

TARTU ÜLIKOOL  
SOTSIAALTEADUSTE VALDKOND

NARVA KOLLEDŽ  
ÕPPEKAVA „KEELEÕPETAJA MITMEKEELSES KOOLIS“

KEITLYN TOMMULA

**KOOLIJUHTIDE ARUSAAMAD ALUSTAVATE EESTI  
KEELE ÕPETAJATE LAHKUMISE PÕHJUSTEST**

Magistritöö

Juhendaja: Nelly Randver

**NARVA 2022**

Olen koostanud töö iseseisvalt. Kõik töö koostamisel kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

.....  
Töö autori allkiri ja kuupäev

## LIHTLITSENTS LÕPUTÖÖ REPRODUTSEERIMISEKS JA LÕPUTÖÖ ÜLDSUSELE KÄTTESAADAVAKS TEGEMISEKS

Mina Keitlyn Tommula (sünnikuupäev: 05.07.1998)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „*Koolijuhtide arusaamad alustavate eesti keele õpetajate lahkumise põhjustest*“ ,

mille juhendaja on *Nelly Randver*

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-islisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace´i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Narvas, 16.05

## RESÜMEE

The master's thesis was written by Keitlyn Tommula in 2022. The topic of the master's thesis is "School leaders' understandings of the reasons for the departure of beginning Estonian language teachers". The thesis is written in Estonian.

The research problems are the lack of qualified teachers, the aging teaching staff and the language level and resignation of Estonian language teachers in Ida-Virumaa.

The aim of the master's thesis is to find out how school leaders in Ida-Virumaa support beginning Estonian language teachers and to describe the activities of school leaders that prevent the departure of beginning Estonian language teachers.

Theoretical part consisting of six subchapters. The main focus of the theoretical part is on the modern approach to learning, the requirements of a beginning teacher and the role of the school leader in supporting a beginning Estonian language teacher.

Semi-structured interviews from qualitative research methods were used to conduct the study. The semi-structured interview was conducted with eight school principals of Ida-Virumaa. The obtained results were analyzed by qualitative content analysis. Excerpts from the interviews are used to refine the content of the analysis.

As a result of the research, it became clear that school leaders have an overview of the areas that create insecurity for beginning Estonian language teachers and that they are related to inclusive education, lesson planning and management, and the adaptation of teaching materials. The reasons for leaving of beginning teachers are still uncompetitive salaries, a high workload and the specifics of the area, according to the school head. School leaders implement various support measures to support beginning language teachers in areas of uncertainty, as well as to prevent them from leaving the profession.

The conclusion was that school leaders are aware of the main areas of insecurity for beginning Estonian teachers and the reasons for leaving. Some school leaders want to use support measures to support new teachers to prevent them from leaving the teaching profession.

The aim of the master's thesis was achieved and the answers to the research questions were found. In the future, the research will create an opportunity to conduct research in Ida-Virumaa with Estonian language teachers in order to obtain data from another party.

## SISUKORD

LIHTLITSENTS LÕPUTÖÖ REPRODUTSEERIMISEKS JA LÕPUTÖÖ ÜLDSUSELE KÄTTESAADAVAKS TEGEMISEKS.....	3
RESÜMEE.....	4
SISSEJUHATUS .....	7
1. TEOREETILISED LÄHTEKOHAD .....	10
1.1 Õpikäsituse mõiste ja nõuded tänapäeva õpetajale.....	10
1.2 Alustava õpetaja professionaalne areng .....	12
1.3 Mentor – alustava õpetaja toetaja .....	14
1.4 Alustava õpetaja ebakindlust mõjutavad tegurid.....	16
1.5 Alustava eesti keele õpetaja nõuded.....	18
1.6 Koolijuhi roll alustava õpetaja toetamisel .....	21
2. EMPIIRILINE OSA .....	23
2.1 Uurimistöö eesmärk ja ülesanded.....	23
2.2 Uurimistöö metoodika .....	24
2.3 Uurimismeetod .....	24
2.4 Uuringu valimi moodustamine .....	25
2.5 Uuringu läbiviimine.....	25
2.6 Analüüsi metoodika.....	26
3. UURIMISTULEMUSTE ANALÜÜS .....	27
3.1 Koolijuhtide toetusmeetmed alustava eesti keele õpetaja toetamiseks .....	27
3.2 Alustavate eesti keele õpetajate enim ebakindlust tekitavad valdkonnad koolijuhtide arvates.....	34
3.3 Alustavate õpetajate ametist lahkumise põhjused koolijuhtide andmetel .....	38
3.4 Koolijuhtide poolt tehtavad muudatused alustava eesti keele õpetaja õpetajaametis jätkamiseks .....	43
4. TULEMUSTE ARUTELU JA JÄRELDUSED .....	46

