

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Humanitaar- ja sotsiaalsainete õpetamine põhikoolis õppekava

Lisete Hiiesalu
AUTOETNOGRAAFIA BAKALAUREUSEÕPPE ÕPETAJAKOOLITUSEL ÕPPIVA JA
SAMAAEGSELT ALUSTAVA ÕPETAJANA TÖÖTAVA ÜLIÕPILASE ESIMESEST
POOLAASTAST
Bakalaureusetöö

Juhendaja: kaasprofessor Liina Lepp

Tartu 2026

Kokkuvõte

Autoetnograafia bakalaureuseõppe õpetajakoolitusel õppiva ja samaaegselt alustava õpetajana töötava üliõpilase esimesest poolaastast

Töö eesmärk on välja selgitada õpetajakoolitusel õppiva ja samaaegselt õpetajana töötava bakalaureuseastme üliõpilase esimese õpetajana töötamise poolaasta jooksul kogetud professionaalsed arengukohad, rõõmu pakkuvad olukorrad ning soovitused üliõpilastele, kes soovivad alustada tööd õpetajana. Uurimus viidi läbi kvalitatiivse autoetnograafilise uuringuna, kasutades bakalaureusetöö autori refleksiivseid päevikusissekandeid. Andmeid analüüsiti temaatilise analüüsi abil. Peamisteks rõõmupakkuvateks olukordadeks olid töökorraldusest tulenev rõõm, õpilastega seotud positiivsed olukorrad, head suhted ja ühised tegevused kolleegidega ning mentori tugi. Arengukohad seostusid töökoormuse, süsteemsuse ja abi küsimisega. Soovitused olid seoses õpilaste ja töökorraldusega.

Võtmesõnad: alustav õpetaja, autoetnograafia, õpetajatöö kogemus, professionaalne areng

Abstract

Autoethnography of the First Semester of a Student Enrolled in a Bachelor's Degree Teacher Education Program Who Is Simultaneously Working as a Beginning Teacher

The aim of the thesis is to identify the professional development areas experienced by a bachelor's student studying in a teacher training program while simultaneously working as a teacher during their first semester of teaching, joyful situations, and recommendations for students who wish to begin working as teachers. The study was conducted as a qualitative autoethnographic study, utilizing the author's reflective diary entries. The data were analyzed using thematic analysis. The main joyful situations included joy stemming from work organization, positive situations involving students, good relationships and joint activities with colleagues, and support from a mentor. Areas for development were related to workload, systematic approaches, and asking for help. Recommendations were related to students and work organization.

Keywords: beginning teacher, autoethnography, teaching experience, professional development

Sisukord

Sissejuhatus.....	4
1. Teoreetiline ülevaade.....	5
1.1 Alustav õpetaja ja tema esimene tööaasta.....	5
1.2 Varasemad uuringud alustava õpetaja esimese tööaasta kohta.....	6
2. Metoodika.....	9
2.1 Valim.....	9
2.2 Andmekogumine.....	10
2.3 Andmeanalüüs.....	11
3. Tulemused.....	12
3.1 Rõõmu pakkuvad olukorrad alustava õpetaja esimesel poolaastal.....	12
3.2 Professionaalsed arengukohad alustava õpetaja esimesel poolaastal.....	14
3.3 Alustava õpetaja soovitused oma esimese poolaasta kogemusest.....	16
4. Arutelu.....	17
Tänuõnad.....	21
Autorsuse kinnitus.....	21
Kasutatud kirjandus.....	22
Lisad	
Lisa 1. Näited refleksiivsest päevikust	
Lisa 2. Iganädalaste päevikusissekannete maht	
Lisa 3. Kodeerimise ja kategoriseerimise näited	

Sissejuhatus

Õpetaja töö on tänuväärne ja vastutusrikas ning pakub õpetajale palju positiivseid elamusi (Xu *et al.*, 2023). Samas peaaegu pooled Euroopa õpetajatest tunnevad, et see amet annab tagasilööke, mis omakorda loovad võimaluse professionaalseks arenguks (EACEA, 2021). Õpetaja peamine ülesanne on toetada õpilaste arengut parimal võimalikul viisil ning abistada neid teadmiste ja oskuste omandamisel (Kutsekoda, 2025). Oluline on ka iseenda arendamine ja koostöö kolleegidega. Hea õpetaja roll ei ole mitte üksnes anda õpilastele edasi ainealaseid teadmisi, vaid õpetada õppimist laiemalt, selgitada õppimise olemust, olles ise eeskujuks (Picard & Ria, 2011).

Põhikooli õpetaja kvalifikatsiooninõue on magistrikraad või vastav kvalifikatsioon, õpetaja kutse ja eesti keele oskus. Küll aga on koolijuhil võimalik sõlmida kuni üheaastane leping ametisse pädeva inimesega juhul, kui ei leita konkursiga vastava kvalifikatsiooniga inimest (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2025). Eesti õpetajate kvalifikatsioon on viimaste rahvusvahelise õpetajate ja õpetamise TALIS uuringute järgi paranenud. TALIS 2024 uuringu järgi on Eesti töötavatest õpetajatest 7% kõrghariduseta, see tulemus on parem aastate tagusest TALIS 2018 uuringust, milles selgus, et bakalaureusekraadita töötavaid õpetajaid on 11% (Leijen *et al.*, 2025; Taimalu *et al.*, 2019). Lisaks on suurenenud magistrikraadi või sellele vastava haridusega õpetajate osakaal 71,7%-lt 74%-ni, mis näitab paremat kvalifikatsioonitaset Eesti haridusmaastikul. Lisaks on 18% Eesti õpetajatest alustavad õpetajad, kellel on väiksem kui viieaastane kogemus (Leijen *et al.*, 2025).

Uuringute kohaselt määrab alustava õpetaja ametis püsimise esimesel õppeaastal suuresti mentori ja pideva toe olemasolu (Le Maistre & Pare, 2010; Schollaert, 2011). Lisaks kinnitas Le Maistre ja Pare (2010) uurimus, et probleemid klassiruumis ja oskamatus kellegi poole pöörduda on alustavate õpetajate jaoks enim murettekitav. Lisaks on Confaiti (2015) uuringu näitel alustavate õpetajate mured üksindus ning survet avaldav tunne, et nad peavad ise kõike teadma. Samas kolleegidega suhtlemine, ühiselt arutamine ja naljatamine vähendab stressi ja demotiveerituse tunnet (Confait, 2015).

Varasemalt on uuritud õpetajakoolituse läbinud õpetajate esimese aasta töökogemust ja sellega kaasnevaid läbielamisi (nt Suvi, 2022). Vähem on aga autorile teadaolevalt uuritud neid õpetajaid, kes samaaegselt õpivad bakalaureuse õppekaval ja juba töötavad õpetajana. Sellele uurimisvaldkonnale käesolev bakalaureusetöö keskendubki.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1 Alustav õpetaja ja tema esimene tööaasta

TALIS 2018 uuringus käsitatakse alustava õpetajana kuni viieaastase õpetamiskogemusega õpetajat (OECD, 2019). Sama määratlust kasutatakse ka Eesti üldhariduse õpetajate karjäärimudeli juhendis, mille järgi on alustav õpetaja vähem kui viieaastase töökogemusega õpetaja (Haridus- ja Teadusministeerium, 2026). Karjäärimudeli järgi on alustava õpetaja töö keskmis õppimine, katsetamine, refleksioon, professionaalse enesekindluse kujunemine ja vajadusel kvalifikatsiooni omandamine. Lisaks hõlmavad tema tööülesanded õppetöö planeerimist ja läbiviimist, õppijate toetamist, eneseanalüüsi ning kooli arendustegevuses osalemist. Juhend rõhutab, et alustav õpetaja vajab tööle asumisel koolijuhi kavandatud tuge, näiteks mentori abi või vähendatud töökoormust, et kohaneda õpetajatöö ja organisatsiooniga (HTM, 2026).

Algaja õpetaja tööperioodi esimest aastat peetakse teaduskirjanduses emotsionaalselt ja professionaalselt võimsaks ajaks, mis sõltub individuaalsetest ja ühiskondlikest teguritest (Ingersoll & Strong 2011; Moir, 1990). Moir (1990) kirjeldab, et alustavad õpetajad läbivad oma ametis viit etappi, nagu entusiasmi (ingl *anticipation phase*), ellujäämine (ingl *survival phase*), illusioonide purunemine (ingl *disillusional phase*), taastumine (ingl *rejuvenation phase*) ja refleksioon (ingl *reflection phase*). Need etapid esindavad loomulikke töökoormuse mustreid, keerulist ja rasket klassiruumi juhtimist ning pedagoogiliste teadmiste arendamist (Moir, 1990). Mitmed uuringud viitavad sellele, et illusioonide purunemise ja ellujäämise etapp on õpetajatöös vastava ettevalmistuseta õpetajatele eriti tugevad (Fantilli & McDougall, 2009; Pyhältö *et al.*, 2018).

