in full is not evinced in any target group's perceptions, although the components of the model are depicted in the principals', students' and FL teachers' perceptions to a different degree. So it can be stated that the model is realistic.

The most important **results** of the thesis are:

1. A feasible model of a contemporary professional FL teacher has been created that could serve as a future source for discussion.
2. There are major differences in the perceptions of students, principals and FL teachers as far the FL teacher professionalism is concerned.
3. All target groups under research were of the opinion that subject competence is the most important part of the FL teacher`s competence which shows that Estonian foreign language teaching is subject-centred.
4. The fact that FL teachers` professional ethics is considered important only by the students is an alarming factor.
5. The positive result of the research is that the FL teachers do not underestimate their role as an educator. On the contrary, they value it almost equally with the role of a subject teacher.
6. There are signs of semi-professionalism in the FL teachers` perceptions of professionalism. It is an alarming indication which shows that an FL teacher does not feel responsibilities in front of the profession.

VÕORKEELEÕPETAJA JA PROFESSIONAALSUSE KAASAEGNE MUDEL

Kokkuvõte

Käesoleva väitekirja fookuses on küsimus sellest, milline peaks olema kaasaja nõuetele vastav võõrkeeleõpetaja üldhariduskoolis.

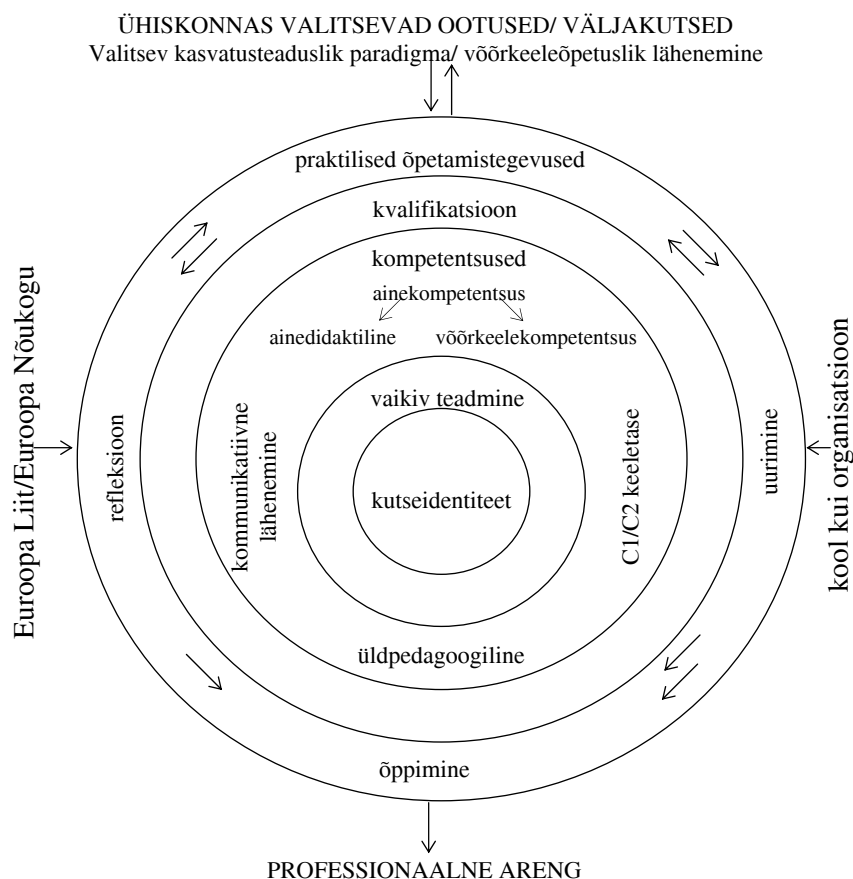
Väitekirja probleemiasetus lähtub järgmisest vastuolust: kuigi on ilmne, et globaalsed muutused mõjutavad kooli, sealhulgas arusaamu sellest, milline peaks olema professionaalne õpetaja, sealhulgas professionaalne võõrkeeleõpetaja eraldivõetuna, ei tea me kuigi täpselt, milles need uuenenud nõuded seisnevad ja kas ning kuidas ühtivad või lahknevad oluliste huvigruppide (võõrkeeleõpetajad, koolijuhid, õpilased) arusaamad sellest, millised omadused peavad professionaalsel võõrkeeleõpetajal olema.

