

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

Gerlys Marleen Nano
ALUSTAVAT ÕPETAJAT TOETAVA KOOLI PROGRAMMIGA LIITUNUD KOOLIDE
ALUSTAVATE ÕPETAJATE KIRJELDUSED NEILE PAKUTAVATEST
TOETUSMEETMETEST NING NENDE ETTEPANEKUD TOETUSMEETMETE
TUGEVDAMISEKS
Bakalaureusetöö

Juhendaja: pedagoogika lektor Ingrid Koni

Tartu 2023

Kokkuvõte

Alustavat Õpetajat Toetava Kooli programmiga liitunud koolide alustavate õpetajate kirjeldused neile pakutavatest toetusmeetmetest ning nende ettepanekud toetusmeetmete tugevdamiseks

Eestis on alustavate õpetajate toetamiseks loodud programm Alustavat Õpetajat Toetav Kool, ent on vähe andmeid sellega liitunud koolide alustavate õpetajate kogemuse kohta. Seega oli bakalaureusetöö eesmärk välja selgitada Alustavat Õpetajat Toetava Kooli programmiga liitunud koolide alustavate õpetajate kirjeldused neile pakutavatest toetusmeetmetest ning nende ettepanekud toetusmeetmete tugevdamiseks. Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuudega seitsmelt alustavalt õpetajalt ja analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodil. Uuritavad väärtustasid toetusmeetmetena mentorlust, väiksemat töökoormust, juhtkonna ja kolleegide tuge ning võimalusi osaleda koolitustel. Toetusmeetmete tugevdamiseks soovitasid osalejad motiveeritud ja alustava õpetajaga kokku sobivat mentorit, rohkem tagasisidet juhtkonnalt, õpetajate vaimse heaolu toetamist ja alustavate õpetajate tugigrupi olemasolu.

Võtmesõnad: alustav õpetaja, toetusmeetmed, mentorlus, sisseelamisprogramm, Alustavat Õpetajat Toetav Kool

Abstract

Beginning teachers' descriptions of support measures that are offered to them in schools that have joined the School for Beginning Teachers programme and their suggestions for strengthening the support measures

A programme School for Beginning Teachers was developed to support beginning teachers in Estonia. However, there is little data about the experience of beginning teachers in participating schools. Therefore, the aim of the thesis was to find out beginning teachers' descriptions of support measures that are offered to them in schools that have joined the School for Beginning Teachers programme and their suggestions for strengthening the support measures. Semi-structured interviews were conducted with seven beginning teachers and qualitative inductive content analysis was used. The subjects valued mentoring, lower workload, support from school leadership and colleagues, and trainings. In order to strengthen the support measures, it was suggested that the mentor should be motivated and match with the beginning teacher, more

feedback from the management is needed, teachers' mental well-being should be supported, and a support group of beginning teachers should be available.

Keywords: beginning teacher, support measures, mentoring, induction programme, School for Beginning Teachers

Sisukord

Sissejuhatus	5
1. Teoreetiline ülevaade	6
1.1 Alustavate õpetajate väljakutsed esimestel tööaastatel.....	6
1.2 Alustavatele õpetajatele loodud tugisüsteemid.....	9
1.2.1 Sisseelamisprogrammid alustavatele õpetajatele tööga kohanemiseks	9
1.2.2 Mentorlus kui professionaalse arengu toetaja.....	11
2. Metoodika.....	13
2.1 Valim	13
2.2 Andmekogumine.....	13
2.3 Andmeanalüüs	15
3. Tulemused	16
3.1 Alustavate õpetajate kirjeldused neile pakutavatest toetusmeetmetest.....	16
3.1.1 Juhtkonnapoolne tugi	16
3.1.2 Kolleegidepoolne tugi.....	17
3.1.3 Töökorralduslik tugi.....	18
3.1.4 Mentori tugi	19
3.2 Alustavate õpetajate ettepanekud toetusmeetmete tugevdamiseks.....	20
3.2.1 Mentorlus efektiivsemaks	20
3.2.2 Rohkem tuge meeskonnalt.....	21
3.2.3 Vaimse heaolu toetamine	21
3.2.4 Lisatugi alustavatele õpetajatele	22
4. Arutelu.....	23
Tänu sõnad	26
Autorsuse kinnitus.....	26
Kasutatud kirjandus.....	27
Lisad.	32
Lisa 1. Intervjuukava	32
Lisa 2. Transkriptsioonist koodide moodustumine.....	34
Lisa 3. Esimese uurimisküsimuse kategooriate moodustumine	35

Sissejuhatus

2018. aastal Majanduskoostöö ja Arengu Organisatsiooni (edaspidi OECD) poolt läbi viidud rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringust (ingl *Teaching and Learning International Survey*, edaspidi TALIS) (OECD, 2019) selgub, et Eesti õpetajate keskmine vanus on 49 (OECD keskmine on 44) ning 54% Eesti õpetajatest on 50-aastased või vanemad (OECD keskmine vastavalt 34%). Sellio ja Vahter (2018) on leidnud, et teiseks õppeaastaks jäävad üldhariduskoolides tööle keskmiselt 71% alustavatest õpetajatest, mis tähendab, et ligi 30% alustavatest õpetajatest lahkub koolist juba peale esimest õppeaastat või veel varem. Sellest järeldub, et Eesti õpetajaskond on vananev.

Üks efektiivsemaid võimalusi õpetaja sisseelamise toetamiseks on teha koostööd teiste uute õpetajatega või õpetada koos kogenud õpetajaga, kuid sellega on kokku puutunud ainult 50% alustavatest õpetajatest (Taimalu, 2020). Samuti on Eesti koolides juba aastaid olemas olnud mentorlussüsteem, kuid 2017/18 õppeaastal läbi viidud uuring (Noorkõiv, 2018) näitab, et vaid 55%-l uuringus osalenud Eesti alustavatest õpetajatest oli mentori tugi, TALIS (OECD, 2019) uuringu järgi oli mentor kõigest 17%-l õpetajatest. Lisaks selgus Noorkõivu (2018) uuringus, et umbes kolmandik alustavatest õpetajatest ei saanud enda tundidele tagasisidet, sest mentorid ei jälginud nende tunde esimese õppeaasta jooksul mitte ühtegi korda. Meremaa (2021) ja Suvi (2022) bakalaureusetööde tulemused kinnitavad, et õpetajad ei saa ka kooli juhtkonnalt piisavalt tuge ning tagasisidet. Ebapiisav tugi ja tagasiside võib viia tagajärgedeni nagu stress, emotsionaalne kurnatus ja töölt lahkumine (Tahir *et al.*, 2014).

Alustavate õpetajate jaoks arendatakse üha enam välja ka erinevaid sisseelamisprogramme, mille eesmärk on pakkuda alustavatele õpetajatele tuge ning võimalusi professionaalseks arenguks (Tahir *et al.*, 2014). Sisseelamisprogrammid hõlmavad endas üldiselt tegevusi nagu regulaarne suhtlus juhtkonnaga, koolitused alustavatele õpetajatele ning edukas koostöö kolleegidega (Kang & Berliner, 2012). Ingersoll ja Strong (2011) on leidnud, et sisseelamisprogrammides osalenud alustavad õpetajad on rohkem pühendunud ja oma tööga rahul. Samast uuringust selgub, et tänu sisseelamisprogrammidele on alustavatel õpetajatel suurem motivatsioon õpetajana tööd jätkata. TALIS (OECD, 2019) uuring näitab aga, et vaid 31% Eesti õpetajatest osalesid tööle asumisel mõnes sisseelamisprogrammis.

Eestis on alustava õpetaja kohanemise soodustamiseks loodud programm Alustavat Õpetajat Toetav Kool. Programmi põhimõtete järgi on alustavat õpetajat toetava kooli juhtkonna

peamine ülesanne selgitada alustavale õpetajale tema tööülesandeid, korraldada koos alustava õpetajaga tööülesandeid nii, et aega jääks ka tundide ettevalmistamiseks, läbiviimiseks ja analüüsimiseks, tagada alustavale õpetajale mentor, tutvustada kooli ja kooliperet ning viia alustava õpetajaga esimesel aastal läbi vähemalt kaks arenguveestlust (Alustavat Õpetajat Toetav Kool, s.a.). Samas on autorile teadaolevalt vähe andmeid programmis osalejate kogemuse kohta, mistõttu on oluline välja selgitada, millised on programmiga liitunud koolide alustavate õpetajate kogemused. Lisaks annavad töö tulemused nii koolijuhtidele, mentoritele kui ka programmi eestvedajatele ülevaate, millist tuge alustavad õpetajad veel ootavad ja vajavad, et neid õpetajatöösse sisseelamisel paremini toetada.

Töö teoreetiline osa koosneb kahest alapeatükist, kus antakse ülevaade alustavate õpetajate väljakutsetest esimestel tööaastatel ja alustavatele õpetajatele loodud tugisüsteemidest.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1 Alustavate õpetajate väljakutsed esimestel tööaastatel

Alustavat õpetajat määratletakse kirjanduses erinevalt. Osad uurijad loevad alustavaks õpetajaks just õpetajakoolituse lõpetanud ja esimest aastat tööl olevat õpetajat (Cortina *et al.*, 2015). Teiste uurijate järgi on alustav õpetaja kuni kolme aastase õpetamise kogemusega (Araujo *et al.*, 2016; Burns & Darling-Hammond, 2014) või kuni viie aastase õpetamise kogemusega (Gallant & Riley, 2014; Lacireno-Paquet *et al.*, 2012; Makoa & Segalo, 2021). Antud bakalaureusetöös peetakse alustavaks õpetajaks neid, kes on õpetajana töötanud kuni viis aastat.

Õpetajaamet nõuab suurt pühendumist ja teadmisi mitmest erinevast valdkonnast ning esimest tööaastat peetakse õpetaja jaoks kõige keerulisemaks, sest tihtipeale erinevad alustava õpetaja ootused reaalsusest (Çelik & Kahraman, 2021). Moir (1990) on välja toonud, et alustava õpetaja esimest tööaastat iseloomustavad järgmised viis etappi: ootusärevus, ellujäämine, pettumus, taastumine ja peegeldamine. Esimeses etapis on alustav õpetaja põnevil, motiveeritud, idealistlike vaadetega ja äärmiselt pühendunud. Selline põnevus kestab tavaliselt mõned nädalad kooliaasta alguses. Teises etapis on õpetaja jaoks kõike korraga liiga palju, sest ta alles kohaneb uue keskkonnaga, kuid samal ajal tuleb pidevalt tegeleda erinevate probleemide ja olukordadega, mida alustavad õpetajad ei osanud ette näha. Sellel perioodil keskenduvad õpetajad lihtsalt õpetamisele, nii et aega puhkamiseks ja enda töö analüüsimiseks ei jää. Kolmandas etapis saavad alustavad õpetajad aru, et kõik ei lähe alati nii nagu nad on planeerinud, mistõttu hakkavad nad

kahtlema enda pädevuses. Tavaliselt tabab see õpetajaid pärast 6-8 nädalat. Neljandas etapis ehk umbes jaanuaris on õpetaja aga jälle lootusrikas, sest ta on jõuluvaheajal saanud korralikult puhata ja taastuda. Uueks aastaks on neil parem arusaam õpetajatööst ja tänu esimese poolaasta kogemustele oskavad nad paremini toime tulla probleemidega. Viiendas etapis analüüsib alustav õpetaja möödunud aastat. Maikuus vaatab õpetaja tagasi oma õnnestumistele ja ebaõnnestumistele ning mõtleb, mis muutusi teeks ta enda õpetamisstrateegiates, õppekavas ja klassihaldamises järgmisel aastal.