Toetussüsteemid ja töökorraldus mõjutavad oluliselt algajate õpetajate toimetulekut. Yli-Pietilä jt (2024) toovad esile seosed mentormaterjalide olemasolu, kaastöötajate toetuse ja määratletud rolliootuste ning õpetaja arenguseisundi vahel, mis on seotud üldise heaolu ja arengu tempoga. Madala kvaliteediga toetuskeskkond soodustab Moiri (1990) kirjeldatud õpetajate jaoks intensiivsete stressirohkete perioodide pikemat kestust, mis omakorda võib viia suurema koolist väljalangemise või läbipõlemise riskini. Eesti kontekstis süvendab olukorda õpetajate puudus, seega on koolijuhid sunnitud valima tööle õpetajaid, kes ei ole saanud pedagoogilist koolitust või kes alles omandavad seda (Leijen *et al.*, 2025). See toob kaasa õpetajakoolituse tudengite

varajase tööleasumise, kes ühendavad samaaegselt õpetamise ja kvalifikatsiooni omandamise (Taimalu *et al.*, 2019).

Üliõpilased, sealhulgas õpetajakoolituse tudengid, asuvad sageli tööle juba õpingute ajal, mida mõjutavad nii sisemine motivatsioon kui ka majanduslikud põhjused (Koppel *et al.*, 2020). Richardsoni ja Watt (2018) FIT-Choice mudeli järgi suunavad karjäärivalikuid ühelt poolt sisemised tegurid, nagu töö tähendus, eesmärgitunne ja soov panustada ühiskonda, ning teisalt välised tegurid, sealhulgas töökindlus ja majanduslikud vajadused. Koppeli jt (2020) sõnul on Eestis tööle asumine õpingute ajal sageli seotud majandusliku toimetulekuga. Samal ajal osutavad TALIS 2024 tulemused Eesti õpetajaskonna vananemisele ning uute ja asendusõpetajate nappusele (Leijen *et al.*, 2025). Seetõttu ei ole varajane tööle asumine sageli üksnes isiklik valik, vaid ka haridussüsteemist tulenev vajadus.

1.2 Varasemad uuringud alustava õpetaja esimese tööaasta kohta

Õpetamise tööstaži arvestades on esimesed tööaastad eriti olulised ja ajamahukad – kuigi õpetajatöö pakub rõõmu, esineb ka stressirohkeid olukordi. Alustavatele õpetajatele on seejuures tähenduslikud esimesed tunnustused, nagu positiivne tagasiside juhtkonnalt, kolleegidelt või õpilastelt, mis aitavad kinnistada, et nende töö on väärtuslik ja märgatud (Ingersoll & Strong, 2011). Samas viitavad Eisenschmidt jt (2011) varasematele uuringutele, mille järgi kogevad alustavad õpetajad puudujääke õppetöö planeerimisel, õpilaste motiveerimisel, hindamisel ja lastevanematega koostöös. Neid raskusi süvendavad ameti keerukus, ebarealistlikud ootused ja kõrge stressitase. Seetõttu kujuneb alustava õpetaja professionaalne areng tasakaaluks rõõmude, väljakutsete ja erinevate toetusmeetmete vahel.

Alustaval õpetajal on mitmeid edasiviivaid ja rõõmu pakkuvaid olukordi. Kreevald (2024) toob välja, et enim jõustavad õpilaste entusiasm ja usaldus, kolleegide toetus ja õpetajatöö ettevalmistus ning töökorraldus, sealhulgas vaheajad. Moir (1990) märgib, et talvine vaheaeg annab alustavatele õpetajatele meelerahu ning võimalust korrastada õppekava ja õppematerjale. Lisaks muutub töö jõukohasemaks ka realistlike ootuste ning paindliku töökorralduse abil, mis aitab hoida tasakaalu töö ja puhkuse vahel (Kreevald, 2024). Olulist rolli mängivad ka head suhted kolleegidega. Olulist rolli mängivad head suhted kolleegidega. Tööalane ja mitteametlik suhtlus, kogemuste jagamine ning kolleegide kättesaadavus suurendavad enesekindlust ja tööga rahulolu (Confait, 2015; Kreevald, 2024).

Lisaks pakuvad alustavatele õpetajatele rõõmu olukorrad, kus nad tajuvad oma töö mõju õpilaste arengule. Õpilaste edusammude märkamine, positiivne tagasiside, õppimisrõõm ja humoorikad hetked suurendavad õpetajatöö tähenduslikkust ja rahulolu (Day & Gu, 2010; Hargreaves, 1998; Kreevald, 2024). Samuti toetab õpetaja motivatsiooni autonoomia õpetamisprotsessis, näiteks võimalus valida sobivaid meetodeid ja lähenemisi (Ryan & Deci, 2000).

Kreevaldi (2024) väiksemahulise kvalitatiivse uuringu tulemused näitasid, et alustavad õpetajate peamised murekohad on suur töökoormus, ebapiisavad oskused töökorralduses, raskused keerulistes olukordades ja õpilastega toime tulla ning vähene koostöö kolleegidega. Uuringus osalenud õpetajate hinnangul võisid need probleemid põhjustada vaimse tervisega seotud raskusi, nagu väsimust, kurnatust ning raskusi töö- ja eraelu piiride seadmisel. Keerukaimateks väljakutseteks alustava õpetaja töös peetakse õpilaste motiveerimist ja distsipliiniprobleemidega toimetulekut (Eisenschmidt *et al.*, 2011). TALIS (2024) uuringust selgus, et OECD riikide algajad õpetajad kogevad kogenud õpetajatest sagedamini häirivaid olukordi, mis segavad õpetamist ja õppimist (Leijen *et al.*, 2025). Kreevald (2024) toob esile, et eriti keeruline on toime tulla demotiveeritud või üleolevate õpilastega. Sarnaselt toovad välja ka Leijen jt (2025), et õpetajas tekitab ärevust ja stressi vastutus toetada õpilaste sotsiaalset ja emotsionaalset heaolu.

Õpetajad teevad Eestis vähem koostööd kui teistes OECD riikides, mis tähendab, et ettevalmistusi tundideks tehakse pigem iseseisvalt (Leijen *et al.*, 2025). Leijen jt (2025) ning Confait (2015) on järeldanud, et õpetajatel on suur töökoormus ning alustavad õpetajad võivad kogeda üksindust ja ebapiisavat tuge. Confaiti (2015) kirjeldatud juhtum, kus uuritav tundis end alustava õpetajana töö tegemisel isoleerituna, näitab, et koolikeskkonnas valitsevad ootused, justkui peaks alustav õpetaja juba kõike teadma, mis võib takistada abi küsimist ning vähendada koostöö- ja kogemuste jagamise võimalusi, muutes õpetamispraktika eraldatuks. Kreevald (2024) märgib, et ebapiisavat koostööd võivad süvendada ka pinged kolleegide vahel, mis häirivad meeskonnatööd. Samuti eeldatakse alustavalt õpetajalt mitmete oskuste olemasolu, näiteks dokumentatsiooni täitmist või õpilaste hindamist, ilma et nende omandamist piisavalt toetataks (Confait, 2015). See võib omakorda suurendada koormust ning süvendada vaimset pinget (Kreevald, 2024).

Kuigi alustavad õpetajad soovivad oma õppimist ja arengut ise suunata, vajavad nad tõhusaks arenguks ja toimetulekuks tuge nii koolisiselt kui ka -väliselt (Schollaert, 2011). Olulisel kohal on seejuures mentorlus, mille kättesaadavus on Eesti koolides ligikaudu 20% kõrgem kui OECD riikides keskmiselt ning võrreldes 2018. aastaga on mentorlusprogramm kättesaadav suuremale osale kuni viieaastase töökogemusega õpetajatest (Leijen *et al.*, 2025). Lisaks mentorlusele on oluline ka laiem toetav süsteem. Eisenschmidt jt (2011) rõhutavad, et alustavate õpetajate toetamine eeldab mitmetasandilist lähenemist, hõlmates mentorlust, ülikoolide tugiprogramme, täiendkoolitust ning koostööd kooli ja teiste institutsioonide vahel. Sealjuures on määrava tähtsusega toetav koolikultuur, mis soodustab professionaalset arengut ja tööga kohanemist. Veel mängib olulist rolli töökorraldus. Leijen jt (2024) toovad esile, et alustavate õpetajate tööle jäämist toetab väiksem töökoormus ning pidev toetus. Sarnaselt märgib Kreevald (2024), et väiksem kontakttundide arv võimaldab alustaval õpetajal pühendada rohkem aega tundide planeerimisele ja seeläbi tööga paremini toime tulla. Lisaks on oluline, et kogu kool, ka kolleegid, panustaksid järjepidevalt alustava õpetaja tunnustustusse ja toetamisse (Leijen *et al.*, 2024).