KOKKUVÕTE .....	55
KASUTATUD KIRJANDUS.....	57
LISAD .....	63
Lisa 1. Intervjuu koolijuhtidega.....	64

## SISSEJUHATUS

Õpetaja ülesandeks on kujundada väärtushoiakuid, luua seoseid ning toetada õppijate arengut (Haridus- ja teadusministeerium, 2018). Selle ametiga kaasneb suur vastutus nii õppijate, lastevanemate kui ka laiemas mõistes terve ühiskonna ees. Õpetajaameti puhul on enim välja toodud suurt mõju inimeste elu kujundamisel ning seetõttu on tegemist ühiskondlikult väga olulise ametiga. (TNS Emor, 2016)

Alustava õpetaja esimene kokkupuude tööga on edasise professionaalse arengu seisukohalt määrava tähtsusega, kuna esimes(t)e aasta(te) kogemus võib määrata õpetajaametis jätkamise või sealt lahkumise (Remmik et al., 2015). Ligikaudu pooled õpetajakoolituse lõpetanud töötavad õpetajana kuni viis aastat. Nendest kolmandik lahkuvad ametist esimese õppeaasta lõppedes. (Eesti uuringukeskus, 2021, lk 11) Eesti haridussüsteemis on üheks suurimaks probleemiks kvalifitseeritud õpetajate puudus, vananev õpetajaskond ja õpetajaametist lahkumine (Ratas, 2014). 2020/2021. õppeaasta andmetel töötas üldhariduskoolides 21% peatselt pensioniikka jõudvaid pedagooge. Keelte valdkonna õpetajate keskmine vanus on 50–59 (29% õpetajaskonnast). (Eesti uuringukeskus, 2021, lk 36)

Seadusest tulenevalt on oluline õpetada eesti keelt, et säilitada eesti keel, kultuur ja rahvus. Eesti keele arengukava 2021–2035 järgselt on eesti keeles hariduse andmisel olulisel kohal õppijakeskne keele õpetamine ning eesti keele populariseerimine. (Haridus- ja Teadusministeerium, 2018) Eesti keele õpetamise muudab nii alustavale kui ka kogenud õpetajale keeruliseks õpilaste erinev keeletase. Eesti keelt tuleb õpetada ka neile õpilastele, kelle emakeel ei ole eesti keel ning alustav eesti keele õpetaja peab suutma planeerida tunde nii, et iga õpilase võimetega oleks arvestatud. (Selliov, 2016)

Alustava eesti keele õpetaja töös on mitmeid probleeme: õppetöö planeerimise ning tagasisidestamise ajamahukus, õppeülesannete diferentseerimine. Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhususe uuring on näidanud, et õpetaja, kes rakendab kaasava hariduse õpikeskkonda ja õppemeetodeid, soodustab lapse arengut nii akadeemilistes kui ka sotsiaalsetes oskustes. Vastavate meetmete rakendamine eeldab keeleõpetajalt teadmisi, mis enamasti alustaval pedagoogil on puudulikud. Alustavatel õpetajatel tekitab stressi, kui nende teadmised ja oskused ei vasta tööalastele nõudmistele. Selle olukorra ennetamisel on oluline roll koolijuhil, kes saab pakkuda toetust alustavale eesti keele õpetajale. (Räis et al., 2016, lk 21)