Tulenevalt probleemiasetusest on antud tööl järgmised **eesmärgid**:

1) esitada **kirjeldus** erinevatest struktuursetest mõjuritest tulenevate nõuete kohta võõrkeeleõpetaja professionaalsusele; 2) konstrueerida nende alusel Eestile sobiv professionaalse võõrkeeleõpetaja normatiivse iseloomuga **mudel**; 3) esitada kirjeldus ja kriitiline analüüs Eesti üldhariduskoolide juhtide, õpilaste ja võõrkeeleõpetajate arusaamadest professionaalsest võõrkeeleõpetajast, nende omavahelise võrdluse tulemused ja mudeliga kõrvutamise tulemused; 4) teha **ettepanekuid** sotsiaalsete protsesside käivitamiseks võõrkeeleõpetaja üldaktsepteeritava professionaalsuse mudeli väljakujundamiseks (näiteks avalik arutelu võõrkeeleõpetajate professionaalsuse üle).

OLULISEMAD TULEMUSED

Antud doktoritöö **teoreetilise** uuringu tulemusena valmis võõrkeeleõpetaja kaasaegne professionaalsuse mudel, mis on toodud järgneval joonisel 1.



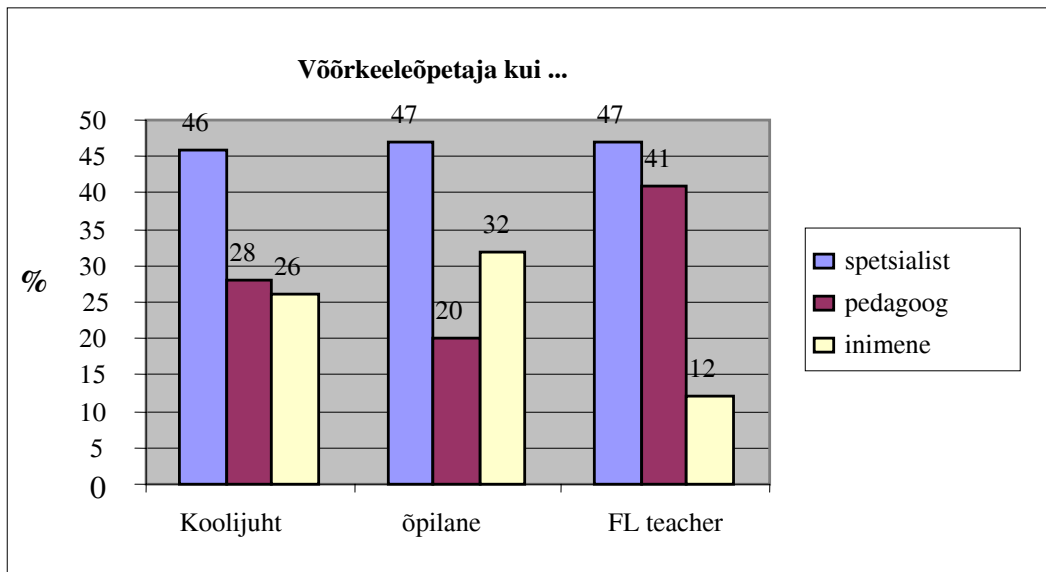
Joonis 1. Kaasaegse professionaalse võõrkeeleõpetaja teoreetiline mudel ja selle välised mõjurid

Empiirilise uuringu eesmärgiks on välja selgitada kahe olulise võõrkeeleõpetaja tööle mõju avaldava huvigrupi – õpilased ja koolijuhid – arusaamad võõrkeeleõpetaja professionaalsusest ning võõrkeeleõpetajate enda arusaamad professionaalsusest. Selle teadasaamiseks viidi 2003.–2004. õppeaastal läbi uuring üldhariduskoolide juhtide, õpilaste ja võõrkeeleõpetajate seas. Küsitleti 600 õpilast, 382 võõrkeeleõpetajat ja 60 koolijuhti.