Seega on varasematest uuringutest teada, et alustav õpetaja kogeb oma esimeste tööaastate jooksul erinevaid etappe, milles on nii entusiasmi, arengut kui ka ebakindlust ja stressi (Ingersoll & Strong, 2011; Moir, 1990). Lisaks näitavad uuringud, et alustavate õpetajate kogemust kujundavad oluliselt töökoormus, klassijuhtimisega seotud raskused ning toetussüsteemide olemasolu või puudumine (Confait, 2015; Eisenschmidt *et al.*, 2011; Le Maistre & Pare, 2010). Kuigi positiivsed suhted õpilaste ja kolleegidega ning töö tähenduslikkus toetavad õpetaja motivatsiooni, on alustavatel õpetajatel sageli raskusi töökorralduse, õpilaste motiveerimise ja hindamisega ning nad kogevad suurt töökoormust ja ebapiisavat tuge.

Samas ei ole autorile teadaolevalt uuritud, millised on õpetajakoolituse bakalaureuseõppes õppivate ja samal ajal alustava õpetaja tööelu alguskuudega seonduvad kogemused. Seetõttu seisneb uurimisprobleem selles, et pole piisavalt teada, milliseid tööga seotud rõõme, professionaalseid arengukohti ja toetusvajadusi kogevad bakalaureuseõppe üliõpilased ja samaaegselt alustava õpetajana töötavad üliõpilased sel perioodil.

Käesoleva töö eesmärk on välja selgitada õpetajakoolitusel õppiva ja samaaegselt alustava õpetajana töötava bakalaureuseastme üliõpilase esimese õpetajana töötamise poolaasta jooksul

koetud professionaalsed arengukohad, rõõmu pakkuvad olukorrad ning soovitused üliõpilastele, kes soovivad alustada tööd õpetajana. Töö uurimisküsimused on järgmised:

1. Milliseid rõõmu pakkuvaid olukordi kogeb alustav õpetaja esimesel poolaastal tema enda hinnangul?
2. Missugused on alustava õpetaja professionaalsed arengukohad tema enda hinnangul?
3. Missuguseid soovitusi annab alustav õpetaja neile üliõpilastele, kes soovivad alustada tööd õpetajana õpingute ajal?

2. Metoodika

Käesolev uurimistöö põhineb kvalitatiivsel uurimismeetodil. Laherand (2010) toob välja, et kvalitatiivne lähenemine keskendub nähtuste süvitsi uurimisele ning võimaldab analüüsida kogemusi nende loomulikus kontekstis. Seetõttu sobib selline meetod hästi alustava õpetaja ja samal ajal õppiva üliõpilase kogemuste uurimiseks, kuna toetub sõnalistele ja kirjeldavatele andmetele.

Antud bakalaureusetöös kasutasin autoetnograafilist lähenemist. Autoetnograafia tähendab Poulus (2021) järgi seda, et autor ise oli uuritav ning analüüs keskendub isiklikele kogemustele juba koetud ajaperioodi. Selline lähenemine võimaldab süvitsi analüüsida isiklike kogemusi ning seostada neid laiemate professionaalsete ja hariduslike tähendustega (Chang, 2008). Autoetnograafiat käsitletakse meetodina, mis ühendab isikliku kogemuse ja kultuurilise konteksti analüüsi, võimaldades mõtestada individuaalseid kogemusi laiemate sotsiaalsete nähtuste kaudu (Ellis, 2004). Selle keskseks tunnuseks on refleksiivsus, mille kaudu uurija tõlgendab oma kogemusi teadlikult ja kriitiliselt (Ellis & Bochner, 2000). Autoetnograafiline lähenemine võimaldab uurijal kasutada oma kogemusi uurimisandmetena ning analüüsida neid teaduslikult laiemas sotsiaalses ja professionaalses kontekstis (Chang, 2008). Käesolevas uurimuses põhineb see autori päevikul, milles kajastuvad alustava õpetaja igapäevased kogemused ja refleksioonid.

2.1 Valim

Valimi moodustas üks uuritav ehk töö autor. Valimi moodustamisel kasutasin eesmärgipärast valimi strateegiat, mis Campbelli jt (2020) järgi tähendab seda, et uuritav valitakse lähtuvalt uurimuse eesmärgist ja uuritava sobivusest käsitletava nähtuse mõistmiseks.

Uurimuse läbiviimist alustades olin 20-aastane ning õppisin Tartu Ülikoolis Humanitaar- ja sotsiaalinete õpetamise põhikooli eriala kolmandal kursusel. Alustasin kolmanda kursuse alguses õpetajatööd koolis, kus ma õpetasin III kooliastme ehk 7.–9. klassi väikeklassi õpilasi. Töökoormus oli perioodil 1. september kuni 31. oktoober pool kohta, kuid suurenes novembrikuus. Täpsemalt oli minu tööpäevad jaotatud kolmele järjestikusele päevale: iganädalaselt kolmapäevast reedeni, kokku 18 kontakttundi.

Kuna autoetnograafilises uuringus ei kaasatud teisi uuritavaid, ei toimunud eraldi uuritavateni jõudmise protseduuri. Konfidentsiaalsuse tagamiseks vältisin kogu töö vältel konkreetse kooli, isikute ja paikade äratuntavat kirjeldamist. Lisaks, kuigi töö põhineb minu enda kogemuste kirjeldustel ja ühtegi isikut ega kooli ma töös ei nimeta, said koolijuht ja õpilased läbi vestluse ja õpilaste lapsevanemad läbi e-kirjaga teavitamise, teadlikuks minu töö eesmärgist ja eetikanõuete kinnipidamisest tulemuste esitamisel.

2.2 Andmekogumine

Andmete kogumiseks kasutasin refleksiivset päevikumeetodit. Selline andmete kogumine on Ellise jt (2011) järgi autoetnograafilises uurimuses keskne andmekogumise viis. Selline meetod võimaldab süstemaatiliselt talletada ja analüüsida isiklike kogemusi ning toetab uuritava kogemuse põhjalikku mõtestamist, eriti juhul, kui andmeid kogutakse pikema ajaperioodi jooksul (Strömpl, 2014).

Kogusin enda kui alustava õpetaja ja samaaegselt õppiva bakalaureuseõppe üliõpilase kogemused iganädalaste refleksioonidena päeviku sissekannete vormis, milles reflekteerisin oma tööädala kogemusi (vt näidet lisa 1). Refleksioon ei olnud rangelt struktureeritud, kuid lähtus järgnevatest uurimisküsimustest ajendatud küsimustest, mis suunasid kirjutamist ja tähelepanu olulistele teemadele:

1. Milliseid rõõme tööädala jooksul kogesin?
2. Missugused professionaalse arengu kohti endas märkasin?
3. Mida soovitan teistele üliõpilastest alustavatele õpetajatele?

Refleksiooni toetavate küsimuste koostamisel lähtusin uurimuse eesmärgist ning autoetnograafilise meetodi põhimõtetest. Selle kohaselt on oluline siduda isiklik kogemus analüütilise ja refleksiivse käsitlusega (Chang, 2008; Poulos, 2021). Küsimuste sõnastust

täpsustasin enne andmekogumise alustamist juhendajaga, et tagada nende üheselt mõistetavus ja vastavus uurimisküsimustele.

Andmeid kogusin minu esimesel tööpoolaastal alustava õpetajana ajavahemikus 1. september – 19. detsember 2025. Keskendusin teadlikult esimesele õpetamise tööpoolaastale, sest selle ajavahemiku andmete kogumine ja analüüsimine oli töö koostamise ajakava arvestades realistlik, ning võimaldas tulemusi põhjalikult analüüsida ja usaldusväärselt esitada. Vastasin igal pühapäeval kirjalikult kolmele küsimusele, lähtudes möödunud nädala kogemustest. Sissekannete maht varieerus 44 kuni 388 sõna vahel (vt täpsemalt lisa 2), mis näitab refleksioonide varieeruvust sõltuvalt nädala kogemuste intensiivsusest ja sisust. Selline regulaarne ja ajaliselt struktureeritud andmekogumine aitas tagada andmete järjepidevuse.

Kõik refleksioonid talletasin elektroonilisel kujul Google Docs keskkonnas ning säilitasin parooliga kaitstud isiklikul kasutajakontol parooliga kaitstud arvutis ja mobiiltelefonis. Andmetele oli ligipääs ainult minul endal.