Çeliku ja Kahramani (2021) järgi määravad esimesed aastad koolis ära selle, kas alustav õpetaja suudab oma professionaalseid oskuseid arendada ning kas ta jätkab tööd õpetajana. Siiski jäetakse alustavad õpetajad tihtipeale üksi ilma igasuguse abi ja toetuseta ning neilt oodatakse juba esimesel tööaastal samasuguseid teadmisi ja oskusi, mis on kogenud õpetajatel (Alam, 2018). Väljakutsed, millega alustavad õpetajad silmitsi seisavad on näiteks suur töökoormus, klassi distsiplineerimine, tundide ettevalmistus, suhted kolleegide ja koolijuhiga, õpilaste individuaalsete vajadustega arvestamine, erinevate õpetamise strateegiate rakendamine, õppekava järgimine ja lastevanematega suhtlemine (Gholam, 2018; Senom *et al.*, 2013).

Alustavad õpetajad on välja toonud, et üks suurimaid väljakutseid on klassi haldamine ehk õpilaste distsiplineerimine ja ajaplaneerimine (Ergunay & Adiguzel, 2019). Meisteri ja Melnicki (2003) uuringust selgub, et üks alustav õpetaja viiest tunneb, et tal pole piisavalt ettevalmistust klassihaldamise osas ja lausa 84% alustavatest õpetajatest on hädas ajaplaneerimisega, sest nad ei osanud oodata nii suurt töökoormust. Õpetajad kinnitavad, et käitumisprobleeme on nii palju erinevaid ning pole olemas üht õiget viisi, kuidas probleemset käituvate õpilastega toime tulla, mis tekitab raskusi (Hong, 2012). Samast uuringust selgub aga, et oskus klassi hallata on suuresti seotud sellega, kui palju nõu alustav õpetaja juhtkonnalt ja kolleegidelt saab.

Alustavad õpetajad vajavad kõige rohkem kolleegide tuge esimestel aastatel, kuid Confaiti (2015) uuringu tulemused kinnitavad, et koostöö kogenud õpetajate ja alustavate õpetajate vahel toimub pigem harva. Kuigi õpetajatevaheline koostöö on üks efektiivsemaid võimalusi õpetaja sisseelamise toetamiseks, siis on sellega kokku puutunud ainult 50% Eesti alustavatest õpetajatest (Taimalu, 2020). Koostööd takistavate teguritena on õpetajad välja toonud ülekoormuse ja ajapuuduse (Slabina & Aava, 2019). Eesti õpetajaskond üldiselt peab eriti oluliseks ka kolleegide tagasisidet, kuid 43% õpetajatest väidab, et nende tööd hinnatakse ja

tagasisidestatakse eelkõige administratiivsete formaalsuste täitmiseks (Valk, 2016). Samuti ei tunne Eesti õpetajad, et juhtkond nende tööd tunnustaks ja väärtustaks, mis omakorda vähendab motivatsiooni ja töö tähenduslikkust (Slabina & Aava, 2019). Remmiku jt (2015) uuring kinnitab, et ka alustavad õpetajad Eestis tunnevad koolijuhi poolt minimaalset tuge ja ebavõrdne kohtlemine võrreldes kogenud kolleegidega tekitab lisastressi. Koolijuhi ülesanne on alustavat õpetajat igakülgsest toetada: pakkuda mentorlust, võimaldada koolitusi, tagasisidestada tööd ja julgustada kolleegide omavahelist koostööd (Fultz & Gimbert, 2009; Reeves *et al.*, 2022).

Ebapiisav tugi esimesel aastal võib alustavat õpetajat negatiivselt mõjutada veel mitmel viisil. Uuringud näitavad, et 39% õpetajatest ei ole peale esimest tööaastat oma karjäärivalikuga rahul ning lausa 24% ei ole üldse oma karjäärivalikuga rahul (Ram, 2019). Samast uuringust selgub, et alustavad õpetajad, kellel puudub tugisüsteem, on ärevad, muretsevad, stressis ja segaduses, mis võib ühe alustava õpetaja viia läbipõlemiseni. Selliseid tundeid põhjustab Baconi (2020) järgi asjaolu, et alustavatele õpetajatele on samad ootused, mis kogenud õpetajatele ja seetõttu kahtlevad nad nii endas kui ka oma karjäärivalikus. Lisaks tunnevad alustavad õpetajad ennast tihti eraldatuna ja seda näiteks siis, kui nad ei saa oma tööle tagasisidet või ei julge nad murede korral abi küsida. Selle tagajärjel võib alustav õpetaja ka läbi põleda.

Läbipõlemine on füüsiline, vaimne ja emotsionaalne kurnatus, mida põhjustab krooniline stress. Läbipõlenud õpetajal kaob huvi oma töö vastu ning tal on raske oma igapäeva ülesandeid täita (Blazer, 2010). Eesti Haridustöötajate Liidu poolt läbi viidud uuringust (Uuring: 90% Eesti..., 2022) selgus, et 92% Eesti õpetajatest on kogenud läbipõlemist ning pidevat kurnatust tundis 23% õpetajatest. Samuti näitab uuring, et 58% õpetajatest on kaalunud ametist lahkumist.

Selliiv ja Vaher (2018) on leidnud, et teiseks õppeaastaks jäävad Eesti üldhariduskoolides tööle keskmiselt 71% alustavatest õpetajatest, mis tähendab, et ligi 30% alustavatest õpetajatest lahkub koolist juba peale esimest õppeaastat või veel varem. Samast uuringust selgub, et kõige enam lahkub õpetajaid esimese kolme aasta jooksul, millest järeldub, et Eesti õpetajaskond on vananev. TALISE uuringust selgub, et Eesti õpetajate keskmine vanus on 49, mis on kõrgem kui teiste OECD riikide keskmine õpetajate vanus (44) (OECD, 2019). Sama uuring kinnitab, et 54% Eesti õpetajatest on 50-aastased või vanemad. 2015/2016. õppeaasta alguses oli Eesti üld- ja kutsehariduskoolides 50-59-aastaseid õpetajaid 4984 ehk 29,9%, 30-aastaseid või nooremaid õpetajaid vaid 1741 ehk 10,7% ja üle 63-aastaseid 1789 ehk 10,7% õpetajatest (Valk, 2016).

Eelnevat kokku võttes võib öelda, et tihtipeale erinevad alustavate õpetajate ootused reaalsusest, sest kiiresti peab kohanema uue keskkonna ja suure töökoormusega, arendama oma õpetamisoskusi ning lahendama erinevaid probleeme. Ebapiisav tugi õpetaja esimestel tööaastatel võib viia tagajärgedeni nagu stress, läbipõlemine, rahulolematuse karjäärivalikuga ja töölt lahkumine. Seetõttu on oluline alustavat õpetajat juba ennetavalt toetada, näiteks sisseelamisprogrammide ja mentorluse abil.

1.2 Alustavatele õpetajatele loodud tugisüsteemid

Alustavate õpetajate sisseelamise soodustamiseks ja õpetajate järelkasvu toetamiseks on loodud mitmeid tugisüsteeme. Antud alapeatükis antakse ülevaade sisseelamisprogrammidest, detailsemalt programmist Alustavat Õpetajat Toetav Kool, mis on selle uurimuse fookuses, ja mentorlusest.

1.2.1 Sisseelamisprogrammid alustavatele õpetajatele tööga kohanemiseks

Alustavate õpetajate toetamiseks arendatakse üle maailma välja erinevaid sisseelamisprogramme. Sisseelamisprogrammide eesmärk on aidata alustaval õpetajal professionaalselt areneda (Tahir *et al.*, 2014) ning ennetada alustavate õpetajate töölt lahkumist ja suurt õpetajate puudust (Ingersoll & Strong, 2011). Sisseelamisprogrammid hõlmavad endas peamiselt õpetajate koolitamist, mentorlust, koolitusi ja seminare, kokkulepitud kohtumisi koolijuhiga ning tundide jälgimist ja analüüsimist (Reeves *et al.*, 2022; Wong, 2002). Programmi läbinud õpetajad oskavad paremini õpilaste vajadustega arvestada, klassis korda hoida, tunde planeerida ja klassiruumis positiivset õhkkonda luua (Ingersoll & Strong, 2011).

Sisseelamisprogrammiks loetakse nii ühenädalast tutvumisperioodi kooliaasta alguses kui ka hästi struktureeritud mitme aasta pikkust programmi koos erinevate tegevuste ja kohtumistega (Ingersoll & Smith, 2004). Õpetamine on keeruline töö ja vajalikud oskused edukaks õpetamiseks omandatakse osaliselt alles koolis töötades, mistõttu on koolide ülesanne luua keskkond, kus alustavad õpetajad saavad õppida, eksida ja areneda (Ingersoll, 2012). Sisseelamisprogramm on efektiivne siis, kui see on läbimõeldud, toetab alustavaid õpetajaid ning annab neile tagasisidet oma töö kohta (Kearney, 2014). Alustavatel õpetajatel on vaja kogunud kolleegide eeskuju, nendega koos asju arutada, erinevaid meetodeid katsetada ja reflekteerida nii enda kui ka õpilaste õppimist (Bacon, 2020). Ingersolli (2012) andmed näitavad aga et ainult veidi üle 50%

alustavatest õpetajatest teevad koostööd kolleegidega ja sellise eraldatuse tõttu tunnevad alustavad õpetajad ennast tihti “upu või uju” olukorras.

Tänu sisseelamisprogrammidele on väiksem tõenäosus, et alustavad õpetajad kohe peale esimest tööaastat koolist lahkuvad, kuid see oleneb suuresti sellest, millist tuge alustavad õpetajad täpselt saavad (Ingersoll, 2012). Eelnevalt mainitud autori järgi on kõige rohkem abi mentorist, kes on ka sama aine õpetaja, ning koostööst teiste kooliõpetajatega. Mentori tugi vähendab töölt lahkumise riski 30% võrra ja koostöö kolleegidega ligikaudu 43% (Ingersoll & Smith, 2004). Rami (2019) uuringust selgub, et 89% alustavatest õpetajatest arvavad, et sisseelamisprogramm peaks koolides olema kohustuslik, sest see aitab neil toime tulla uue keskkonna ja inimestega ning vähendab stressi ja ärevust.