Koolijuhtide uuringu vormiks valiti poolstandardiseeritud intervjuu, õpilastele essee ja õpetajatele ankeetküsitlus. Vastuseid analüüsid kasutati põhinstatud teooria (ingl. k. *grounded theory*) meetodikat.

Antud doktoritöö raames läbiviidud uurimuse oluliseks tulemuseks, et selgus kolme olulise huvigrupi erinev lähenemine võõrkeeleõpetaja **rollijoonisele** ja ootused temale kui inimlikule inimesele (vt joonis 2). Kõigis kolmes uuringus kerkis esile õpetaja ja võõrkeelespetsialisti oluline roll.

Õpilastele on aga väga oluline, et võõrkeeleõpetaja oleks talle inimesena vastuvõetav. Seega tähtsustavad õpilased võõrkeeleõpetaja humaansust, üldinimlikke tunnustatud positiivseid omadusi nagu headus, õiglus, kannatlikkus jmt rohkem kui teised uuringugrupid.



Joonis 2. Erinevate uuringugruppide jaotus võõrkeeleõpetajast kui ainespetsialistist, pedagoogist ja inimesest.

Jooniselt võib välja lugeda, kuivõrd tugevalt on kinnistunud arusaam, et aineõpetaja esmaülesanne on õpetada oma ainet, pedagoogitöö on teisejärguline. Nähtavasti on tegemist traditsioonilise sisendi- ja mitte väljundipõhise loogikaga, mille kohaselt aine sisu oskuslik edastamine õpetaja poolt toob justkui iseenesestlikult kaasa ka head õpitulemused (ingl. k. *outcomes*). Tähelepanu väärib ka see, et võõrkeeleõpetaja kui pedagoogi roll on kõige olulisem võõrkeeleõpetajatele ja tunduvalt vähem tähtis koolijuhtidele ja õpilastele. Seega näib, et võõrkeeleõpetaja on tähtsustanud üldpedagoogilise ettevalmistuse ja kasvatus-teaduslike õpingute olulisust oma kutsetöös. Selline tulemus oli väitekirja autorile mõnevõrra üllatav ja näitab kuivõrd ekslikud võivad olla stereotüüpsed kuvandid. Nimelt on võõrkeeleõpetajat ikka peetud natuke snobilikuks, kellele tema ainetundmine annaks nagu mingi kõrgema positsiooni teiste õpetajate seas. Käesolev uurimus lubab aga väita, et võõrkeeleõpetaja peab väga oluliseks oma pedagoogilist suutlikkust, pidades seda ainespetsiifika kõrval pea samaväärselt oluliseks professionaalsuse näitajaks.

Üllatuslikult on aga koolijuhtide ja õpilaste arusaamad professionaalsest/hea võõrkeeleõpetajast sarnasemad kui koolijuhtide ja võõrkeeleõpetajate omad või õpilaste ja võõrkeeleõpetajate arusaamad. Üldjäreldus on aga, et kui koolijuhtide puhul võime täheldada, et nad näevad võõrkeeleõpetajat kui asjatundjat, mis oli domineeriv käsitlus 1970–80ndatel aastatel, siis õpilaste arusaamades on hea võõrkeeleõpetaja loovõpetaja, kasvataja ja mõjutaja, mis on iseloomulik 20. sajandi lõpust alguse saanud perioodile. Võõrkeeleõpetaja ise ei tunneta end ühiskonna mõjutaja rollis, kuigi pole rahul oma staatusega ühiskonnas

Õpetajate käsitluses on professionaalne võõrkeeleõpetaja ainedidaktikat valdav õpilaste motiveerija, kes õppetöö individualiseerimise abil suudab õpilasi võõrkeelt õppima innustada. Õpetaja tunneb, et tema staatus ühiskonnas on madal ja et selle tõstmine oleks tema professionaalsuse suurendamise seisukohalt oluline. Samal ajal on ta ühiskondlikult passiivne ega näe oma võimalusi professiooni edendamisel ega pea seda nähtavasti ka professionaalsuse indikaatoriks.