Andmete kogumisel ja säilitamisel järgisin konfidentsiaalsuse ja andmekaitse põhimõtteid, vältides tuvastatavate isikute, koolide ja paikade nimetamist või muutes need anonüümseks. Kuna tegemist on autoetnograafilise uurimusega, pöörasin erilist tähelepanu eetilistele kaalutlustele, sealhulgas võimalusele, et kirjeldan oma kogemuste kaudu ka teisi inimesi. Sellest tulenevalt vältisin olukordi, kus kirjeldused võiksid võimaldada teiste isikute tuvastamist või kahjustada nende heaolu. Andmeid kogusin ja säilitasin kooskõlas Tolich'i (2010) esitatud autortnograafilise uurimistöö eetilise põhimõtetega. Samuti lähtusin Ellise jt (2011) soovitustest mõtestada oma rolli nii uurija kui ka uuritavana ning reflekteerisin sellest tulenevalt kriitiliselt oma võimalikke eelarvamusi ja nende mõju andmete tõlgendamisele, mis on Ellise jt (2011) järgi tuginedes autoetnograafilise uurimuse puhul oluline.

2.3 Andmeanalüüs

Kogutud andmete analüüsimiseks kasutasin kvalitatiivset temaatilist analüüsi. Kvalitatiivne temaatiline analüüs on paindlik ja laialdaselt kasutatav meetod kvalitatiivsete andmete süstemaatiliseks tõlgendamiseks (Braun & Clarke, 2006). Temaatiline analüüs sobis antud uurimusse, kuna võimaldas tuvastada korduvaid mustreid ja tähendusi alustava õpetaja kogemustes ning siduda need uurimisküsimustega.

Andmeanalüüs viidi läbi mitmes etapis. Esmalt lugesin refleksioonid korduvalt läbi, et saavutada terviklik arusaam kirja pandud vastustest. Seejärel toimus esmane kodeerimine, mille käigus märgistasin tekstilõigud, mis seostusid rõõmu pakkuvate olukordade, professionaalsete arengukohtade ja soovitustega tulevastele õpetajatele. Kodeerimiseks kasutasin QCMap- i (<http://qcamap.org>) ja andmeid analüüsisin uurimisküsimuste kaupa.

Järgmises etapis koondasin sarnased koodid laiemateks teemadeks. Kodeerimise ja kategoriseerimise näited on esitatud lisas 3. Andmeanalüüsi kvaliteedi tagamiseks kodeerisin osa andmestikust teistkordselt pärast kolme nädala möödumist, et hinnata kodeerimise järjepidevust ja vähendada juhuslikke tõlgendusi. Enamasti olid korduvkodeeringu tulemused sarnased esimese kodeerimisega. Üksikutel juhtudel täpsustasin kodeeritava tekstiosa pikkust ja leidsin ka üksikuid tekstiosi, mis olid jäänud esmakordsel kodeerimisel kodeerimata. Sellest tulenevalt täpsustasin varasemalt tekkinud liiga üldistavaid koode (nt täiendasin koodi õpilastega seonduvad arengukohad õpilaste eripärade mõistmiseks).

Kogu andmeanalüüsi vältel pöörasin tähelepanu uurija refleksiiivsusele. Teadvustasin oma rolli nii uurija kui ka uuritavana ning hindasin kriitiliselt, kuidas isiklikud hoiakud ja ootused võisid mõjutada andmete tõlgendamist. Selline läbipaistev ja refleksiiвне lähenemine on Ellis jt (2011) järgi autoetnograafilise uurimuse kvaliteedi oluline eeltingimus.

3. Tulemused

Käesolevas peatükis esitan uurimistöö käigus läbiviidud kvalitatiivse analüüsi tulemused, mis põhinevad minu kui alustava õpetaja ja samal ajal bakalaureuseõppe üliõpilase refleksiiivse päeviku analüüsile.

3.1 Rõõmu pakkuvad olukorrad alustava õpetaja esimesel poolaastal

Refleksioonist esimesele uurimusküsimusele *Milliseid rõõmu pakkuvaid olukordi kogeb alustav õpetaja esimesel poolaastal tema enda hinnangul?* moodustusid viis teemat: **töökorraldusest tulenev rõõm, õpilastega seotud positiivsed olukorrad, head suhted ja ühised tegevused kolleegidega, mentori tugi ja õpetajakoolitusest saadud kogemus.**

Kogegin alustava õpetajana esimesel poolaastal **töökorraldusest tulenevat rõõmu**, seda eelkõige süsteemsuse saavutamise ja tõhusa ajaplaneerimise kaudu. Poolaasta jooksul muutus tööprotsess süsteemsemaks ning teadlik ajaplaneerimine vähendas stressi. Rõhutasin, et

tegevuste rahulikult läbi mõtlemine aitas vältida segadustunnet ja võimalust tegutseda organiseeritumalt. Näiteks olin 4. koolinädala lõpus kirjutanud: *“Ma tunnen, et kui mul on rohkem rahulikult aega läbi mõelda, siis ma olen süsteemsem ja mitte nii pea laiali otsas.”* Olulist rolli mängisid ka vaheajad ja iseseisva õppimise päevad, mis toetasid taastumist ja suurendasid motivatsiooni, mida märkisin refleksioonipäevikus nii: *„mõte sellest, et vaheajani on ka jäänud päris vähe pingutada, teeb selle töö ja õppimise kuidagi motivatsioonirohkeks.”*

Ilmnes, et **õpilastega seotud positiivsed olukorrad** olid olulised rõõmuallikad. Eriti need juhud, kui õpilased olid motiveeritud ja aktiivselt õppetöösse süvenenud, nagu kirjeldasin 7. töönädalal: *“Samas aga rõõmu pakkuvad hetked ei ole ainult tööde parandamine, vaid ikka parim tunne on siis kui õpilane teeb tunnis tööd kaasa. Ma näen, et ta mõtleb ja arutleb ning me saame koos nalja visata”,* andis mulle enesekindlust ning edasiviivat jõudu.

Head suhted ja ühised tegevused kolleegidega moodustasid olulise osa rõõmu pakkuvast kogemusest. Kolleegide toetus ja ühistegevused pakkusid märkimisväärset rahulolu, nimelt aidates unustada töised mured ja tuletada meelde õpetajatöö häid külgi. Need ühised hetked lõid tunde, et õpetajatöös on toetav ja kokkuhoidev meeskond. Näiteks jõuluaja etenduse järgselt tundsin, et *“selline koosviibimine unustas minu jaoks kõiksugu pinged ja mured, pigem tuletas meelde kui lahe on olla õpetaja.”* Kolleegide toetus mõjus julgustavalt, aidates leevendada oskuste puudumise tunnet ja toetades turvatunde kujunemist. Näiteks tundsin, õppeaasta alguses, et mind on hästi vastu võetud. Seda turvatunnet tõhustas veelgi kolleegide valmidus jagada oma kogemusi ja materjale, mis andis kinnitust, et alguses tekkivad raskused on normaalsed ja abi on alati kättesaadav. Seda olen kirjeldanud 1. nädala refleksioonipäevikus järgnevalt: *“Kõik olid väga abivalmid toetavad ning kuna olen nüüdsest III kooliastme väikeklasside õpetaja siis jagasid kõik eelnevad õpetajad, kes neid klasse õpetanud on, mulle erinevaid materjale ja ka paljuski oma nõu.”*

Olulise positiivse kogemusena tõusis esile **mentori tugi ja õpetajakoolitusest saadud kogemus**. Mentori tagasiside mu tööle oli innustav ja oskamatuselt tulenevalt väga abistav, pakkudes tuge just neil hetkedel, mil endal jäi puudu kogemusest või metoodilistest oskustest. Näiteks olin märkinud, et *“mentor abistab mind igal hetkel ja tuli isegi tundi rääkima ühe klassiga, et nad oleksid natukenegi aktiivsemad, sest ma lihtsalt ei osanud kuidagi neid rääkima saada.”* Mentori kohalolu ja julgustus aitasid luua kindlustunde, et olen õigel teel, ning normaliseerida algaja õpetaja töös ette tulevaid väljakutseid.