Alustava õpetaja toetamiseks on vaja luua tugisüsteemid, mis aitavad õpetajaametis kohaneda (Taimalu et al., 2020, lk 8). Õpetajaamet nõuab alustavalt õpetajalt suurt pingutust ning seetõttu on õpetaja toetamine esimesel tööaastal äärmiselt oluline. Väga tähtis roll on koolijuhil. Alustava õpetaja professionaalne identiteet on tööle asudes alles kujunemas ning töös tuleb ette mitmesuguseid probleeme, mis tulenevad õpetajatöö olemusest ja tingimustest. (Farrell, 2012) Õpetaja toetamiseks on võetud kasutusele mitmeid erinevaid toetussüsteeme, näiteks kutseaasta programm, mis aitab õpetajal organisatsioonis sisse elada ning teha teiste kolleegidega koostööd. Lisaks on kasutusel mentorprogramm, kus alustavale õpetajale on toetajaks mentor. (Eisenschmidt & Köster, 2008)

Teadaolevalt ei ole Eestis keegi varasemalt uurinud koolijuhtidelt, miks alustavad eesti keele õpetajad töölt lahkuvad ning milliseid meetmeid rakendatakse, et seda vältida. Sellest tulenevalt on magistritöö eesmärk välja selgitada Ida-Virumaa koolijuhtide arusaamad alustavate eesti keele õpetajate lahkumise põhjustest õpetajaametist ning kirjeldada tegevusi selle ennetamiseks.

Eesmärgi saavutamiseks on püstitatud järgmised uurimisküsimused:

- Milliseid toetusmeetmeid kasutavad koolijuhid alustava eesti keele õpetaja toetamiseks?
- Millistes valdkondades tunnevad alustavad eesti keele õpetajad ebakindlust ühe Eesti maakonna koolijuhtide arvates?
- Millistel põhjustel lahkuvad alustavad eesti keele õpetajad ametist koolijuhtide andmetel?
- Milliseid muutusi teevad koolijuhid oma õppeasutuses selleks, et alustavad eesti keele õpetajad õpetajaametisse jääksid?

Magistritöö on jagatud neljaks peatükiks, kus iga peatükk on omakorda jagatud alapeatükkideks. Esimene peatükk on teoreetiline osa, kus tutvustatakse õpikäsituse mõistet ja nõudeid tänapäeva õpetajale, alustava eesti keele õpetaja ning alustava õpetaja professionaalset arengut. Samuti on peatükis välja toodud järgmised alateemad: mentor kui alustava õpetaja toetaja, alustava õpetaja ebakindlust mõjutavad tegurid ning koolijuhi roll alustava õpetaja toetamisel. Teises peatükis antakse ülevaade empiirilisest osast. Alapeatükkides tutvustatakse uurimistöö metoodikat ja valimit ning andmete kogumise ja analüüsimise meetodeid. Kolmandas peatükis esitatakse uuringu käigus saadud tulemusi. Viimases peatükis tuuakse välja tulemuste arutelu ning järeldused.

Koolijuhtide teadlikkus ja toetus on vajalik, et ennetada alustavate õpetajate töölt lahkumist. Seega on oluliseks uurimisprobleemiks välja selgitada, kuidas kirjeldavad Ida-Virumaa koolijuhid oma arusaamu alustavate eesti keele õpetajate lahkumise põhjustest ning mida on tehtud selle ennetamiseks.

**Töös kasutatavad mõisted:**

*Alustav õpetaja* – õpetaja ametisse asunud töötaja, kellel on töökogemust vähem kui viis aastat (Cherian & Daniel, 2008).

*Koolijuht* – haridusasutuse (õppeasutuse) juht (Remmik et al., 2015).