Eesti koolides rakendatakse alustavate õpetajate toetamiseks alates 2004/2005. õppeaastast riiklikku kutseaasta programmi, mida rahastab Haridus- ja Teadusministeerium (Õpetajate koolituse raamnõuded, 2019) ja viib läbi Tartu Ülikool (Alustava õpetaja ..., 2021). Kutseaasta programmi eesmärk on õpetaja mitmekülgne toetamine ja abistamine õpetajatööga kohanemisel. Kutseaasta jooksul juhendab õpetajat mentor, kelle on määranud koolijuht (Õpetajate koolituse raamnõuded, 2019). Koostöös mentoriga analüüsivad kutseaastat läbivad alustavad õpetajad oma tööd ja professionaalset arengut (Remmik *et al.*, 2015).

Lisaks on Eestis alustava õpetaja sisseelamise ja õpetajate järelkasvu tagamiseks loodud programm Alustavat Õpetajat Toetav Kool (Alustavat Õpetajat Toetav Kool, s.a.). Programmiga liitumiseks peab koolijuht allkirjastama kokkuleppe alustavat õpetajat toetava kooli põhimõtete järgimise kohta ja tasuma võrgustikus osalemise eest 10 eurot aastas. Põhimõtted, mida kooli juhtkond järgima peab on järgnevad: alustavale õpetajale tema tööülesannete selgitamine ning koos alustava õpetajaga tööülesannete korraldamine nii, et aega jääks ka tundide ettevalmistamiseks, läbiviimiseks ja analüüsimiseks. Samuti peab kooli juhtkond tagama alustavale õpetajale mentori, tutvustama kooli ja kooliperet ning viima alustava õpetajaga esimesel aastal läbi vähemalt kaks arenguveestlust. Programm Alustavat Õpetajat Toetav Kool pakub alustavate õpetajate toetamiseks ka omaltpoolt mitmeid teenuseid (nt alustavate õpetajate supervisioon ja alustavate õpetajate tundide vaatlus). 2022/23 õppeaastaks on programmiga Alustavat Õpetajat Toetav Kool liitunud 110 kooli üle Eesti. Mõned näited heast praktikast tulevad Muraste Koolist, kus uus õpetaja värvatakse juba kevadel, et tal oleks võimalus tutvuda kooliga varakult, koolijuht võimaldab alustavale õpetajale väiksemat töökoormust, mentorlusega

kaasnevad ootused ja tegevused lepitakse kokku koos koolijuhi, mentori ja alustava õpetajaga ning alustava õpetajaga toimub katseaja lõpus vestlus.

1.2.2 Mentorlus kui professionaalse arengu toetaja

Alustava õpetaja sisseelamise toetamiseks rakendatakse ka mentorlust, mis osade autorite (Reeves *et al.*, 2022; Wong, 2002) järgi võib olla ka üks osa sisseelamisprogrammidest. Mentorlus on üks-ühele praktika, kus kogenud õpetaja juhendab alustavat õpetajat (Ingersoll & Smith, 2004). Mentorid määratakse koolijuhi poolt ning mentorluse eesmärk on soodustada koostööd, suurendada tööalast praktikat ning ennetada alustavate õpetajate eraldatust ning töölt lahkumist (Shanks *et al.*, 2022). Mentor on keegi, kes on alati olemas ja kelle poole saab pöörduda oma küsimuste ja muredega (Löfström & Eisenschmidt, 2009). Shanksi jt (2022) järgi on mentorsüsteem efektiivne siis, kui mentoritel on piisavalt aega alustavate õpetajatega kokkusaamiseks, nende tunde jälgida ja tagasisidet anda. Mentorlusprogramm peab kindlasti hõlmama üks-ühele mentori-alustava õpetaja aega (Gholam, 2018) ja see on edukam siis, kui mentor õpetab alustava õpetajaga sama ainet (Paula & Gräfinfelde, 2018). Lisaks on oluline, et alustav õpetaja saaks jälgida oma mentori ja/või teiste kolleegide tunde, mistõttu peaks kooli juhtkond alustavale õpetajale võimaldama ka väiksema töökoormuse (Shanks *et al.*, 2022).

Ingersolli ja Smithi (2004) uuringu tulemused näitavad, et ligikaudu $\frac{2}{3}$ alustavatest õpetajatest töötasid oma mentoriga tihedalt ning enamik neist alustavatest õpetajatest pidasid mentorlust kasulikuks. Shanks jt (2022) on välja toonud, et alustavad õpetajad peavad oluliseks oma mentoriga ideede üle arutlemist ning oma teadmiste ja kogemuste jagamist. Mentorid on aidanud alustavatel õpetajatel arendada eneseteadlikkust, rakendada efektiivseid õppemeetodeid ja klassihaldamise viise ning luua tugevaid õpetaja-õpilase vahelisi suhteid (Gholam, 2018). Tonna jt (2017) järgi näevad tänu mentorlusele alustavad õpetajad ennast õppijatena ning suudavad arendada enda oskusi ja omadusi. Samast uuringust selgub, et alustavad õpetajad julgevad endas kahelda ja oma tööd peegeldada, mis omakorda kasvatab nende enesekindlust.

Siiski on varasemad uuringud (Noorkõiv, 2018; OECD, 2019) näidanud, et Eesti alustavatel õpetajatel on vähe mentori tuge. Noorkõivu (2018) uuringust selgus ka, et umbes kolmandikul alustavatest õpetajatest puudus tagasiside enda tundidele, sest mentorid ei jälginud nende tunde ühtegi korda. Alustava õpetaja tundide jälgimine mentori poolt on ainus võimalus probleemide tuvastamiseks ja nendele koos lahenduste leidmiseks (Paula & Gräfinfelde, 2018).

Löfstromi ja Eisenschmidt (2009) uuring kinnitab, et Eesti alustavad õpetajad tunnevad kõige rohkem puudust mentori tagasisidest ja toest igapäevatoos.

Mentori ülesanne on alustavale õpetajale tutvustada ka kooli traditsioone, väärtusi, reegleid ja kodukorda, sest nii tunneb õpetaja kuuluvustunnet, mis on oluline faktor ennetamaks töölt lahkumist (Paula & Grīnfelde, 2018). Alustavad õpetajad Eestis peavad seda samuti oluliseks ning on välja toonud, et nad tunnevad ennast tänu sellele väärtustatuna ning kogukonna liikmena (Löfstrom & Eisenschmidt, 2009). Eisenschmidt ja Oderi (2018) uuring kinnitab, et alustavad õpetajad vajavad mentori tuge ka peale esimest aastat, kuid vaid 58% Eesti alustavatest õpetajatest jätkavad teisel tööaastal mingil määral koostööd oma mentoriga ning 35% alustavatest õpetajatest lõpetasid peale esimest tööaastat mentoriga omavahelise koostöö. Samast uuringust selgub, et alustavad õpetajad ei julge tihti peale murede korral teiste kolleegide poole pöörduda, vaid nad usaldavad eelkõige oma mentorit. Selline järjepidev suhtlus mentoriga vähendab alustava õpetaja stressi ja eraldatust teistest õpetajatest.

Eeltoodu põhjal saab öelda, et ebapiisava toe korral esimestel tööaastatel võib alustav õpetaja suurema tõenäosusega kogeda stressi, rahulolematust ja mõelda töölt lahkumisele. Eesti õpetajaskond on vananev ning üha enam alustavaid õpetajaid lahkub ametist. Selle ennetamiseks ja õpetajate järelkasvu soodustamiseks on loodud mitmeid tugisüsteeme nagu näiteks mentorlus ja sisseelamisprogrammid. Alustavat Õpetajat Toetav Kool on Eestis üks sisseelamisprogramme, mille eesmärk on toetada õpetajate järelkasvu, kuid on vähe andmeid programmis osalejate kogemuste kohta. Seega on oluline uurida, millised on programmiga liitunud koolide alustavate õpetajate kogemused. Bakalaureusetöö eesmärk on välja selgitada Alustavat Õpetajat Toetava Kooli programmiga liitunud koolide alustavate õpetajate kirjeldused neile pakutavatest toetusmeetmetest ning nende ettepanekud toetusmeetmete tugevdamiseks. Uurimuse käigus leitakse vastused järgmistele uurimisküsimustele:

1. Kuidas kirjeldavad Alustavat Õpetajat Toetava Kooli programmiga liitunud koolide alustavad õpetajad neile pakutavaid toetusmeetmeid?
2. Millised ettepanekud on Alustavat Õpetajat Toetava Kooli programmiga liitunud koolide alustavatel õpetajatel toetusmeetmete tugevdamiseks?

2. Metoodika

Uuringu läbiviimiseks kasutati kvalitatiivset uurimismeetodit. Kvalitatiivse uurimismeetodi puhul kasutatakse mittestruktureeritud andmestikke, mis võimaldavad koguda ja analüüsida uuritavate subjektiivseid kogemusi mingis kindlas kontekstis (Strömpl, 2020). Töö autori arvates on see kooskõlas püstitatud eesmärgiga.

2.1 Valim

Uuring viidi läbi alustavate õpetajate seas, kes töötavad koolides, mis on liitunud programmiga Alustavat Õpetajat Toetav Kool. Õpetajad valiti kriteeriumvalimi alusel ehk otsiti uuritavad, kellel olid teatud omadused ja kogemused, mis aitasid jõuda uurimiseesmärgini (Palinkas *et al.*, 2015). Antud juhul oli oluline, et uuritavad on alustavad õpetajad. Alustavaid õpetajaid määratletakse kirjanduses erinevalt, kuid bakalaureusetöösse kaasati õpetajad, kellel on koolis töötamise kogemust kuni viis aastat (Gallant & Riley, 2014; Lacireno-Paquet *et al.*, 2012; Makoa & Segalo, 2021). Samuti oli oluline, et õpetajad töötavad uuringu läbiviimise ajal Alustavat Õpetajat Toetava Kooli programmiga liitunud koolides. Programmiga liitunud koolide kohta sai autor infot Alustavat Õpetajat Toetava Kooli kodulehelt.

Uuritavad leiti töösse isiklike tutvuste kaudu ja nende sobivust hinnati autorile olemasoleva informatsiooni põhjal. Autorile teadaolevalt töötasid antud õpetajad alustavat õpetajat toetavas koolis ja neil oli kogemust õpetajana vähem kui viis aastat. Enda teadmistele sai autor kinnitust uuritavatega ühendust võttes. Uuritavatele saadetud kirjades tõi autor välja bakalaureusetöö eesmärgi, andmekogumise strateegia ja konfidentsiaalsuse aspekti.