Alustava õpetajana tundsin, et õpetajakoolitusest saadud kogemus pakkus mulle rõõmu. Head praktilised kogemused tulid õigel ajal meelde ning said tunnis reaalselt kasutust. Näiteks tajusin ühe klassiga õigel hetkel, millal oma teadmised praktikasse rakendada. Refleksioonipäevikus kirjutasin 11 nädalal, et *“Ühe klassiga tegin tööd ja kuna nad on sellised võistlushimulised ja energilised siis jagasin tööd suvaliselt tagasi laiali, et nad saaksid ise kellegi teise tööd parandada. Neile nii meeldis see, nägin ka kuidas nad samal ajal õppisid ise oma vigadest.”*

3.2 Professionaalsed arengukohad alustava õpetaja esimesel poolaastal

Refleksiooni analüüsist selgus, et uurimisküsimusele *Missugused on alustava õpetaja professionaalsed arengukohad tema enda hinnangul?* moodustusid vastuseks kolm teemat: **süsteemi loomine ja ajaplaneerimine, õpetamise atraktiivsus ja klassihaldamine ning emotsionaalne tasakaal ja koostöö.**

Analüüsist selgus, et esimesel poolaastal oli peamine professionaalne arengukoht **süsteemi loomine ja ajaplaneerimine**, mis moodustas suure osa kõikidest analüüsitud koodidest. Kui õppeaasta alguses iseloomustas tööprotsessi suur ebakindlus ja selge süsteemi puudumine, siis kogemuse kasvades muutus tegevus planeeritumaks ja teadlikumaks. Alguses valmistas suurt pinget oskamatus töö- ja õppekoormust hallata, mis tekitas hirmu toimetuleku ees, mida kirjeldasin järgnevalt: *“ma ei oska absoluutselt kuidagi süsteemi luua ja kardan, kuidas ma kõigega hakkama saan.”* Arengukohana tõusis esile ka tundide ettevalmistamisele kuluv suur ajakulu, mis tõi kaasa kurnatuse ja tunde, et sellise tempoga ei jaksa jätkata. Koolitöö ja õpetamise sobitamine tekitas alguses tunde, et olen *“n-ö pea laiali otsas”*. Samas lisas algne teadmatus juurde veel suuremat segadust, mida kirjeldasin erinevate klassiruumide vahel rändamise ajal selliselt: *“Väga palju oli segadust majas orienteerumisega, mis siis et tegu on väikese kooliga, kuid siiski minu jaoks oli kõik uus.”* Kogemuse lisandudes kohanesin keskkonnaga ja hakkasin paremini mõistma süsteemse tegutsemise ning aja planeerimise olulisust, et vähendada stressi. Kogesin, et kui on võimalus tegevused rahulikult läbi mõelda siis see aitab vältida segadustunnet ja tegutseda organiseeritumalt. Näiteks neljandal tööpäeval täheldasin, et *“Ma tunnen, et kui mul on rohkem rahulikult aega läbi mõelda siis ma olen süsteemsem ja mitte nii pea laiali otsas.”*

Refleksioonist tõusis esile teine oluline professionaalse arengukoha teema, milleks oli **õpetamise atraktiivsus ja klassihaldamine**. Peamiselt oli suurimaks väljakutseks õpilaste passiivsus ning vaikus tundides. Refleksioonides tõin esile hirmu selle ees, kuidas õpilased mind vastu võtavad ja kas ma suudan õpetada selgelt. Esimesel nädalal märkasin, et õpilased vajasisid harjumist ega ei julgenud rääkida. Selles olukorras tuli mentor tundi appi klassiga rääkima. Poolaasta edenedes muutus probleem passiivsusest töötempoga toimetulekuks. Näiteks 15. nädalal tõin välja, et *“Tundides on töötempo meeletult aeglane, eriti 9.klassis, sest neil on üks kindel ülesanne, mille peavad tegema ning saavad aru, et neil on aega, siis kipuvad lobisema ja ei suuda tööle keskenduda.”* Samuti tajusin ebakindlust oma oskuste osas, kui tundsin, et ei oska õpetada piisavalt atraktiivselt, et õpilasi kaasata. Kirjeldasin 11. nädalal päevikus seda nii: *“Tunnen, et ei oska piisavalt atraktiivselt õpetada kui tänapäeva lapsed seda justkui eeldaksid või vajaksid.”*

Lisaks oli oluliseks arengukohaks õpilastepoolse piiride testimine, mis muutus igapäevasemaks, kui õpilased hakkasid minuga üha enam harjuma. Analüüsist nähtub, et 6. nädalal lõppes üks olukord minu esimese kirjutatud märkusega, see aitas tajuda oma rolli klassi ees ja mõista, et *“igal lapsel ei ole õigust oma tahtmist alati saada”*.

Veel selgus, et arengukohaks oli õpilaste eripärade mõistmine ja nendega kohanemine. Alguses tekitas õpilaste aeglane edasijõudmine minus küsimusi oma pädevuse kohta, näiteks kirjutasin, et *“Ma ei saa aru, kas mina teen halvasti, midagi või on asi tõesti selles, et nad on õpi- ja käitumiskeskustega ning neil ongi vaja rohkem aega teema käsitlemiseks.”* Kolleegide toel mõistsin, et väikeklassidega töötades tulebki aega varuda. Analüüs näitas, et professionaalne areng toimus läbi arusaama, et õpilaste õpi- ja käitumiskeskused nõuavad teema käsitlemiseks rohkem aega ning see on normaalne protsess. 10. nädalaks olin hakanud paremini tunnetama, millised ülesanded erinevatele õpilastele enim sobivad, mida kirjeldasin nii: *“Ilmselt seda saan veel edaspidi õppida ja tunnetada, kuid arvestades, et õpetan väikeklasse, siis pigem see oskus aru saada, millised ülesanded neile enim sobivad tuleb järjest rohkem ajaga.”*

Analüüsist selgus, et **emotsionaalne tasakaal ja koostöö** moodustasid olulise osa minu, kui alustava õpetaja esimese poolaasta arengukogemusest. Emotsionaalse tasakaalu hoidmisel tõusis esile emotsionaalne kurnatus, mis tulenes peamiselt õpetajatöö ja ülikooliõpingute ühitamisest. Juba kolmandal nädalal tõdesin, et materjalide hulk ja tundide ettevalmistus on sedavõrd mahukas ning ma ei jaksa sellise tempoga jätkata. Pinge kulmineerus šokeeriva

intsidendi järel, mis tekitas soovi “*lihtsalt koju teki alla*” minna, ning poolaasta lõpuks kirjeldasin end kui alustavat õpetajat 15. nädala lõpus “*tühjaks pigistatud*” olemisega. Emotsionaalse tasakaalu hoidmiseks kasutasin võimalust käia trennis, et hoida meel erksana. Samuti pakkusid olulist emotsionaalset laetust ühisüritused, näiteks jõulueelne pannkoogisöömine ja tantsimine, mis aitasid unustada pinged ja mured ning tuletasid meelde õpetajaameti positiivseid külgi.

Abi küsimise julgusel ilmnas algperioodil tugev sisemine barjäär, kus ma ei julgenud nõu küsida hirmust olla kolleegidele koormaks. See ebakindlus kandus ka väljapoole õppetööd – näiteks 12. nädala esimesel ühisüritusel ei julgenud ma küsida kelleltki küüti. Professionaalne areng selles vallas toimus läbi arusaama, et koostöö on vajalik ressurss. Poolaasta lõpuks järeldasin, et õpetaja ei pea muresid (nt õpilaste puudumised) üksinda kandma, vaid peaks julgemalt klassijuhatajaga konsulteerima ja nõu küsima. Näiteks kirjutasin, et “*Pigem rääkida klassijuhatajaga ja küsida nõu, miks nii on juhtunud ja kas saab kuidagi teisiti toetada*”.

Kokkuvõttes näitavad tulemused, et kuigi õpetajatöö alguses oli keeruline emotsionaalset tasakaalu säilitada, kujunesid kolleegide toetus, ühistegevused ja trennis käimine poolaasta jooksul olulisteks toimetulekuviisideks, mis aitasid hoida emotsionaalset tasakaalu ja toetada heaolu.

3.3 Alustava õpetaja soovitused oma esimese poolaasta kogemusest

Analüüsist selgus, et uurimisküsimusele *Missuguseid soovitusi annab alustav õpetaja neile üliõpilastele, kes soovivad alustada tööd õpetajana õpingute ajal?* moodustusid vastuseks neli teemat: **paindlikkus õpetamises, vastutuse jagamine ning töökorralduse süsteemsus.**

Esimesena tõusis esile **paindlikkus õpetamises** ehk joonistus välja vajadus kohandada õppeviise ja materjale vastavalt klassile. Märkasin, et kõik meetodid ja ülesanded ei toimi erinevates klassides ühtemoodi. Kui ühe klassiga mõni tegevus läks hästi ja õpilased olid kaasatud, siis teises klassis sama lähenemine ei andnud sama tulemust. Mõistsin, et ei saa lähtuda ühest kindlast meetodist, vaid pean arvestama iga klassi eripäradega. Varasemad kogemused aitasid järgmistes tundides teha teadlikumaid valikuid, otsustades, milliseid ülesandeid kasutada ja milliseid mitte. Näiteks kirjutasin: “*kui tunnen, et ühe klassiga mingi meetod/ülesanne ei toimi või läheb hästi, siis saan teise klassiga seda kas teha või mitte teha.*” Sellest kogemusest lähtuvalt saan soovitada ka teistele alustavatele õpetajatele olla paindlik ning mitte karta oma õpetamisviise kohandada vastavalt klassi vajadustele.