*Sotsiaalne töökeskkond* – töökeskkond, suhted kolleegide ja koolijuhiga ning organisatsiooni kultuur ja mentorlus (Devos et al., 2012).

*Mentor* kogemustega juhendaja, kes toetab *menteed* (Hong & Matsako, 2019).

*Mentee* – juhendatav, ehk antud töös alustav õpetaja, kelle on vähesed teadmised ja kogemused (Ehrich & Hansford, 1999).

*Kutseaasta* – toetusprogramm alustavale õpetajale, kes alustab esmakordselt tööd haridusasutuses (Tickle, 2001).

## 1. TEOREETILISED LÄHTEKOHAD

### 1.1 Õpikäsituse mõiste ja nõuded tänapäeva õpetajale

Eesti elukestva õppe strateegia 2020 kohaselt on õpikäsitus termin, mis annab ülevaate õppimisest ja õpetamisest. Õpikäsitus on tänapäeva kiiresti muutuv ühiskonnas kohanemise viis. (Haridus- ja Teadusministeerium, 2021) Õpetajate üks tähtsamaid ülesandeid ühiskonnas on luua homsest veelgi parem Eesti (Taimalu et al., 2020, lk 10).

Nüüdisaegne õpikäsitus loob süsteemi erinevate õpikäsituste komponentidest, et toetada õppimist (lõimimine, individualiseerimine, koostöine õppimine). Õpikäsituse kaudu arendatakse elukestva õppe avatud ja loovat hoiakut. Nüüdisaegne õpikäsitus on kaasa toonud muutusi õppekavas, samuti õpetamise ja õppimise meetodites. Õpikäsituse mudeliga kaasajastatakse õppe sisu, suurendatakse õpetajate ja õpilaste koolirõõmu ning muudetakse koolijuhtimine avatumaks. Peamiseks suunaks on õppimise eesmärgistamine, enesejuhitud õppija kujundamine, õpetamisprotsessi õppijakeskseks, elulähedaseks ja huvitavaks muutmine. (Heidmets & Slabina, 2017, lk 4-6)

1. Nüüdisaegse õpikäsituse kolm põhilist valdkonda on konstruktivistlik lähenemine, koostöine õppimine ja autonoomia (HTM, et al., 2017).
2. Konstruktivistlik lähenemine on aktiivne õppimine, oma teadmiste toetumine. Õpetaja peab oskama välja selgitada, millised on õpilase senised teadmised ning potentsiaal uusi teadmisi omandada. Lisaks on oluline, et õpetaja on juhendaja ja suunaja rollis ning õpetaja ülesandeks on luua õpilastele õppimiseks soodustav keskkond. Kooli roll on tagada aktiivset õppimist soodustav koolikeskkond. (HTM et al., 2017)
3. Koostöise õppimise juures on oluline, et iga rühmaliige annab oma panuse ühise eesmärgi täitmisel. Rühmas töötamine toetab ja õpetab sotsiaalseid oskuseid, suhtlemist ja reflekteerimist. (Slabina 2017, lk 46)

Autonoomia tähendab õppijate, aga ka kooli valikuvabadust. Õppija seab endale ise õpieesmärgi(d), valib sobiva õpistrateegia ja analüüsib tulemusi. Autonoomia on tihedalt seotud eneseregulatsiooniga, mida tuleb pidevalt õpetada. (Peitel, 2017)

Õpikäsituse muutmisel on oluline roll õpetajal ning tema pedagoogilistel uskumustel. Ootused ja nõudmised töötavatele pedagoogidele on suured. Nüüdisaegses õpikäsituses tuleb lähtuda eelkõige õppijast ja tema võimekusest, mitte niivõrd õppekavast. Tänapäeva ühiskonnas ei ole õpetaja enam autoriteet, vaid õpilaste juhendaja ja partner. (Erss, 2017, lk 33)