Lõplik valim koosnes seitsmest alustavast õpetajast seitsmest erinevast koolist. Seitsmest õpetajast kuus olid naissoost ja üks oli meessoost. Uuritavad õpetasid erinevaid aineid ja kooliastmeid: eesti keelt ja kirjandust, matemaatikat, inglise keelt, loodusõpetust, geograafiat ja valikaineid nii põhikoolis kui ka gümnaasiumis. Tööstaaž oli samuti kõigil erinev: kõige pikem õpetamise kogemus oli kolm ja pool aastat ning kõige lühem viis kuud.

2.2 Andmekogumine

Ühendust võeti kõigepealt kuue alustava õpetajaga, kes olid kõik koheselt nõus uurimuses osalema ning kuuluvad põhiandmestikku. Andmestiku suurendamiseks võeti ühendust veel eraldi viie alustavat õpetajat toetava kooli juhtkonnaga, et nende kaudu saada mõne alustava õpetaja

kontaktid. Kooli juhtkondadele saadetud kirjadele sai autor kaks vastust. Üks kool andis teada, et neil ei tööta hetkel ühtegi alustavat õpetajat ning teine kool jagas ühe enda alustava õpetaja kontakte. Sama õpetaja kuulub ka põhivalimisse.

Andmeid koguti poolstruktureeritud individuaalsete intervjuudega, mille jaoks olid uurimiseesmärgi, uurimisküsimuste ning teoreetilises osas välja toodud uuringute ja käsitluste põhjal koostatud küsimused (Lepik *et al.*, 2014). Poolstruktureeritud intervjuu on paindlik mõõtevahend, mis võimaldab muuta küsimuste järjekorda, küsida lisaküsimusi ja küsimusi täpsustada või ümber sõnastada (Uuspõld, 2005). Selline lähenemine andis nii töö autorile kui ka uuritavale võimaluse vastavalt olukorrale andmekogumist reguleerida.

Intervjuukava koosnes kolmest osast. Esimene osa oli sissejuhatav ning keskendus taustandmete välja selgitamisele (nt *Kui kaua olete õpetajana töötanud?*, *Mis aineid Te õpetate?*). Teise osa eesmärk oli saada vastused esimesele uurimisküsimusele ehk selgitada välja, millist tuge alustavad õpetajad oma koolides saavad (nt *Kirjeldage, millist tuge on alustavat õpetajat toetav kool Teile pakkunud.*, *Kelle poole pöördate murede ja küsimuste korral?*). Intervjuukava kolmanda osa eesmärk oli saada vastused teisele uurimisküsimusele ehk selgitada välja millised on alustavate õpetajate ettepanekud toetusmeetmete tugevdamiseks (nt *Millist tuge sooviksid veel ise alustava õpetajana saada, et paremini tööga toime tulla?*, *Millised on Teile ettepanekud alustavate õpetajate tõhusamaks toetamiseks?*). Intervjuukava koosnes avatud vastustega küsimustest, et vältida napisõnalisi vastuseid.

Uurimuse kvaliteedi suurendamiseks viidi esmalt läbi prooviintervjuu, mis aitas kindlaks teha, kas kõik küsimused on mõlemale osapoolle üheselt mõistetavad. Prooviintervjuu viidi läbi valimi kriteeriumitele vastava õpetajaga 2023. aasta jaanuaris ja selle pikkuseks oli 29 minutit. Prooviintervjuu järgselt intervjuu küsimusi ei muudetud, kuid prooviintervjuud analüüsides mõistis töö autor paremini, kuidas intervjuusid edukamalt läbi viia. Lõplik intervjuukava on esitatud lisas 1. Prooviintervjuu arvestati põhiandmestiku hulka.

Ülejäänud intervjuud viidi läbi 2023. aasta veebruaris ja märtsis. Intervjuude läbiviimise aja ja koha valisid intervjuueeritavad ise. Intervjuud viidi läbi silmast-silma kohtudes Tartu Ülikooli raamatukogus ja uuritavate enda koolides. Ühe intervjuu pikkus oli keskmiselt 41 minutit, kusjuures kõige pikem intervjuu oli 47 minutit pikk. Kõige lühem intervjuu oli prooviintervjuu, mille pikkus oli 29 minutit. Intervjuude salvestamiseks kasutas töö autor enda telefonirakendust *Voice memos*.

Tuginedes Eetikaveeb (2017) suunistele tutvustati enne intervjuu läbiviimist uuritavatele uurimistöö eesmärki, selgitati veel kord, et uurimuses osalemine on vabatahtlik, neil on õigus iga hetk uurimuses osalemisest loobuda ja neile tagatakse konfidentsiaalsus. See tähendab, et uuritavate nimed asendati töös pseudonüümidega. Intervjuu ajal küsiti üks küsimus korraga, välditi hinnangute andmist ning vajadusel palus autor uuritaval ka oma vastuseid täpsustada ja näiteid tuua. Intervjuu lõpus tänati intervjuueeritavat ja korrati üle, et nende isiklike andmeid töös ei kajastata.

2.3 Andmeanalüüs

Salvestatud intervjuude helifailid transkribeeriti Tallinna Tehnikaülikooli küberneetika instituudi (Alumäe *et al.*, 2018) poolt loodud veebipõhise kõnetuvastusprogrammi abil. Transkriptsioon pandi sõna-sõnalt kirja programmi *Microsoft Word* ja vaadati veel üle, et kõik vajalik korrektselt kirjas oleks. Rõhk oli vastuste sisul, mistõttu jäeti välja hääletoon, pauside pikkused, grammatikareeglid jms. Ühe intervjuu transkriptsiooni üle vaatamiseks kulus keskmiselt kaks tundi. Kõige pikema intervjuu transkriptsiooni pikkus oli 14 lehekülge ja 5863 sõna, kõige lühema intervjuu transkriptsioon oli 8 lehekülge ja 3254 sõna. Transkriptsiooni lõikude eraldamiseks kasutati lühendeid M (mina) ja I (intervjuueeritav).

Intervjuudest kogutud andmed analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodil, mis Kalmuse jt (2011) järgi keskendub intervjuueeritavate kogemuste mõistmisele ja nende tõlgendamisele. Andmete analüüsimiseks kasutati programmi QCamap (<https://www.qcamap.org>), kuhu lisati uurimisküsimused ja transkribeeritud intervjuud. Transkribeeritud intervjuud analüüsiti uurimisküsimuste kaupa. Analüüsi käigus intervjuud kodeeriti ehk transkriptsioonis märgistati uurimisküsimuste suhtes tähenduslikud lõigud, laused või sõnad, millest sõnastati seejärel koodid (Kalmus *et al.*, 2015). Näited koodide moodustumisest on leitavad lisas 2. Tekkinud koodid jaotati omakorda sisulise sobivuse põhjal kategooriatesse (Kalmus *et al.*, 2015). Näide kategooria moodustumisest on leitav lisas 3.

Andmeanalüüsi usaldusväärsuse suurendamiseks kasutati töös juhendaja abi, kes vaatas üle koodid ja kodeeris ühe intervjuu ühe uurimisküsimuse ulatuses. Enamjaolt uurija ja juhendaja koodid ühtisid sisuliselt, kuid erinesid sõnastuselt, mistõttu täpsustati koodide esialgseid sõnastusi. Näiteks sai töö autori koodist *mentor* juhendaja sõnastatud kood *mentori tugi*

kohanemisel, mis oli detailsem ja tõi paremini esile tähendusliku üksuse mõtte. Andmeanalüüsi viimases etapis (Uuspõld, 2005) tõlgendati tulemused ning selgitati ja arutleti tähenduste üle.

3. Tulemused

Bakalaureusetöö eesmärk oli välja selgitada Alustavat Õpetajat Toetava Kooli programmiga liitunud koolide alustavate õpetajate kirjeldused neile pakutavatest toetusmeetmetest ning nende ettepanekud toetusmeetmete tugevdamiseks. Uuringu tulemused on välja toodud uurimisküsimuste ja andmeanalüüsi käigus moodustunud kategooriate kaupa. Tulemuste illustreerimiseks on lisatud tsitaadid, millele on konfidentsiaalsuse tagamiseks lisatud pseudonüümid. Tekstide paremaks mõistmiseks on välja jäetud sõnakordused, parasiitsõnad ja uurimisküsimuste suhtes ebaolulised kohad. Uurimisküsimuste suhtes ebaolulised kohad on märgistatud sümboliga (...).

3.1 Alustavate õpetajate kirjeldused neile pakutavatest toetusmeetmetest

Esimese uurimisküsimuse “Kuidas kirjeldavad Alustavat Õpetajat Toetava Kooli programmiga liitunud koolide alustavad õpetajad neile pakutavaid toetusmeetmeid?” andmeanalüüsi käigus moodustus neli kategooriat: juhtkonnapoolne tugi, kolleegidepoolne tugi, töökorralduslik tugi ja mentori tugi.

3.1.1 Juhtkonnapoolne tugi

Esimese kategooria tulemustest selgus, et õpetajatöösse sisseelamisel on väga suur roll just juhtkonnal. Selgitati, et esimene kokkupuude kooliga on alustaval õpetajal tavaliselt läbi juhtkonna ja nende suhtumisest sõltub, kui mugavalt ja väärtustatuna alustav õpetaja ennast koolis tunneb. Uuringus osalenud õpetajad kinnitasid, et neil on oma juhtkonnaga vedanud, sest nad julgevad iga mure ja küsimuse korral nende poole pöörduda. Toodi välja, et juhtkond arvestab nende mõtete, ideede ja ettepanekutega. Näiteks mainis üks õpetaja, et ta soovis oma klassi uusi laudu, mis õppetöö läbiviimist efektiivsemaks muudaks. Oma soovist rääkis ta ka direktorile, kes alustava õpetaja soovi mõistis ja uue mööbli ka tellis.

(...) ma tunnen, et minuga on igal sammul arvestatud ja mul on alati võimalus öelda täiesti kriitikavabalt, kui ma tunnen, et on mingeid asju, mida ma tahaksin või vajaksin (...). (Merilin)

Uuringus osalejad mainisid ka, et juhtkond tunneb suurt huvi nende heaolu vastu ehk pidevalt uuritakse alustavatelt õpetajatelt, kuidas neil läheb ja kuidas nende jaoks olemas olla. Uuritavate sõnul soodustas see usaldusväärsete suhete tekkimist. See tähendab, et kui alustavad õpetajad tundsid vajadust kellelegi oma muret kurta, siis nad pöördusid tihtipeale ka juhtkonna poole. Intervjueeritavad kinnitasid, et juhtkond oli alati olemas, kuulas ära ja pakkus tuge.

Mina isiklikult tundsin juhtkonna poolt hästi suurt tuge. Kui midagi ikkagi oli vaja, siis juhtkond toetas mind ja kui oli vaja kurta, siis ma ikka kurtsin. (Kätlin)

3.1.2 Kolleegidepoolne tugi

Seoses kolleegidepoolse toega kinnitasid uuringus osalenud alustavad õpetajad, et nende kooli õpetajad on väga kokkuhoidvad ja koostööaltid. Koos kolleegidega lõimitakse aineid, jagatakse materjale ja korraldatakse üritusi. Selline koostöö on alustavate õpetajate sõnul vähendanud töökoormust ja soodustanud õpetajatöösse sisseelamist. Sisseelamist on soodustanud ka kolleegidega aja veetmine väljaspool kooli. Näiteks käiakse koos matkamas, sportimas, kontserditel ja koolitustel.