Refleksioonide põhjal ilmnes, et **vastutuse jagamine** on oluline, et piiritleda õpetaja individuaalset mure õpilaste õppevõlgnevuste ees. Kogesin esialgu liigset stressi ja koormust, püüdes üksi lahendada puuduvate õpilaste järeleaitamist: *“ühe õpilasega tundsin alguses, et tule ja tee lihtsalt ära, sest tegelikult ta oskab, siis on tehtud”*. Analüüsi käigus kujunes arusaam, et sellistes olukordades ei ole vajalik vastutust üksinda kanda, vaid oluline on jagada infot ja teha koostööd klassijuhatajaga. Selliselt klassijuhatajaga konsulteerimine aitas paremini mõista puudumise põhjuseid ning leida sobivamaid viise õpilase toetamiseks. Soovitan alustavale õpetajale, et ei pea võtma kogu vastutust õpilase puudumisega seotud õppetöö korraldamise eest enda kanda, vaid kasutama kolleegide, eelkõige klassijuhataja tuge ning jagama vastutust koolimeeskonna sees.

Veel selgus analüüsist, et mõistsin, kui oluline on **töökorralduse süsteemsus**. Tõin oma refleksioonides välja, et ebakindlus ja suur töökoormus tulenesid sageli struktuuri puudumisest ja oskamatuses aega planeerida. Kirjeldasin tajutud koormust kui ajakasutamise oskamatus tunnet, kus algne rahulik tempo lõppes kiireloomulise pingega. Tuginedes enda kogemusele, et süsteem tekkis alles ajaga, on peamine soovitus teistele alustajatele: *“teha kohe alguses endale kõik võimalikud ootused ja soovid täpselt selgeks, panna paika kava, sest nii on palju lihtsam iseendal orienteeruda”*. Selliselt aitab selge tegevuskava vältida segadust ja hoida fookust olulisel.

4. Arutelu

Uurimistulemused näitasid, et minu kui alustava õpetaja jaoks olid esimesel poolaastal peamiseks rõõmu pakkuvateks olukordadeks töökorraldus, õpilastega seotud positiivsed kogemused, kolleegide ja mentori tugi ning õpetajakoolitusest saadud ettevalmistus. Need tulemused on kooskõlas varasemate uuringutega (nt Moir, 1990; Ingersoll & Strong, 2011), mis rõhutavad, et alustava õpetaja professionaalne areng kujuneb tasakaalus positiivsete kogemuste ja väljakutsete vahel (Eisenschmidt *et al.*, 2011).

Töökorraldusega seotud positiivsed kogemused näitasid, et süsteemse töökorralduse ja teadliku ajaplaneerimise kujunemine oli minu kui alustava õpetaja jaoks oluline rõõmuallikas. Õppeaasta alguses tekkinud ajaplaneerimise ja süsteemi loomisest tulenev stress muutus kogemuse kasvades struktureeritumaks. See tulemus on kooskõlas Moir (1990) käsitlesega, mille kohaselt aitab struktureeritud töökorraldus vähendada õpetajatöö algusega kaasnevat stressi, ning Kreevald (2024) järeldustega, et teadlik ja paindlik töökorraldus toetavad alustava õpetaja heaolu.

Minu kogemuse põhjal ei seisnenud töökorraldusest tulenev rahulolu ainult ülesannete õigeaegses täitmises, vaid eelkõige kindlustundes, et tööülesanded on hallatavad. Lisaks toetasid heaolu vaheajad ja iseseisva õppimise päevad, mis pakkusid taastumisvõimalust ning suurendasid motivatsiooni. Seega võib järeldada, et toimiva töökorralduse kujundamine ja teadlik puhkeaja kasutamine on olulised tegurid, mis toetavad alustava õpetaja kohanemist ja aitavad säilitada tööalast heaolu.

Õpilastega seotud positiivsed kogemused, nagu aktiivne kaasatus ja hea kontakt, kujunesid rõõmuallikaks, mis on kooskõlas Day ja Gu (2010) ning Hargreaves'i (1998) seisukohtadega, mille järgi kujuneb õpetajatöö tähenduslikkus eelkõige läbi õpilaste arengu ja positiivsete suhete. Analüüsi tulemused kinnitavad, et just vahetu kontakt õpilastega ning nende kaasatus õppetegevusse toetavad alustava õpetaja enesekindluse kujunemist. Lisaks saab öelda, et minu algne ebakindlus ja õpilaste passiivsus tundides, asendus järjest enam ühise naljatelmise ning aruteludega. Seega, rõõmu pakkuv tunne, et olen õpilaste poolt vastu võetud, motiveeris õpilasi ja andis mulle enesekindlust ja toetas minu õpetajaidentiteedi kujunemist.

Kolleegide tugi, ühised tegevused ning mentori toetus osutusid samuti määravaks positiivseks teguriks, ühildudes Yli-Pietilä jt (2024) ja Confaiti (2015) seisukohtadega toetava töökeskkonna rollist stressi leevendamisel. Saab öelda, et kolleegide tugi ja eriti oluline mentori roll, kelle pidev tagasiside ja praktiline abi aitasid toime tulla keerukate õpetamissituatsioonidega, aitasid leevendada ebakindlust ja stressi. See ühtib ka Ingersolli ja Strongi (2011) järeldusest, et mentorlus on alustava õpetaja toetamisel üks olulisemaid tegureid.

Lisaks toetasid õpetajatööd õpetajakoolitusest saadud teadmised ja praktilised kogemused. Ka Leijen jt (2024) rõhutavad, et õpetajakoolituse käigus omandatud teadmiste teadlik rakendamine toetab alustava õpetaja professionaalset arengut ning aitab paremini toime tulla õpetajatöö väljakutsetega. Selline teooria ja praktika vahetu seostamine on eriti oluline olukorras, kus õpetajad alustavad tööd juba õpingute ajal.

Kokkuvõttes näitavad tulemused, et alustava õpetaja ja samaaegselt õppiva üliõpilase rõõmu pakkuvad kogemused esimesel poolaastal kujunevad nii isiklike tegurite kui ka töökeskkonna koosmõjul, kinnitades varasemate uuringute seisukohti õpetaja töörahulolu mitmetahulisusest.

Analüüsist selgus, et minu professionaalseteks arengukohtadeks olid süsteemi loomine ja ajaplaneerimine, õpetamise atraktiivsus ja klassi haldamine ning emotsionaalne tasakaal ja

koostöö. Need tulemused on kooskõlas varasemate uuringutega, mille kohaselt esineb alustavatel õpetajatel sageli raskusi töö planeerimisel, õpilaste motiveerimisel ja õpetamiskeskuste rakendamisel (Eisenschmidt *et al.*, 2011; Leijen *et al.*, 2024). Kõige olulisemaks professionaalseks arengukohtaks oli süsteemi loomine ja aja planeerimine. See tulemus ühtib Moiri (1990) teooriaga, mis kirjeldab esimest õpetaja-aastat kui intensiivset stressirohket perioodi, kus õpetaja läbib n-ö ellujäämisfaasi. Algperioodil kogetud hirm ja oskamatus süsteemi luua peegeldavad Eisenschmidt jt (2011) tähelepanekuid, et algajatel õpetajatel esineb sageli puudujääke just õppetöö planeerimise ja töökorralduse oskustes. Seega, minu kui alles bakalaureuseastmes õppiva üliõpilase jaoks süvendas ellujäämisfaasi tudeng-õpetaja rolli samaaegne täitmine, mis suurendas ajasurvet ja tekitas rollikonflikti. See kinnitab Leijen jt (2025) viidatud seisukohta, et süsteemne õpetajate nappus survestab üliõpilasi asuma tööle juba õpingute ajal, mis muudab Moiri (1990) kirjeldatud stressiperioodi alustava õpetaja ja samaaegselt õppiva üliõpilase jaoks kordades intensiivsemaks, kui see on ainult alustava õpetaja jaoks.