Haridussüsteemi uuendamine toimub nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtteid arvesse võttes, seejuures muudatusi viivad läbi õpetajad, kelle peamisteks tunnusteks on loovus, innovatiivsus ning motiveeritus end pidevalt täiendada. Muutuste eestvedajaks on õpetaja, kes lähtub oma tegevustes õppijate eripäradest ning olemasolevatest eelteadmistest. Nüüdisaegse õpikäsituse kohaselt on õpetaja õppijate toetaja, kes jälgib protsessi ning suunab õppijaid tegema jõukohaseid ja õigeid valikuid. Kogu õppeprotsess peaks olema õpetaja poolt korraldatud nii, et õppijad tunneksid ennast turvaliselt ning kaasatuna. (Heidmets & Slabina, 2017, lk 5)

Nüüdisaegne õpikäsitus eeldab olemasolevate teadmiste rakendamist ning lõimimist ainevaldkonniti. Õpetaja ülesanne on teha koostööd erinevate aineõpetajatega, valmistada tunde ette ning viia läbi paarisõpetamist. Lõimimine on võimalik, kui kool tagab piisavalt ressursse (eelkõige aeg), mis võimaldaks rakendada uusi meetodeid. Uute meetodite rakendamisel vajab alustav õpetaja koolipoolset tuge. Kool saab pakkuda alustavale õpetajale mentorlusel põhinevat tuge, kus mentor aitab õpetajal uutes olukordades hakkama saada. Õpetaja oskused ja kogemused kasvavad aastatega ning alustavale õpetajale on oluline juhtkonnapoolne toetus ja tunnustus. Kooli juhtkonna olematu ja vähese toetuse tõttu lahkuvad Eestis ligikaudu 30% alustavaid õpetajaid ametist esimesel õppeaastal. (Taimalu, et al., 2019, lk 83)

Ühiskonna muutustest lähtuvalt tuleb õpilastele õpetada, kuidas muutustega toime tulla. Nüüdisaegse õpikäsituse mudeliga toetatakse kolme olulist oskust: konstruktivistlik lähenemine, koostöine õppimine ja autonoomia. Õpetaja on kõigi muutuste elluviija, kes lähtub õppijate eripäradest, võimetest ning eelteadmistest. Selleks, et alustav õpetaja haridusmaastikul uuendustega toime tuleks ning igale õpilasele jõu- ja eakohast haridust suudaks pakkuda, on vaja toetada alustavaid pedagooge. Õpetaja ülesandeks on end pidevalt arendada.

## 1.2 Alustava õpetaja professionaalne areng

Alustavaks õpetajaks olemine tähendab enda teadlikku arendamist ja täiendamist. Õpetajaharidus on elukestev protsess, kus õpetaja rakendab varasemalt õpitud teadmisi praktilistes olukordades ning loob selle käigus uusi teadmisi. Alustav õpetaja peab ennast kurssi viima haridusvaldkonnas toimuvate uuendustega ning võimalusel täiendama end koolitustel, et muutuda ametialaselt eneseteadlikumaks ja professionaalsemaks. (Taimalu et al., 2019, lk 25)

Alustava pedagoogi professionaalset arengut uurides on oluline tugineda kutsestandardile (õpetaja tase 7), mis annab ülevaate, missugused kompetentsid peavad õpetajal olema. Kutsestandard on professionaalse arengu toetamiseks, sest seal on kirjeldatud õpetaja peamised kompetentsid. Tänapäeva alustaval pedagoogil peavad olema omandatud järgmised kompetentsid:

- õppija toetamine,
- õpi- ja õpetamistegevuse kavandamine,
- õpetamine,
- refleksioon ja professionaalne enesearendamine,
- koostöö ja juhendamine,
- loome- ja teadustegevus. (Kutsekoda, 2020)