Meie jaoks on täiesti normaalne, et me suhtleme ka kooliväliselt, käime vahepeal koos teatris, kinos, väikse grupiga käime koos trennis (...). (Triin)

Alustavad õpetajad tunnevad suurt tuge ka kooli tugispetsialistide poolt. Vastustest ilmnes, et uuritavad väärtustavad eriti sotsiaalpedagoogide tuge. Intervjuudes arutleti selle üle, et üks suurimaid väljakutseid alustava õpetaja jaoks on hariduslike erivajadustega ning käitumisprobleemidega õpilased. Selliste muredega pöörduvad intervjueeritavad eelkõige sotsiaalpedagoogi poole, kellel on antud olukorras rohkem teadmisi ja lisaks ka infot õpilaste tausta kohta. Sotsiaalpedagoogidelt saadud tugi ja nõuanded aitavad intervjueeritavate sõnul õpilasi mõista ning nende vajadustega arvestada.

Kui kellegagi on mingi probleem, siis ma võin alati saata ta klassist välja, tema juurde, ta räägib (...) Ta hästi palju selgitab olukorda, mis on minu arvates väga oluline, et õpilast mõista, et teada tema tausta (...) (Kätlin)

Ühe intervjueeritava sõnul on nende koolis õpetajate jaoks kokku pandud eraldi tugimeeskond, kuhu kuuluvad hariduslike erivajadustega õpilaste õppe koordinaator, sotsiaalpedagoog, koolipsühholoog ning abiõpetajad. Alustav õpetaja saab tugimeeskonna poole pöörduda ükskõik mis murega: erivajadustega õpilased, käitumisprobleemidega õpilased, töörahu klassis, lapsevanemad jms.

Lisaks said uuringus osalejad väga palju nõu ja tuge ka oma koolide õpilasnõustajatelt. Kuigi õpilasnõustajate ülesanne on koolis tagada eelkõige õpilaste heaolu, siis osad alustavad õpetajad tõid välja, et tähelepanu pööratakse ka õpetajatele. Näiteks on õpilasnõustajad jaganud materjale, mis aitavad probleemset käituvate õpilastega toime tulla. Samuti on alustavad õpetajad koos õpilasnõustajatega analüüsinud erinevaid juhtumeid ning jaganud omavahel kogemusi. Tänu sellele tundsid alustavad õpetajad, et nad ei pea muredega üksi toime tulema.

Meie koolimajas on kolm nõustajat, kes tegelevad ainult nõustamisega (...) ja nad on väga avatud ka õpetajatele. Ehk siis õpetajana sul on võimalus käia nõustaja juures, saada abi ja tuge.

(Merilin)

Kokkuvõttes tunnevad alustavad õpetajad, et neid usaldatakse ja peetakse võrdväärseteks. Kolleegid suhtuvad nendesse kui oma ala spetsialistidesse olenemata sellest, et neil on kogemust õpetajana märkimisväärselt vähem. Samas on kolleegid valmis alustavaid õpetajaid vajadusel aitama ja toetama.

3.1.3 Töökorralduslik tugi

Lisaks juhtkonna ja kolleegide poolsele toele kirjeldasid alustavad õpetajad neile pakutava toetusmeetmena ka töökorralduslikku tuge. Uuritavad rääkisid, kuidas nende koolides on töö korraldatud nii, et see alustavaid õpetajaid toetaks. Näiteks toodi välja, et nende koolides on alustavatele õpetajatele ette nähtud väiksem töökoormus (0,5-0,7). Alustavad õpetajad mainisid, et neil on tõenäoliselt rohkem tööd ja ettevalmistusi vaja teha kui kogenud õpetajatel, sest neil puuduvad materjalid ja kogemused varasematest aastatest. Seetõttu ei suudaks uuritavad endi sõnul täiskohaga tööd teha.

Oma alustavate õpetajate heaolu säästmiseks ei olnud intervjueeritavate sõnul osad koolid isegi nõus enda alustavatele õpetajatele täiskoormust pakkuma. Samuti tõid uuritavad välja, et juhtkonnad ei andnud alustavatele õpetajatele esimesel tööaastal klassijuhatamise ülesannet. Uuringus osalejad kinnitasid, et esimesel aastal ei ole alustaval õpetajal veel piisavalt teadmisi, aega ja jaksu, et olla pädev klassijuhataja. Seega on alustavate õpetajate sõnul nende koolid hästi läbi mõelnud, kuidas toetada üleminekut väiksemalt töökoormuselt suuremale.

(...) mulle isegi ei pakutud täiskohta, (...) nad on ise ka aru saanud, et ärme kohe nii palju asju anna sellele õpetajale, et las ta pigem nagu vaikselt läheb suuremale koormusele üle. (Triin)

Alustavad õpetajad hindasid ka seda, et nende koolid pakuvad võimalusi enesearendamiseks. Näiteks mainisid uuringus osalenud õpetajad, et enne tööle asumist pakkus

direktor alustavale õpetajale võimaluse läbida koolituse, kus käsitleti alustava õpetaja jaoks olulisi teemasid. Peale selle toodi välja, et koolid korraldavad ka supervisioone, kus koos teiste kolleegidega räägitakse oma muredest.

Meil on supervisioonid iga nelja või viie nädala tagant, kus meil tuleb siis superviisor, kes aitab meil ventileerida neid asju, millega me võib-olla ei ole rahul või mis tekitavad meil muret, aga sellises keskkonnas, kus ei ole kunagi ründav või selline ebamugav, ebameeldiv. (Merilin)

Intervjueeritavad hindasid väga ka kooli poolt korraldatud ühisüritusi, mis annavad alustavatele õpetajatele võimaluse oma kolleege paremini tundma õppida. Alustavate õpetajate hinnangul soodustab see sõprussuhete ja koolisisese tugisüsteemi tekkimist.

3.1.4 Mentori tugi

Neljanda kategooria tulemustest ilmnes, et kõige väärtuslikum tugi alustavate õpetajate jaoks on mentor. Mentor on alustavate õpetajate jaoks kindel tugisammas, kes on alati valmis aitama, nõu andma ja ära kuulama. Näiteks toodi välja, et koos mentoriga planeeritakse tunde ja aastakavasid, jagatakse omavahel materjale ning koostatakse töid. Selline koostöö vähendab märkimisväärselt alustavate õpetajate töökoormust ja stressi.

Me valmistasime koos tunde ette, planeerisime oma aastakava, et mida me kirjanduses loeme. Ja tegimegi ka mingeid kontrolltöid ja asju nagu koos, et mul tekkis kohe hästi kiirelt arusaam, missuguses tempos klassidega edasi liikuda ja mida üldse peaks õpetama (...). (Mia)

Samuti on mentoritest olnud abi probleemset käituvate õpilaste ja konfliktidega toime tulemisel. Uuritavad töid välja, et mentoriga arutletakse klassis tekkivate konfliktide üle ja jagatakse omavahel ideid nendega toimetulekuks. Lisaks hindasid alustavad õpetajad väga, et mentor on olemas ka töövälisel ajal ja kuulab ära mured, mis ei ole otseselt seotud tööga. Alustavad õpetajad pidasid oluliseks “ventileerimise” võimalust, sest tihtipeale on õpetaja töös kõike korraga liiga palju ning oma emotsioone ja tundeid on vaja kellegagi jagada.

Ma mäletan, et ma kirjutasin lühikese sõnumi mentorile: “Tere, ma olen hulluks minemas” ja siis meie kõne oli mingi neli ja pool tundi. Rääkisime temaga isegi mitte õpetamisest või muust sellisest vaid lihtsalt elust. See aitas väga palju (...). (Triin)

Alustavad õpetajad märkisid, et tänu tihedale koostööle on mentoritest saanud nende väga head sõbrad, kellega ka tööväliselt koos aega veeta. Toodi välja, et selline lähedane ja usaldusväärne suhe kolleegiga annab neile kindlustunnet ja tõstab motivatsiooni, sest nad teavad, et nad ei ole oma muredega üksi.

3.2 Alustavate õpetajate ettepanekud toetusmeetmete tugevdamiseks

Teise uurimisküsimuse “Millised ettepanekud on Alustavat Õpetajat Toetava Kooli programmiga liitunud koolide alustavatel õpetajatel toetusmeetmete tugevdamiseks?” alla moodustus andmeanalüüsi käigus neli kategooriat: mentorlus efektiivsemaks, rohkem tuge meeskonnalt, vaimse heaolu toetamine ja lisatugi alustavatele õpetajatele.

3.2.1 Mentorlus efektiivsemaks

Esimese kategooria all arutlesid uuringus osalenud alustavad õpetajad selle üle, kuidas mentorsüsteemi veel efektiivsemaks muuta. Nimelt olid kõik uuritavad üksmeelel, et mentorlus on väga oluline ja vajalik, kuid on veel aspekte, millele tasub tähelepanu pöörata. Esiteks tõid intervjueeritavad välja, et mentor ei tohiks olla määratud sunniviisiliselt. See tähendab, et mentor peab päriselt ise tahtma mentor olla, sest ainult nii on temast kasu. Samuti mainisid alustavad õpetajad, et alustav õpetaja ja tema mentor peaksid omavahel kokku sobima. Üks uuritav oli tänulik, et talle ei määratud mentorit kooli poolt, vaid ta sai aasta alguses ise kolleegidega suhelda ja seejärel endale mentori valida. Selline lähenemine soodustab tema sõnul häid suhteid ja toredate koostööd.

Mentor peab sobima selle õpetajaga, kelle mentor ta on. Seega minu arvates võiks olla, et kui keegi on nii-öelda mentori kandidaat, siis nad enne vestlevad selle õpetajaga omavahel ka, et kas nad üldse inimestena klapivad. (Mia)

Lisaks mainisid uuritavad, et mentor võiks alustavat õpetajat aidata rohkem tundide ja õppeaine planeerimisel. Õppekava on lai, mistõttu on alustavate õpetajate sõnul esimestel aastatel raske määratleda, millistele teemadele tundides rohkem keskenduda.

(...) võib-olla ka nagu mingit õppeaine planeerimise tuge, et tegelikult õppekava on hästi täis, et millele rohkem keskenduda, millele vähem, et ma pidin nagu ise kõike kompama. (Kätlin)

Samas peavad alustavad õpetajad väga oluliseks iseseisvust, mis tähendab, et mentor ei tohiks liialt nende töösse sekkuda. Uuritavad mainisid, et mentorilt oodatakse konstruktiivset tagasisidet mitte enda töö ära tegemist. Näiteks toodi välja, et mentor võiks anda nõu, kuidas distsipliiniprobleemidega toime tulla, kuid ei tohiks ise käia alustava õpetaja tundides korda loomas.