Kõik uuringu sihtrühmad on arvamusel, et võõrkeeleõpetajaks (seega ka õpetajaks) sobivad vaid need inimesed, kellel on selleks sobivad iseloomulikud omadused. Võõrkeeleõpetaja iseloomulikud omadused on professionaalsuse tunnuseks kõige olulisemad õpilastele. Üle poole uuringus osalenud õpilastest mainis mingit iseloomustavat omadust, mida nad õpetaja juures vajalikuks pidasid, kuid ka koolijuhid ja võõrkeeleõpetajad ei läinud iseloomulikest omadustest vaikides mööda.

Üldistavalt tuleb tõdeda, et võõrkeeleõpetaja arusaamades oma kutsetööst on mitmeid **pool-professionaalsuse** tunnuseid: uuringus osalenud võõrkeeleõpetajaid iseloomustab vähene refleksiivsus, millest annab tunnistust probleemide allika nägemine valdavalt väliskeskkonnas, madala ühiskondliku staatuse

omistamine oma kutsele ja vähene autonoomia otsuste tegemisel, samuti huvipuudus nn. oma kutseala suurte küsimuste vastu. Võõrkeeleõpetajate huvipuudust nn. suurte küsimuste kohta on täheldanud juba I. M. Pedajas (1979) oma uuringus inglise-saksa keele eriala üliõpilaste kohta peaaegu 30 aastat tagasi. Paraku võimaldavad ka käesoleva uurimuse andmed kinnitada, et pigem soovib võõrkeeleõpetaja kesken-duda oma igapäevasele töörutiinile ja seal esilekerkivatele probleemidele kui tegelda võõrkeeleõpetaja professioni küsimustega laiemalt.

Võrreldes omavahel inglise, saksa ja vene keele õpetajate arusaamu, torkab kõige suurema erinevusena silma, et õpilaste õpimotivatsioon on teistega võrreldes palju väiksemaks probleemiks inglise keele õpetaja-tele. See annab ilmselt taas tunnistust sellest, et võõrkeele õppimine on oluliselt seotud õpitava keele staatusega, olles seega siis nii psühholoogiline kui ka sotsiaalne ning poliitiline probleem (inglise keel kui *lingua franca* ja Eesti kui avatud ühiskond). See omakorda tähendab, et erinevate võõrkeelte õpetajad ei ole objektiivselt võrdses positsioonis.

Kui võtame analüüsi aluseks võõrkeeleõpetaja pedagoogilise kogemuse, siis on näha, et mida väiksem see on, seda enam on võõrkeeleõpetaja mures õpetatava aine sisu, õpilaste õpimotivatsiooni ning ka distsipliini üle. Erineva kvalifikatsiooniga võõrkeeleõpetajatest on lisaeriala ettevalmistusega võõrkeeleõpetajad tun-duvalt enam mures ainesisu ja individualiseerimisega, samas kui eriettevalmistuseta võõrkeeleõpetajad on kõige enam mures õpilaste motiveerimise pärast, mis on ka põhierialaga võõrkeeleõpetajate kõige suurem mure.

Maa- ja linnaõpetajate võrdluses torkab silma see, et maaõpetajal on õpilaste motiveerimine suuremaks probleemiks kui linnaõpetajatel.

KOKKUVÕTE JA ETTEPANEKUD

Empiirilise uuringu olulisemateks **tulemusteks** on:

- teoreetilisele analüüsile tuginenud võõrkeeleõpetaja professionaalsuse mudeli kategooriad leidsid huvigruppide arusaamades kajastamist;
- õpilaste, koolijuhtide ja võõrkeeleõpetajate arusaamades võõrkeeleõpetajate professionaalsusest on olulisi lahknevusi;
- oluliseks ühisjooneks kõikide gruppide arusaamades on võõrkeeleõpetaja iseloomulike omaduste olemasolu professionaalsuse eeldusena;
- õpilastele on väga oluline, et võõrkeeleõpetaja järgiks oma tegevuses ja suhtlemises kutse-eetikat;
- võõrkeeleõpetajad ei teadvusta kutse-eetika olulisust professionaalsuse komponendina;
- Eesti üldhariduskooli võõrkeeleõpetajad ei positsioneerid end autonoomsete, ühiskondlikke muutusi algatavate professionaalidena;
- võõrkeeleõpetajate arusaamades oma professionaalsusest on mitmeid pool-professionaalsusele omaseid elemente;
- võõrkeeleõpetajad ei teadvusta õpetajatöös 21. sajandil toimunud muutusi;
- aineõpetuslik aspekt võõrkeeleõpetaja professionaalsuse komponendina on tähtsam muudest tunnustest nii õpilastele, õpetajatele kui koolijuhtidele;
- õpilaste arusaamades on hea võõrkeeleõpetaja **esmaseks** eelduseks teatud positiivsete iseloomulike omaduste olemasolu.