Teise olulise valdkonnana kerkisid esile klassi haldamine ja enesekehtestamine. Uuringud (nt Le Maistre & Pare, 2010) rõhutavad, et probleemid klassiruumis on algajatele õpetajatele kõige murettekitavamad. Minu kogemus õpilaste passiivsuse ja piiride testimisega (nt esimese märkuse kirjutamine ja tunnis lobisemine) on heas kooskõlas Eisenschmidt jt (2011) ning TALIS 2024 uuringutega, kus leitakse, et algajad õpetajad kogevad kogenud kolleegidega võrreldes sagedamini häirivaid ja ajamahukaid olukordi. Samas näitavad minu kogemused, et enesekehtestamise oskus ning õpilaste eripäradega arvestamine kujuneb järk-järgult praktilise kogemuse ja järjepideva tegutsemise kaudu. Seetõttu on oluline, et õpetajakoolituses pööratakse rohkem tähelepanu klassijuhtimise praktilisele harjutamisele ning alustavatele õpetajatele pakutaks selles valdkonnas teadlikku mentorlust.

Tulemustest selgus, et oluliseks teemaks professionaalsetes arengukohtades kujunesid ka emotsionaalne tasakaal ja koostöö. Confait (2015) on märkinud, et alustavad õpetajad tunnevad survet, nagu peaksid nad ise kõike teadma, mis võib takistada abi küsimist. Minu andmetest nähtus esialgne tugev takistus abi palumisel hirmust olla kolleegidele koormaks. Samas kujunenud arusaam, et õpetaja ei pea üksi vastutama, vaid jagama õpilastega seotud infot klassijuhatajaga, näitab liikumist isoleeritud tegutsemiselt meeskonnatööle. Ka varasemate uuringute tulemused näitavad, et suur töökoormus võib viia kurnatuseni (Kreevald, 2024), kuid samas aitab kolleegide ja mentori tugi seda leevendada, mis on kooskõlas Confaiti (2015) ning

Ingersolli ja Strongi (2011) järeldustega toetussüsteemide olulisusest. Seega tuleks õpetajakoolituses ja koolide tugisüsteemides teadlikult kujundada arusaama, et abi küsimine ei ole nõrkuse märk, vaid professionaalse tegutsemise loomulik osa, mis toetab õpetaja heaolu ja vähendab ülekoormuse riski.

Siinse uuringu tulemustest lähtuvalt on võimalik sõnastada kolm peamist soovitusi, mis toetuvad nii isiklikule refleksioonile kui ka teoreetilistele toetusmeetmetele.

Esiteks, et tagada süsteemus ja hea aja planeerimine, soovitan alustajatel õpetajatel seada kohe alguses selged ootused ja luua kava. Moiri (1990) ja Kreevaldi (2024) järgi aitab struktureeritud töökorraldus vältida aja kasutamise oskamatuset ja vähendab läbipõlemise riski.

Teiseks on oluline koostöö ja vastutuse jagamine seoses õpilastega. Õpetaja ei tohiks kanda õpilaste järelevastamise ja puudumistega seotud muresid üksinda. Yli-Pietilä jt (2024) uuring toetab seda, rõhutades, et koostöö kolleegidega ja mentori abi on määrava tähtsusega ametis püsimisel. Murede korral tuleb abi küsida, sest see vähendab stressi ning sarnaselt on Leijen jt (2024) välja toonud, et tugi esimestel tööaastatel aitab tagada õpetajate ametis püsimist.

Kolmandaks soovitusena on tähtis välja tuua paindlikkus õppetöös. On oluline mõista, et üks meetod ei toimi kõigis klassides. Ryan ja Deci (2000) märgivad, et autonoomia meetodite valikul toetab õpetaja motivatsiooni, ning ka minu kogemus kinnitab, et valmidus õpetamisviise vastavalt klassi vajadustele kohandada vähendab ebakindlust ja suurendab õpilaste kaasatust.

Käesolevas uurimistöös on mitmeid piiranguid. Arvestades, et antud bakalaureusetöö põhineb autoetnograafilisel lähenemisel, on selge, et valimi moodustas vaid üks uuritav ehk autor ise, mis tähendab, et tulemused on väga isiklikud ega ole otseselt üldistatavad kõigile alustavatele õpetajatele. Kuna uurija on ühtlasi ka uuritav, kaasneb tööga subjektiivsuse risk. Isiklikud hoiakud, ootused ja emotsionaalne seisund andmete kogumise hetkel võisid mõjutada kogemuste tõlgendamist. Lisaks on piiranguks, et uurimus keskendus vaid esimesele tööpoolaastale (september–detsember), mis tõttu jäävad analüüsist välja Moiri (1990) toodud õpetajatöö etapid, nagu taastumine ja refleksioon.

Töö pakub praktilise väärtusena kogemuspõhiseid soovitusi üliõpilastele, kes plaanivad õpingute ajal õpetajana alustada, rõhutades varajase süsteemi loomise, ootuste piiritlemise ja koostöö olulisust. Lisaks aitab uurimus koolijuhtidel ja ülikooli õppejõududel paremini mõista bakalaureuseastmes õppiva tudengi ja samaaegselt töötava õpetaja väljakutseid, kes peab

ühildama nii õpingud kui ka vastutusrikka õpetajatöö. Uuring rõhutab ka mentori ja kolleegide toetuse kriitilist tähendust algaja õpetaja emotsionaalse tasakaalu hoidmisel ja ametis püsimisel. See pakub omakorda tõestust mentorlusprogrammide vajalikkuse kohta. Viimaseks praktiliseks väärtuseks ja minu enda professionaalse arengu toetajaks on eneseanalüüsi mudel ehk kasutatud refleksiivne päevikumeetod. See on eeskujuks teistele alustavatele õpetajatele oma kogemuste teadlikuks mõtestamiseks ja professionaalse identiteedi arendamiseks.

Edasiseks uuringuks oleks otstarbekas läbi viia suurema valimiga pikemaajaline uuring, mis jälgiks tudeng-õpetaja arengut läbi terve bakalaureuseõppe või ka edasiste õpingute aegseid kogemusi, et näha püsivamaid muutusi professionaalses identiteedis. Samuti oleks oluline uurida pikemaajalist arengut, jälgides alustavaid õpetajaid mitme aasta vältel, et mõista, kuidas pedagoogiliste teadmiste pidev omandamine mõjutab nende professionaalseid arengukohti, toimetulekut ja identiteeti ajas. Eraldi tähelepanu väärib ka õpetajakoolituse ja õpetajatöö samaaegse läbimise mõju nii õpitulemustele kui ka tööga toimetulekule.

Tänu sõnad

Suur tänu juhendajale Liina Lepale, kes toetas, motiveeris pidevalt ning andis väga head tagasisidet.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen selle lõputöö koostanud ise ning näidanud korrektselt teiste autorite ja toetajate panust. Lõputöö kirjutamisel kasutasin tehisintellekti abi vaid keelelise väljenduse ja struktuuri selguse parandamiseks. Olen kogu sisu ise üle vaadanud ja toimetanud. Töö on koostatud Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuete järgi ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Lisete Hiiesalu

/allkirjastatud digitaalselt/

14.05.2026

Kasutatud kirjandus

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Campbell, S., Greenwood, M., Prior, S., Shearer T., Walkem K., Young S., Bywaters D., & Walker K. (2020). Purposive sampling: complex or simple? Purposive sampling: complex or simple? Research case examples. *Journal of Research in Nursing*, 25(8), 652–661. <https://doi.org/10.1177/1744987120927206>
- Chang, H. (2008). Chapter 3: Autoethnography. In *autoethnography as a method* (pp. 43–57). Left Coast Press.
- Confait, S. (2015). Beginning teachers' challenges in their pursuit of effective teaching practices. *Cogent Education*, 2(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2014.991179>
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Routledge.
- Eisenschmidt, E., Poom-Valickis, K., & Kärner, A. (2011). Support programme for beginning teachers in Estonia: benefits and challenges. In P. Picard & L. Ria (Eds.). *Beginning teachers: a challenge for educational systems – CIDREE Yearbook 2011* (pp. 65–81). ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation. https://www.researchgate.net/publication/288627995_Beginning_teachers_a_challenge_for_educational_systems
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2011). *Autoethnography: An overview. Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art. 10.
- Ellis, C., & Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 733–768). Sage.
- EACEA/European Commission/Eurydice. (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fantilli, R. D., McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814–825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Haridus- ja teadusministeerium, Tartu Ülikool, & Tallinna Ülikool. (2026). *Üldhariduse õpetajate karjäärimudeli juhendmaterjal*.

https://hm.ee/sites/default/files/documents/2026-02/Karj%C3%A4%C3%A4rimudeli%20juhendamaterjal_2026_0.pdf

Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>

Koppel, K., Haugas, S., & Mägi, E. (2020). EUROSTUDENT VII: Eesti lühiülevaade. *Poliitikauringute Keskus Praxis*.

<https://www.praxis.ee/uploads/2020/05/Eurostudent-VII-Eesti-analuus.pdf>

Kreevald, L. (2024). *Jõustavad ja väljakutset pakkuvad olukorrad alustavate õpetajate töös ning nende muutumise dünaamika kolme kuu jooksul*. [Bakalaureusetöö, Tartu Ülikool]. DSpace. *Kutsekoda. Õpetaja, tase 7*. (2025).