3.2.2 Rohkem tuge meeskonnalt

Seoses meeskonna toega mainisid intervjuueeritavad, et eelkõige võiks olla rohkem juhtkonnapoolset tuge. Nimelt toodi välja, et kuigi juhtkond tundis esimestel kuudel alustava õpetaja toimetuleku vastu suurt huvi, siis üsna pea see huvi kadus. Aeg-ajalt uuriti küll, kuidas neil läheb, kuid see oli pigem möödaminnes ja ei andnud alustavatele õpetajatele võimalust pikemalt arutleda. Seega mainisid osad uuritavad, et parema tagasiside saamiseks ja enda töö analüüsimiseks võiks olla rohkem arenguevestluseid, mis aitaksid alustaval õpetajal mõelda tagasi enda tehtud tööle.

Sa analüüsid ise läbi selle enda peas, et mis on nii-öelda hästi läinud, mis võiks olla teisiti.

Samamoodi jällegi see, et siis juhtkond on ka rohkem kursis, teab rohkem millega aidata. (Liis)

Lisaks soovisid uuringus osalenud alustavad õpetajad oma tundidele rohkem tagasisidet. Uuritavad tõid välja, et tundide vaatlemist nii kolleegide kui ka juhtkonna poolt on pigem vähe, mistõttu on neil keeruline oma oskusi päriselt hinnata.

Ma oleksin tahtnud, et minu tunde käidaks rohkem vaatamas (...). Sellist konstruktiivset kriitikat rohkem, mille pealt mina saaks edasi minna. (Kätlin)

Kokkuvõttes aitaks alustavate õpetajate sõnul konstruktiivne tagasiside neil oma õpetamist analüüsida ja vajadusel ennast parandada. Selgitati, et arenguevestlused juhtkonnaga ja tundide vaatlused kolleegide poolt annavad neile võimaluse enda tööd kõrvalt näha. Samamoodi mõistavad uuritavate arvates nii juhtkond kui ka kolleegid tänu sellele paremini, kuidas alustavate õpetajate jaoks olemas olla.

3.2.3 Vaimse heaolu toetamine

Toetusmeetmete tugevdamise kolmanda kategooria all tõid uuringus osalenud alustavad õpetajad välja, et koolides võiks olla psühholoog, kes oleks valmis toetama ka õpetajaid. Uuritavate sõnul mõjutavad esimeste aastate suur töökoormus, stress ja uute situatsioonidega tegelemine nende vaimset heaolu. Mitmed intervjuueeritavad mainisid, et neil oli hetki, kus nad kahtlesid enda võimetes ja karjäärivalikus. Näiteks tõi üks intervjuueeritav välja, et tema esimene aasta oli väga keeruline, sest tal oli raskusi enda kehtestamisega, laste distsiplineerimisega ja probleemset käituvate õpilastega toimetulekuga. Selle tagajärjel kaalus ta üks hetk tõsiselt, kas õpetajana tööd jätkata või mitte. Sellises olukorras oleks alustava õpetaja sõnul olnud palju abi psühholoogist.

Endale isiklikult psühholoogi, kui mul see suurem nagu dilemma oli (...). Võib-olla oleks võinud olla mingisugune psühholoogi teenus paremini kättesaadav (...). (Marika)

Teine intervjuueeritav mainis, et nende koolis on sotsiaalpedagoog, kes tunneb väga suurt huvi õpetajate heaolu vastu ja on nõus nendega eraldi aja kokku leppima, et mured ära kuulata ja nõu anda. Alustava õpetaja sõnul on sellest palju kasu olnud, mistõttu märkis ta, et sarnane süsteem võiks olla igas koolis.

Et ka tugimeeskond käiks alustava õpetaja juures (...) sest vaimne tugi on sama oluline kui see, et keegi jagab sinuga õppematerjale. (Mia)

Uuringus osalenud õpetajad arutlesid selle üle, et psühholoogi olemasolu aitaks ennetada õpetajate läbipõlemist ja töölt lahkumist. Nimelt tundsid alustavad õpetajad, et liiga vähe pööratakse tähelepanu õpetajate vaimsele heaolule, mis on tegelikult kõige alus. See tähendab, et kui õpetaja on vaimselt väsinud, endas kahtlev ja mittemotiveeritud, siis mõjutab see omakorda õpilaste heaolu.

3.2.4 Lisatugi alustavatele õpetajatele

Kategooriatele *mentorlus efektiivsemaks, rohkem tuge meeskonnalt ja vaimse heaolu toetamine* lisandus kategooria *lisatugi alustavatele õpetajatele*. Siinkohal tõid uuringus osalenud alustavad õpetajad välja mitmeid viise, kuidas õpetajatöösse sisseelamist veel paremini toetada. Näiteks mainiti, et esimestel nädalatel on palju segadust seoses kooli põhimõtete ja töökorraldusliku poolega, kuna puudusid teadmised hindamissüsteemi kohta ja tekkis probleeme digivahendite kasutamisega. Segaduse vältimiseks ja sisseelamise soodustamiseks võiks intervjuueeritavate hinnangul olla kooli poolt kokku pandud materjal kogu informatsiooniga, mida üks alustav õpetaja tööle asumisel teadma peaks.

Võib-olla alternatiiv ongi see, et teha mingi booklet, kus ongi kõik see alustavat õpetajat puudutav materjal. (Merilin)

Alustavad õpetajad arutlesid ka selle üle, et nii koolisiselt kui ka kooliväliselt võiks olla eraldi alustavate õpetajate tugigrupid, kus alustavad õpetajad omavahel muresid ja rõõme jagada saaksid. Uuritavad kinnitasid, et esimesed kuud on kõige keerulisemad ja esimese aastaga seonduvaid väljakutseid mõistavad kõige paremini just teised alustavad õpetajad, kes ise samade probleemidega igapäevaselt tegelevad.

Sa ei tea absoluutselt, mida oodata, kui sa õpetajaks tuled. Sul pole aimugi, mis klassis mis õpilased on. Oleks vaja sellist tugigruppi, kus on alustavad õpetajad omavahel. (Robert)

Intervjuudest selgus ka, et alustavatel õpetajatel on alguses raske kolleegidega suhteid luua. Sellega seoses toodi välja, et kool võiks korraldada koolitusi, eriti just praktilisi, mis

arendaksid omavahelist koostööd. Näiteks toodi välja ühiselt seiklusraja või põgenemistoa läbimist, mis paneks meeskonna proovile. Sellised ühised tegevused ja väljakutsed loovad uuritavate sõnul kolleegide vahel sõbralikke ja toetavaid suhteid.

4. Arutelu

Selliovi ja Vaheri (2018) uuringust selgub, et kõige rohkem alustavaid õpetajaid lahkub Eesti koolides töölt esimese kolme aasta jooksul. Õpetajatöösse sisseelamise soodustamiseks ja õpetajate järelkasvu toetamiseks on välja töötatud mitmeid sisseelamisprogramme. Eestis on selle jaoks loodud programm Alustavat Õpetajat Toetav Kool, kuid on vähe andmeid liitunud koolide alustavate õpetajate kogemuste kohta. Seega oli bakalaureusetöö eesmärgiks välja selgitada Alustavat Õpetajat Toetava Kooli programmiga liitunud koolide alustavate õpetajate kirjeldused neile pakutavatest toetusmeetmetest ning nende ettepanekud toetusmeetmete tugevdamiseks. Arutelu osas seostatakse antud töö tulemusi varasemate uuringutega.

Uuringu tulemustest selgus, et alustavad õpetajad peavad kõige kasulikumaks toeks mentori olemasolu, sest see soodustab õpetajate omavahelist koostööd, mis omakorda vähendab töökoormust ja stressi. Antud tulemus on kooskõlas varasema uuringuga (Shanks *et al.*, 2022), mille kohaselt ennetab mentorlus alustavate õpetajate eraldatust ja töölt lahkumist. Uuritavad rõhutasid ka seda, et neil on oma mentoriga tekkinud usaldusväärne suhe, tänu millele julgevad alustavad õpetajad endas kahelda ja vajadusel abi küsida. Tonna jt (2017) on välja toonud, et endas kahtlemine ja oma töö peegeldamine usaldatava kolleegiga tõstab alustava õpetaja enesekindlust ja arendab erinevaid oskusi. On mõistetav, et alustav õpetaja vajab koolis enda kõrvale inimest, kellele muresid kurta ja nõu küsida, sest nii tunneb õpetaja ennast väärtustatuna ja hoituna. Seega on oluline, et koolide juhtkonnad oma alustavate õpetajate toetamiseks neile mentori olemasolu tagaksid ja sealjuures aitaksid kaasa mentori ja alustava õpetaja vahelise usaldusväärse suhte tekkimisele.

Samas töid uuritavad ettepanekuna välja, et mentor peaks alustava õpetajaga inimestena sobima, sest see muudab õpetajate omavahelist koostööd veel efektiivsemaks. See kattub osaliselt Paula ja Grīnfelde (2018) uuringu tulemustega, mis viitavad sellele, et mentorlus on edukam siis, kui mentor ja alustav õpetaja on sama aine õpetajad. Uuringus osalejate sõnul aitaks see koostööle kindlasti kaasa, kuid olulisem on siiski see, et õpetajad omavahel iseloomult sobiksid. Kuna tulemused on selles osas vastuolus varasema uuringuga (Paula & Grīnfelde, 2018) siis on

see võimalus teema edasiseks uurimiseks. Töö autor on nõus uuritavatega, kelle sõnul sobib mentoriks keegi, kes on motiveeritud ja kellega klapivad nii iseloom, õpetamismeetodid ja maailmavaated. See ennetab konfliktide tekkimist ja soodustab usaldusväärsete, sõbralike ja koostööle pühendunud suhete tekkimist. Ka programmi Alustavat Õpetajat Toetava Kooli üks põhimõtetest on, et mentor peab olema motiveeritud, oma ülesannetest teadlik ja kompetentne neid ellu viima (Alustavat Õpetajat Toetav Kool, s.a.). Ühest küljest on mõistetav, et uuringus osalejate sõnul võiks alustav õpetaja õppeaasta alguses kolleegidega suhelda ja seejärel endale ise mentori valida. Teisalt võiks siiski ka juba tööle asumisel alustava õpetaja jaoks olemas olla tugi, näiteks õppejuhi näol, kes aitab kooliellu sisse elada ja mentori valikuks tingimusi luua.