Empiirilise uurimuse tulemuste alusel tuleb sedastada, et õpetajate, õpilaste ja koolijuhtide **arusaamades võõrkeeleõpetaja professionaalsusest on olulisi lahknevusi.**

Väitekirja autor peab töö kõige olulisemateks **tulemusteks**:

1. Loodi võimalik võõrkeeleõpetuse professionaalsuse kaasaegne eemärk-mudel, mis võiks olla edasise diskussiooni aluseks erinevate huvigruppide vahel võõrkeeleõpetajate professionaalsuse küsimustes. Uurimist vääraks see, kas koostatud mudel võiks olla diskussiooni aluseks teiste aineõpetajate profes-sionaalsuse üle. Samuti on oluline, et saadi ülevaade sellest, millised on koolijuhtide, õpilaste ja võõr-keeleõpetajate arusaamad võõrkeeleõpetaja professionaalsusest.

2. Tõsiasi, et koolijuhtide, õpilaste ja võõrkeeleõpetajate arusaamades võõrkeeleõpetaja professionaalsusest on olulisi erinevusi, järeldub, et vajalik on arusaamade ühtlustamine niisugusel määral, et ei takerduks võõrkeeleõpetuse ja professionaalse võõrkeeleõpetaja areng.
3. Tõsiasi, et kõik uuritud rühmad olid ühel arvamusel selles suhtes, et võõrkeeleõpetaja professionaalsuse olulisimaks komponendiks on ainespetsiifikast tulenev, osundab sellele, et Eesti üldhariduskooli võõrkeeleõpetus on traditsiooniliselt ainekeskne.
4. Alarmerivaks signaaliks on uurimusest selgunud tõik, et kutse-eeskõige võõrkeeleõpetaja professionaalsuse olulise komponendina tähtsustavad ainult õpilased, koolijuhid ja võõrkeeleõpetajad ei pööra sellele tähelepanu. See seostub omakorda õpilaste ootusega õpetaja kui hea inimese suhtes, mis on koolijuhil, eriti aga võõrkeeleõpetajal tagaplaanil.
5. Positiivse asjaoluna tuleb esile tuua seda, et võõrkeeleõpetaja ei alahinda iseenda kui pedagoogi-kasvataja rolli, väärtustades seda peaaegu võrdselt iseenda kui ainespetsialisti rolliga.
6. Ohusignaaliks on, et võõrkeeleõpetaja arusaamades iseenda professionaalsusest on mõningaid poolprofessionaalsuse tunnuseid, mis väljendub eriti selles, et ta ei tunne end oma kutsetöös autonoomse ega ka vastutavana oma professioni arengu eest.

Väitekirja autori arvates on antud töö kõige olulisem **sõnum** teadvustada võõrkeeleõpetaja professionaalsuse olulisust kaasaja ühiskonnas ja samuti selle erinevat käsitust huvigruppide lõikes, selleks, et neid võimalusel üksteisele lähendada ja koostöös parendada eesti üldhariduskooli võõrkeeleõpetuse taset ning võõrkeeleõpetaja positsiooni ühiskonnas.