<https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/11373115>

Laherand, M.-L. (2010). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Infotrükk.

Leijen, Ä., Jõgi, A., Pedaste, M., Poom-Valickis, K., Uibu, K., Eisenschmidt, E., Oppi, P.,

Taimalu, M., Tinn, M., & Kalle, V. (2025). *OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2024 Eesti tulemused*. HARNO.

https://hm.ee/sites/default/files/documents/2025-11/TALIS2024_UURING_FINAL.pdf

Leijen, Ä., Lepp, L., Saks, K., Pedaste, M., & Poom-Valickis, K. (2025). The shortage of teachers in Estonia: Causes and suggestions for additional measures from the perspective of different stakeholders. *European Journal of Teacher Education*, 48(1), 45–63.

<https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2408641>

Le Maistre, C., & Pare, A. (2010). Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 559–564.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.016>

Moir, E. (1990). Phases of first-year teaching. *California New Teacher Project*. California Department of Education.

Mägi, E., Aidla, A., Reino, A., Jaakson, K., & Kirss, L. (2011). *Üliõpilaste töötamise fenomen Eesti kõrghariduses: Uuringu lõpparuanne*. Archimedes; Praxis.

<https://doi.org/10.1234/placeholder>

OECD. (2019). Supporting and guiding novice teachers: Evidence from TALIS 2018. *Teaching in Focus*, No. 29. OECD Publishing, Paris

<https://doi.org/10.1787/fe6c9c0c-en>

Picard, P., & Ria, L. (Eds.) (2011). *Beginning teachers: a challenge for educational systems* –

CIDREE Yearbook 2011. Lyon, France: ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation

https://www.researchgate.net/publication/288627995_Beginning_teachers_a_challenge_for_educational_systems

Poulos, C. N. (2021). Essentials of autoethnography. *American Psychological Association*.

<https://doi.org/10.1037/0000222-000>

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2025). *Riigi Teataja I 09.06.2010*

<https://www.riigiteataja.ee/akt/131122015015?leiaKehtiv>

Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2018). Early career teachers' professional agency and development in the Finnish educational context. *Learning Research and Practice*, 4(1), 1–24.

Richardson, P., & Watt, H. M. G. (2018). Why people choose teaching: A framework for understanding career choice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(4), 1–17.

https://www.researchgate.net/publication/338463063_Why_People_Choose_Teaching_as_a_Career

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.

<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

Schollaert, R. (2011). Continuing professional development for the 21st century: setting the scene for teacher induction in a new era. In P. Picard & L. Ria (Eds.). *Beginning teachers: a challenge for educational systems* – CIDREE Yearbook 2011 (pp. 9-28). Lyon, France: ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation. *Beginning teachers: a challenge for educational systems*.

https://www.researchgate.net/publication/288627995_Beginning_teachers_a_challenge_for_educational_systems

Suvi, K. (2022). *Alustavate õpetajate hinnangud esimese aasta suurimatele väljakutsetele ja neile kättesaadavatele toetusmeetoditele ning nende soovitud toetusmeetodite arendamiseks*. [Bakalaureusetöö, Tartu Ülikool]. DSpace.

Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä., & Pedaste, M. (2019). Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena. *OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018*

tulemused. 1. osa. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/202210/talis_eesti_raporti_i_osa_0.pdf

Xu, T., Hasbun, T. C., & Abel, C. D. (2023). Why teach? Challenges, rewards, and future considerations for the profession. *Texas Educator Preparation*, 7(1).
<https://doi.org/10.59719/txep.v7i1.6>

Yli-Pietila, R., Pyhalto, K., Pietarinen, J., Toom, A., Kuusisto, A., & Soini, T. (2024). Earlycareer teachers' professional agency in the classroom and socio-contextual burnout: A crosscountry comparison. *International Journal on Studies in Education (IJonSE)*, 6(3), 345–374. <https://doi.org/10.46328/ijonse.210>

Lisad

Lisa 1. Näited refleksiivsest päevikust

Nädal	Väljavõtted nädala kokkuvõttest ¹
Nädal 1 1.09-5.09.2025	Esimene nädal oli minu jaoks väga emotsiooniderohke. Oli elevust, ootust samas ka hirmu ja pabistamist (...). Tegelikult klassi ette minemist ma väga ei kartnudki, sest olin eelmistel päevadel end ilusti kurssi viinud, millised teemad igat klassi ees ootavad ning arvestasin peamiselt sellega, et see esimene nädal ongi sisseelamise ja üksteisega tutvumise aeg. Kuigi ma valmistasin ennast ette selleks, et kui jääb aega üle siis saab hakata juba õppetööd vaatama, mida isegi juhtus. Lisaks tundsin, et olen palju klassi ees olemist juba õppinud ning sellist kartust polnud. Peamisteks hirmudeks olid pigem need, et kuidas õpilased mind vastu võtavad, millised on nende omavahelised suhted ning kas ma ikka õpetan selgelt ja arusaadavalt. Oli aru saada, et õpilased tahavad minuga harjumist, sest keegi väga ei julgenud midagi rääkida ja öelda, isegi need kõige jutukamad ja julgemad, kelle eest mind juba hoiatati. Väga palju oli segadust majas orienteerumisega, mis siis et tegu on väikese kooliga, kuid siiski minu jaoks oli kõik uus. Kuna on suur ruumipuudus, seoses teise maja remondi tööde hilinemisega, siis pidin mina ja ka paljud teised õpetajad rändama erinevate klasside vahet. Ma olin kõik päevad nii keskendunud sellele, et ma oleks õigel ajal õiges kohas. Lisaks on veel palju õppimist stuudiumi täitmisega (...).
Nädal 12 17.11-21.11.2025	Nonii, selle nädalaga sai esimene trimester läbi, kõik hinded väljas, kahjuks ka mõni "Nõrk", mis tähendab, et ootan õpilast vastama. Ühe õpilasega tundsin alguses, et tule ja tee lihtsalt ära, sest tegelikult ta oskab, siis on tehtud. Nüüd ma tunnen küll, et järelevastamine on ikka igäühe individuaalne mure, ma ei pea õpetajana kogu aeg meelde tuletama, et on tarvis asjad korda teha. Soovitus ka teistele: kui õpilane puudub, ei pea õpetaja muret tundma tema asjade üle ning ennast sellega pidevalt koormama. Pigem rääkida klassijuhatajaga ja küsida nõu, miks nii on juhtunud ja kas saab kuidagi teisiti toetada (...).

¹ Näidetest välja jäetud osa on märgistatud tähisega (...).

Lisa 2. Iganädalaste päevikusissekannete maht

Tabel 1. Iganädalaste refleksiivsete päevikusissekannete maht

Nädal	1	2	3	4	5	6	7	8
Sõnad	290	238	150	135	144	252	249	44*
Nädal	9	10	11	12	13	14	15	16
Sõnad	229	215	264	206	97	188	126	388
Kokku	3215							

*Märkused. *44 – koolivaheaeg*

Lisa 3. Kodeerimise ja kategoriseerimise näited

Tabel 1. Kirjalikust refleksioonist tähenduslike üksuste markeerimine ning neist koodide moodustumine (andmeanalüüs uurimisküsimusele *Missugused on alustava õpetaja professionaalsed arengukohad tema enda hinnangul?* vastuse leidmiseks)

Tsitaat kirjalikust refleksioonist	Kood
<i>“Tunnen, et ei oska piisavalt atraktiivselt õpetada kui tänapäeva lapsed seda justkui eeldaksid või vajaksid.”</i>	Õppetöö atraktiivsus
<i>“Ma ei saa aru, kas mina teen halvasti, midagi või on asi tõesti selles, et nad on õpi- ja käitumiskustega ning neil ongi vaja rohkem aega teema käsitlemiseks.”</i>	Õpilaste eripärade mõistmine

Tabel 2. Koodidest kategooria moodustumine (andmeanalüüs uurimisküsimusele *Missugused on alustava õpetaja professionaalsed arengukohad tema enda hinnangul?* vastuse leidmiseks)

Kood	Teema
Õppetöö atraktiivsus	Õpetamise atraktiivsus ja klassihaldamine
Õpilaste eripärade mõistmine	
Metoodiline paindlikkus	
Piiride testimine	
Õpilaste aktiveerimine	

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Lisete Hiiesalu,

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose “Autoetnograafia bakalaureuseastme õpetajakoolitusel õppiva ja samaaegselt alustava õpetajana töötava üliõpilase esimesest poolaastast”, mille juhendaja on kaasprofessor Liina Lepp, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Lisete Hiiesalu

14.05.2026