Lisaks koostööle mentoriga on väga oluline ka koostöö teiste kolleegidega. Bacon (2020) on välja toonud, et alustavate õpetajate jaoks on oluline kolleegide eeskuju, nendega asjade üle arutamine ning oma töö ja arengu üle reflekteerimine. Ka antud bakalaureusetöö tulemused kinnitasid, et alustavad õpetajad väärtustasid kogunud õpetajate nõuandeid, nippe ja soovitusi. Taimalu (2020) järgi on õpetajatevahelise koostööga kokku puutunud vaid 50% Eesti alustavatest õpetajatest ning koostööd takistavate teguritena on mainitud ülekoormust ja ajapuudust (Slabina & Aava, 2019). Antud töö intervjueeritavad aga selliseid olukordi ei maininud. See annab alust arvata, et uuringus osalenud alustavate õpetajate koolides kolleegidevaheline koostöö päriselt toimib ning kedagi üksi ei jäeta. Samas on teema üsna delikaatne, mistõttu ei pruukinud uuritavad halbu kogemusi lihtsalt välja tuua.

Suur roll alustava õpetaja töötingimuste loomisel on koolijuhil. Koolijuhi ülesanne on alustavatele õpetajatele pakkuda igakülgset tuge ja võimalusi enesearenguks (Fultz & Gimbert, 2009; Reeves *et al.*, 2022). Uuringu tulemused näitavad, et kooli juhtkond oli alustavate õpetajate jaoks olemas. Samuti võimaldasid koolide juhtkonnad oma alustavatele õpetajatele koolitusi ja seminare, mis on Reevesi jt (2022) ning Wongi (2002) sõnul ühed olulisemad osad alustavate õpetajate sisseelamisprogrammide juures. Eelnimetatud põhimõtteid on kajastatud ka Alustavat Õpetajat Toetava Kooli (s.a.) kodulehel. Tulemused olid etteaimatavad, sest kui kool on ühinenud programmiga Alustavat Õpetajat Toetav Kool, siis võib eeldada, et etteantud põhimõtteid ka järgitakse.

Ettepanekutena toodi aga välja, et alustavad õpetajad vajavad isegi rohkem juhtkonnapoolset tuge. Uuritavad arutlesid selle üle, et juhtkonnaga võiks olla tihedamini arenguveestluseid. Mitmed uurijad on varasemalt välja toonud, et kooli juhtkond peaks alustavate

õpetajatega läbi viima arenguestlusi, mille käigus õpetajad oma tööd reflekteerida saaksid (Reeves *et al.*, 2022; Wong, 2002). Sama punkt on välja toodud Alustavat Õpetajat Toetava Kooli põhimõtete all (Alustavat Õpetajat Toetav Kool, s.a.). Tulemused võivad viidata sellele, et kooli juhtkonna arvates on ka alustavad õpetajad siiski oma ala spetsialistid, mistõttu ei vaja nad pidevalt eraldi aega oma töö analüüsimiseks. Samas leiab töö autor, et kooli juhtkond ei pruugi lihtsalt teada, et alustavad õpetajad rohkem tagasisidet ja arenguestlusi soovivad, mistõttu on oluline omavahel ausalt enda ootustest rääkida.

Samuti tegid uuringus osalenud alustavad õpetajad ettepaneku alustavate õpetajate tugigruppide loomiseks, kus omavahel muresid kurta ja rõõme jagada. Selline süsteem on tegelikult riikliku kutseaasta programmi näol juba olemas (Õpetajate koolituse raamnõuded, 2019). Kuna uuritavate koolides sellist tugisüsteemi ei rakendatud ja õpetajaid sinna ka ei suunatud, siis on võimalik, et koolidel ja alustavatel õpetajatel puudub selle kohta info. Vajalik oleks, et koolijuht omaks ülevaadet võimalustest, kuidas alustavat õpetajat nii oma koolis kui ka väljaspool kooli parimal viisil toetada. Kutseaasta programmi läbimisel analüüsivad alustavad õpetajad koostöös mentoriga ka oma tööd ja professionaalset arengut, mis omakorda suurendab alustava õpetaja kutsekindlust (Remmik *et al.*, 2015). Seega võib järeldada, et kutseaasta programm vajab suuremat reklaami ja info levitamist, sest see on täpselt selline tugi, mida uuringus osalenud alustavad õpetajad soovisid. Samas selgus tulemustest, et alustavad õpetajad on väga palju tuge saanud ka tänu programmile Alustavat Õpetajat Toetav Kool ning uuritavate sõnul võiks sarnased põhimõtted kehtida ka teistes Eesti koolides. Seega võiks rohkem jagada tõenduspõhiseid tulemusi programmi tulemuslikkuse kohta (nt Alustavat Õpetajat Toetava Kooli kodulehel), mis veenaks ka teisi koole programmiga liituma.

Viimase ettepanekuna töid intervjueeritavad välja, et koolides võiksid olemas olla psühholoogid või nõustajad, kes toetaksid õpetajate vaimset heaolu. On arusaadav, et vaimse heaolu toetamine aitab ennetada motivatsioonilangust ja töölt lahkumist. Blazeri (2010) järgi võib vaimne ja emotsionaalne kurnatus viia läbipõlemiseni ning Eesti Haridustöötajate Liidu poolt läbiviidud uuring (Uuring: 90% Eesti..., 2022) kinnitab, et lausa 92% Eesti õpetajatest on läbipõlemist ka kogenud. Alustavate õpetajate vaimse heaolu toetamine on äärmiselt oluline, sest sellest sõltub nii õpetaja töö tulemuslikkus kui ka õpilaste õppetulemused. Alustava õpetaja vaimse heaolu toetamine võiks seega olla kajastatud ka programmi Alustavat Õpetajat Toetav Kool põhimõtete all.

Bakalaureusetöö ühe kitsaskohana saab välja tuua autori kogenematus intervjuude koostamisel ja läbiviimisel, mistõttu olid osad intervjuud lühikesed ja intervjuueeritavate vastused mõnes kohas pealiskaudsed. Lepiku jt (2014) järgi tagavad põhjalikuma ja paremini mõistetava andmestiku uuritavate vastuste ümbersõnastamine ja neilt täpsustavate küsimuste küsimine. Edaspidi saab autor sellele magistritöös teadlikumalt tähelepanu suunata.

Antud töö tulemustest on kasu nii alustavatele õpetajatele, tulevastele õpetajatele, mentoritele, koolide juhtkondadele ning programmi Alustavat Õpetajat Toetav Kool eestvedajatele. Alustavad õpetajad ja tulevased õpetajad saavad teiste kogemusi ja arvamusi lugedes teada, millised toetusmeetmed on alustavate õpetajate jaoks toetavad. Samuti pakub töö ideid, milliseid tugisüsteeme koolid võiksid ja peaksid oma alustavatele õpetajatele pakkuma. Koolijuhid ja programmi eestvedajad saavad arvestada, millise toega alustavad õpetajad rahul on ning millist tuge nad veel ootavad ja vajavad.

Edaspidi saaks samal teemal viia läbi suuremahulise kvantitatiivuuringu, mis annaks võimaluse teha üldistusi alustavat õpetajat toetavate koolide toetusmeetmete kohta ning saada rohkem ettepanekuid toetusmeetmete tugevdamiseks. Samuti võiks uurida juhtkonnapoolseid arvamusi programmist Alustavat Õpetajat Toetav Kool, mis annaks koolijuhtidele mõtteainet seoses õpetajate heaolu tagamisega.

Tänu sõnad

Bakalaureusetöö autor tänab kõiki uurimuses osalenud alustavaid õpetajaid ja töö retsensenti. Eraldi tänab autor oma juhendajat Ingrid Koni kogu toe ja oskusliku juhendamise eest.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Gerlys Marleen Nano

/allkirjastatud digitaalselt/

17.05.2023

Kasutatud kirjandus

- Alumäe, T., Tilk, O., & Asadullah. (2018). *Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech*. <http://bark.phon.ioc.ee/webtrans/>
- Alustava õpetaja tugiprogramm, Alustava eripedagoogi/logopeedi tugiprogramm ja Mentorkoolitus* (2021). <https://haridus.ut.ee/et/sisu/kutseaasta-ja-mentorkoolitus>
- Alustavat Õpetajat Toetav Kool* (s.a.). <http://www.alustavatopetajattoetavkool.ee/>
- Araujo, M. C., Carneiro, P., Cruz-Aguayo, Y., & Schady, N. (2016). Teacher quality and learning outcomes in kindergarten. *The Quarterly Journal of Economics*, 131(3), 1415-1453. <https://doi.org/10.1093/qje/qjw016>
- Bacon, W. J. (2020). *New teacher induction: Improving teacher self-efficacy*. https://uknowledge.uky.edu/edl_etds/29/
- Blazer, C. (2010). Teacher Burnout. *Information Capsule*, 1003, 1-22. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536515.pdf>
- Burns, D., & Darling-Hammond, L. (2014). *Teaching around the world: What can TALIS tell us?* https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/teaching-around-world-what-can-talis-tell-us_3.pdf
- Cortina, K. S., Miller, K. F., McKenzie, R., & Epstein, A. (2015). Where low and high inference data converge: Validation of CLASS assessment of mathematics instruction using mobile eye tracking with expert and novice teachers. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(2), 389-403. <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9610-5>
- Eetikaveeb. (2017). *Hea teadustava*. <https://www.eetika.ee/et/eesti-hea-teadustava>
- Eisenschmidt, E., & Oder, T. (2018). Does Mentoring Matter? On the Way to Collaborative School Culture. *Educational Process: International Journal*, 7(1), 7-23. <http://dx.doi.org/10.22521/edupij.2018.71.1>
- Ergunay, O., & Adiguzel, O. C. (2019). The first year in teaching: Changes in beginning teachers' visions and their challenges. *Qualitative Research in Education*, 8(3), 276-314. <https://doi.org/10.17583/qre.2019.4016>
- Fultz, D., & Gimbert, B. (2009). Effective Principal Leadership for Beginning Teachers' Development. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 4(2), 1-16.