REFERECES

- ALLIK, J. (2003). Isiksus ja seadumused. Rmt. Allik, J., Realo, A., Konstabel, K.(toim.) *Isiksusepsühholoogia*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 23–67
- BURDEN, P. R., BYRD, D. M. (1999). *Methods for Effective Teaching*. US: Allan&Bacon
- CORRIGAN, D. C., HABERMAN, M.(1990). The Context of Teacher Education. In: Houston,W. R. (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: McMillan Publishers, 195–211
- DARLING HAMMOND, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement. *A Review of State Policy Evidence – Education Policy Analysis Archives. Vol. 8, No 1, Jan 1*
- DENT, M., WHITEHEAD, S. (2003). *Managing Professional Identities: Knowledge, Performance and the “New” Professional*. London, New York: Routledge
- DICK, B.(1999). *Sources of rigour in action research: addressing the issues of trustworthyness and credibility*. A paper presented at the Association for qualitative research conference „Issues of rigour in qualitative research” at the Duxton Hotel, Melbourne, Victoria, 6–10 July, 1999. [2005,mai 02]
<http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/rigour3.html>
- ERAURT, M. (2002). *Developing Professional Knowledge and Competence*. The Falmer Press
- FULLAN, M. (2001). *Change Forces. The Sequel*. New York: Falmer Press
- FULLAN, M. G. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press
- HARGREAVES, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society, Education in the Age of Insecurity*. Open University Press: Maidenhead, Philadelphia.
- HARGREAVES, D. H. (2000). *Teacher Education Policies in the European Union: How to design and implement revolution in teacher education: Some lessons from England*. [13.01.2004] <http://www.ypepth.gr.entep>
- HIRSJÄRVI, S., HUTTUNEN, J. (2005). *Sissejuhatus kasvatusedusse*. Tallinn: Medicina
- HOBAN, G. F. (2002). *Teacher Learning for Educational Change*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press

- IMPLEMENTATION of “Education and Learning 2010” (2005). Work Programme. Working Group B “Key Competencies”. Key Competencies for Lifelong Learning. A European Reference Framework. 2004. European Commission. [2005, juuni 26] <http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/basic2004.pdf>
- JOHNSON, B., CHRISTENSEN, L. 2004. *Educational Research: Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches*. New York: Pearson Ed. Inc
- KANSANEN, P., TIRRI, K., MERI, M., KROKFORS, L., HUSU, J., JYRHÄMÄ. (2002). *Teachers' Pedagogical Thinking*. New York: American University Studies
- LUUKKAINEN, O. (2001.). *Opettaja vuonna 2010*. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPERO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus
- NIEMI, H. (1996). Effectiveness of Teacher Education and Theoretical Framework of Communication. Evaluation and the Design of a Finnish Research Project. In: Niemi, H., Tirri, K. (toim.). *Effectiveness of Teacher Education: New Challenges and Approaches to Education*. Tampere: University of Tampere, A 6, 1996, 11–32
- NIEMI, H. (2005). Suomalainen opettajankoulutus valmiina jo pitkään Eurooppalisen korkeakoulualueeseen. Rmt. Jakku–Sihvonen, R. (toim.). *Uudenlaisia mestereita: Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjauja*. Keuruu: PS-Kustannus. Otavan Kirjapaino OY, 187–218
- OSER, F. K. (1994). Moral Perspectives on Teaching. In: Darling–Hammond, L. (ed.). *Review of Research in Education*. Washington: American Educational Research Association, 57–128
- POPKEWITZ, T. S. (2001). Pacts/Partnerships and Governing the Parent and Child. In: *Current Issues in Comparative Education* (Online). Vol. 3, No.2 May 1. [2004, mai 23] <http://www.tc.columbia.edu/cice/articles/tsp132.htm>
- PEDAJAS, M.-I. (1979). *Õpetajast õpetajale*. Tallinn: TpedI Kirjastus
- RICHARDS, J. C., FARRELL, T. S. C. (2005). *Professional Development for Language Teachers*. Strategies for Teacher Learning. Cambridge Language Education Series. New York: Cambridge University Press
- RICHARDS, J. C., RODGERS, T. S. (1991). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge Language Teaching Library.
- SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action?* New York: Basic Books
- THAINE, C. (2003). Diaries, Theory, Practice and Assessment: the Teacher Educator as Reflective Practitioner. *Research Notes*. University of Cambridge: ESOL Examinations, Nov, 10–13
- VALK, A. (2003). Identiteet. Rmt. Allik, J., Realo, A., Konstabel, K. (toim.). *Isiksusepsühholoogia*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 225–251
- van HUIZEN, P., van OERS, B., WUBBELS, T. (2005). A Vygotskian perspective on teacher education.– *Journal of Curriculum Studies*, Vol.37. , No 3, 267–290