- Gallant, A., & Riley, P. (2014). Early career teacher attrition: New thoughts on an intractable problem. *Teacher development*, 18(4), 562-580.
<https://doi.org/10.1080/13664530.2014.945129>
- Gholam, A. (2018). A Mentoring Experience: From the Perspective of a Novice Teacher. *International Journal of Progressive Education*, 14(2), 1-12.
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and teaching*, 18(4), 417-440. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696044>
- Ingersoll, R. M. (2012). Beginning teacher induction: What the data tell us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47-51. <https://doi.org/10.1177/003172171209300811>
- Ingersoll, R., & 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>
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*.
<https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kang, S., & Berliner, C. D. (2012). Characteristics of Teacher Induction Programs and Turnover Rates of Beginning Teachers. *The Teacher Educator*, 47(4), 268-282.
<https://doi.org/10.1080/08878730.2012.707758>
- Kearney, S. (2014). Understanding beginning teacher induction: A contextualized examination of best practice. *Cogent education*, 1(1), 1-15.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2014.967477>
- Lacireno-Paquet, N., Bocala, C., Fronius, T., & Phillips, D. (2012). *The Characteristics and Experiences of Beginning Teachers in Seven Northeast and Islands Region States and Nationally*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED530612.pdf>
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). *Intervjuu*.
<https://samm.ut.ee/intervjuu>
- Löfström, E., & Eisenschmidt, E. (2009). Novice teachers' perspectives on mentoring: The case of the Estonian induction year. *Teaching and teacher education*, 25(5), 681-689.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.005>

- Makoa, M. M., & Segalo, L. J. (2021). Novice Teacher's Experiences of Challenges of their Professional Development. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 15(10), 930-942.
- Meister, D. G., & Melnick, S. A. (2003). National new teacher study: Beginning teachers' concerns. *Action in teacher education*, 24(4), 87-94.
<https://doi.org/10.1080/01626620.2003.10463283>
- Meremaa, M. M. (2021). *Õpetajate kirjeldused oma vaimset ja emotsionaalset heaolu mõjutavatest teguritest ning nende ettepanekud õpetajate teadlikkuse tõstmiseks ja heaolu parandamiseks*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Moir, E. (1990). *Phases of first-year teaching*. Originally published in California New Teacher Project Newsletter.
<https://www.aliefisd.net/cms/lib/TX01917308/Centricity/Domain/140/Phases%20of%20First%20Year%20Teachers%20Text.pdf>
- Noorkõiv, T. (2018). Beginning teacher mentoring in Estonia: A basic review of the current state and suggestions for improvement. *Taiekomieji tyrimai studijose ir praktikoje – Applied Research in Studies and Practice*, 14(1), 52-57.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_EST.pdf
- Palinkas, L.A., Horwitz, S.M., Green, C.A., Wisdom, J.W., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful Sampling for Qualitative Data Collection and Analysis in Mixed Method Implementation Research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42, 533-544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Paula, L., & Grīnfelde, A. (2018). The role of mentoring in professional socialization of novice teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 76(3), 364-397.
- Ram, A. A. (2019). *Teachers' perception of the effectiveness of teacher induction programmes in schools*.
<http://uspaquatic.library.usp.ac.fj/gsd/collect/usplibr1/index/assoc/HASH0176/aa30032e.dir/doc.pdf>
- Reeves, T. D., Hamilton, V., & Onder, Y. (2022). Which teacher induction practices work? Linking forms of induction to teacher practices, self-efficacy, and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 109, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103546>

- Remmik, M., Lepp, L., & Koni, I. (2015). Algajad õpetajad koolijuhi ja kolleegide toetusest esimestel tööaastatel. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 3(1), 173-201.
<https://doi.org/10.12697/eha.2015.3.1.08>
- Rämmer, A. (2014). *Valimi moodustamine*. <https://samm.ut.ee/valimid>
- Sellio, R., & Vaher, K. (2018). *Õpetajakoolituse lõpetanud ja alustavad õpetajad EHISe andmetel*. Haridus- ja Teadusministeerium.
<https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/opetajad.pdf>
- Shanks, R., Tonna, M. A., Krøjgaard, F., Paaske, A. K., Robson, D., & Bjerkholt, E. (2022). A comparative study of mentoring for new teachers. *Professional development in education*, 48(5), 751-765. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1744684>
- Slabina, P., & Aava, K. (2019). Õpetajate koostöise õpikultuuri kogemused Eesti üldhariduskoolide näitel. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 7(1), 76-100.
<https://doi.org/10.12697/eha.2019.7.1.04>
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American educational research journal*, 41(3), 681-714.
<https://doi.org/10.3102/00028312041003681>
- Strömpl, J. (2020). *Kvalitatiivsed uurimismeetodid sotsiaalteadustes. Üldmetodoloogilised küsimused*. <https://sisu.ut.ee/kvalitatiivne/%C3%BCldmetodoloogilisi-k%C3%BCsimusi>
- Suvi, K. (2022). *Alustavate õpetajate hinnangud esimese aasta suurimatele väljakutsetele ja neile kättesaadavatele toetusmeetoditele ning nende soovitud toetusmeetodite arendamiseks*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Tahir, L. M., Said, M. N. H. M., Ahmad, R., Daud, K., Sumitono, B., & Yusoff, S. (2014). Exploring the Induction Program for Novice Teachers. *Life Science Journal*, 11(8), 394-406.
- Taimalu, M. (2020). Mida räägib meile TALIS 2018 uuring õpetaja ja koolijuhi karjääriteest? *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1), 217-220. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.10>
- Tonna, M. A., Bjerkholt, E., & Holland, E. (2017). Teacher mentoring and the reflective practitioner approach. *International journal of mentoring and coaching in education*.
Uuring: 90% Eesti õpetajatest on läbi põlenud ja enamik plaaninud töölt lahkumist (2022).
<https://ehl.org.ee/2022/06/15/uuring-90-eesti-opetajatest-on-labi-polenud-ja-enamik-plaaninud-toolt-lahkumist/>

Uuspõld, E. (Toim). (2005). *Uuri ja kirjuta*. Kirjastus Medicina.

Valk, A. (2016). *Õpetajaameti atraktiivsus*. Haridus- ja Teadusministeerium.

https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/hmin_opetaja_atraktiivsus.pdf

Wong, H. K. (2002). Induction: The best form of professional development. *Educational leadership*, 59(6), 52-55.

Õpetajate koolituse raamnõuded (2019). Riigi Teataja 2019, 8, 16.

<https://www.riigiteataja.ee/akt/122082019010>

Lisad

Lisa 1. Intervjuukava

Antud uuring on osa bakalaureusetööst, mille eesmärk on välja selgitada Alustavat Õpetajat Toetava Kooli programmiga liitunud koolide alustavate õpetajate kirjeldused neile pakutavatest toetusmeetmetest ning nende ettepanekud toetusmeetmete tugevdamiseks.

Uurimuses osalemine on vabatahtlik ja Teil on õigus iga hetk osalemisest loobuda. Intervjuu salvestatakse diktofoniga ja töö käigus tagatakse Teie konfidentsiaalsus- nimesid ega koole ei mainita ning väljavõtteid vastustest kasutatakse ainult pseudonüümide all.

Taustaküsimused:

1. Miks otsustasite õpetamisega tegeleda?
2. Kui kaua olete õpetajana töötanud?
3. Mille põhjal valisite kooli, kus töötada?
4. Mis aineid Te õpetate?
5. Mis klasse Te õpetate?

Põhiküsimused:

Kuidas kirjeldavad Alustavat Õpetajat Toetava Kooli programmiga liitunud koolide alustavad õpetajad neile pakutavaid toetusmeetmeid?

6. Palun mõelge tagasi ajale, mil alustasite tööd alustavat õpetajat toetavas koolis. Kirjeldage palun oma esimest tööaastat.
 - Millised edulood Teile meenuvad?
 - Mis aitas eduloodele Teie hinnangul kaasa?
 - Millised väljakutsed Teile meenuvad?
 - Kuidas saite väljakutsed ületatud?
7. Kirjeldage, millist tuge on alustavat õpetajat toetav kool Teile pakkunud.
 - Millise toega olete rahul?
 - Kuidas on see tugi Teid alustava õpetajana aidanud?
8. Millisena kirjeldate oma koostööd kolleegidega, sealhulgas juhtkonnaga?
 - Kellega on suhted toiminud?

Mis on Teie hinnangul olnud eduka koostöö aluseks?

Tooge näiteid, kuidas on koostöö teid alustava õpetajana toetanud.

Tooge näiteid, kus koostöö ei ole teid alustava õpetajana toetanud.

Mis võib Teie hinnangul olla ebaeduka koostöö põhjuseks?

Kuidas saaks Teie hinnangul neid takistusi ületada, et koostöö sujuks?

- Kelle poole pöördate murede ja küsimuste korral?

Missuguste murede korral?

Millised ettepanekud on Alustavat Õpetajat Toetava Kooli programmiga liitunud koolide alustavatel õpetajatel toetusmeetmete tugevdamiseks?

9. Millist tuge sooviksid veel ise alustava õpetajana saada, et paremini tööga toime tulla?

10. Kuidas Teie kool oma tugisüsteeme muudab ja arendab, et vastata alustavate õpetajate vajadustele? Tooge näiteid.

11. Kuidas on Teil alustava õpetajana võimalus kaasa rääkida programmi arendamises?

12. Millised on Teie ettepanekud alustavate õpetajate tõhusamaks toetamiseks?

13. Mida soovite veel selle teema kohta lisada?

Tänan Teid vastuste eest! Kordan veelkord üle, et saate uurimuses osalemisest loobuda igal hetkel ja Teie isiklikke andmeid kuskil ei mainita. Aitäh!

Lisa 2. Transkriptsioonist koodide moodustumine

Tabel 1. Esimese uurimisküsimuse „Kuidas kirjeldavad Alustavat Õpetajat Toetava Kooli programmiga liitunud koolide alustavad õpetajad neile pakutavaid toetusmeetmeid?“ näitel tähenduslike üksuste märgistamine ja nende põhjal koodide moodustumine.

Transkriptsioon	Kood
I: No üks ongi see siis, et oma muredega, millega ise nagu hakkama ei saa, saab minnagi siis sotsiaalpedagoogi poole, kes aitab neid mingeid konflikte näiteks lahendada või mingeid meetodeid aitab sul nagu välja mõelda, mida mingi klassiga rakendada siis. Ja muredega saad ka pöörduda siis	Tugispetsialistide tugi
õppealajuhataja või direktori poole, kui on midagi, mis nagu vajab juhtkonnapoolset sekkumist, et siis seda ka nagu pakutakse, selles mõttes õpetaja ei ole oma murega üksinda, et ikkagi sul on igale poole võimalik pöörduda ja ka kaaskolleegid on hea, et kui	Juhtkonna tugi
vahepeal saab oma mured ära rääkida kaaskolleegele, siis saad sealt ka tarkuseteri ja siis see mure ei tundugi enam nii suur.	Kolleegide tugi

Lisa 3. Esimese uurimisküsimuse kategooriate moodustumine

Tabel 2. Kategooriate moodustumine uurimisküsimuse „Kuidas kirjeldavad Alustavat Õpetajat Toetava Kooli programmiga liitunud koolide alustavad õpetajad neile pakutavaid toetusmeetmeid?“ näitel.

Koodid	Kategooria
Väiksem töökoormus	Töökorralduslik tugi
Tasustatud lisaülesanded	
Abivahendid kooli poolt	
Abimaterjalide olemasolu	
Koolitused	
Supervisioonid	
Ühisüritused	
Alustav õpetajale ei anta klassijuhatamise kohustust	

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Gerlys Marleen Nano,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Alustavat Õpetajat Toetava Kooli programmiga liitunud koolide alustavate õpetajate kirjeldused neile pakutavatest toetusmeetmetest ning nende ettepanekud toetusmeetmete tugevdamiseks“, mille juhendaja on Ingrid Koni, 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.

Gerlys Marleen Nano

17.05.2023