Alustava õpetaja professionaalse arengu juures on kaks komponenti: formaalne areng, mis hõlmab endas programme ja kursuseid, mis toetavad elukutse omandamist või olemasolevate oskuste täiendamist, ning mitteformaalne oskuste arendamine, mis leiab aset töökohal, kus vahetatakse teadmisi kolleegidega ja õpitakse töö käigus. Mõlema komponendi juures on oluline roll reflektiivsel mõtlemisel: oskus luua tähenduslikke seoseid olemasolevate ja uute teadmiste vahel. (Dall'Alba & Sandberg, 2016)

Haridusasutuse ülesanne on olla motiveeriv ja toetav. Alustav õpetaja ootab koolipoolset tunnustust, kui ta on teinud edusamme. (Schihalejev, 2016) Nüüdisaegset õpikäsitust arvesse võttes on oluline õpetajate ja juhtkonna omavaheline koostöö. Alustav õpetaja on pidevas õppeprotsessis, kus kolleegid jagavad uusi õpetamisviise ja kogemusi, aga ka ebaõnnestumisi. Koostöö juures on oluline, et kõik osapooled töötaksid vabatahtlikult ühise eesmärgi nimel. (Slabina 2017, lk 46)

**Õpetajakoolitus** on loodud selleks, et õpetaja saaks panustada enesearengusse ning suudaks õpilastega toime tulla. Oluline, et õpetaja oleks suuteline tegema koostööd laste, lapsevanemate ja kolleegidega. (Tiko, 2010) Professionaalsuse peamiseks tunnusteks on kutsealane ettevalmidus ja praktiline tegutsemine. Õpetajakoolitusel saadakse vajalikud teadmised vastava eriala ning õpetamismetoodikate kohta. Õpingute käigus omandatakse pädevused, mis toetavad õpetajat õpilastega töötades. Ülikoolist saadakse kaasa teoreetilised teadmised, kuid oluline roll on rakendada õpitud teadmisi praktikas ning saadud kogemustest lähtudes end pidevalt edasi arendada. (Ratas, 2014)

**Kutseaasta** on toetusprogramm, mis on loodud, et toetada alustava õpetaja teekonda tema esimesel tööaastal. Kutseaasta on alustava õpetaja professionaalse arengu seisukohalt väga oluline. Programmi kaudu aidatakse õpetajal kindlalt ja järjepidevalt jõuda soovitud eesmärgini ning toetada tema professionaalset arengut. (Tickle, 2001)

Kutseaasta jooksul on tähtsamaks ülesandeks tööalane õppimine. Oluline roll on haridusametuse juhil, kes peaks registreerima alustava õpetaja kutseaasta programmi ning igakülgset toetama tema teekonda antud programmis. Alustav õpetaja teeb kutseaasta jooksul arengumapi, kuhu sisse kogub õppeaasta jooksul mitmeid erinevaid töölehti ja materjale, mille abil end analüüsida ning seada uusi eesmärke, mille poole püüelda. Lisaks peab koolijuht leidma alustavale pedagoogile sobiva mentori, kelle poole saab alustav õpetaja alati pöörduda ning kellega koos seatakse uusi eesmärke. Kutseaasta lõpus peab haridusametuse juht andma koondhinnangu alustava õpetaja kutseaasta läbimisele. (Eisenschmidt & Köster, 2008) Kutseaasta eesmärk on toetada alustavat õpetajat ametiga kohanemisel ning organisatsiooni sisseelamisel. Lisaks toetatakse ja arendatakse alustava õpetaja kutseoskusi. Kutseaasta programmi jooksul analüüsitakse alustava õpetaja oskusi, õpetamispraktikat ja saadud kogemusi. (Remmik et al., 2015)

Kutseaasta jooksul määratakse alustavale õpetajale mentor, kes aitab kohaneda haridusametusega ning toetab *mentee* professionaalset arengut. Selleks, et mentor saaks alustaval õpetajal aidata kohaneda haridusametusega, peavad mentoril olema head teadmised organisatsioonist ning ta peab ise kandma neid väärtusi, mida tutvustab alustavale õpetajale. Edukas kutseaasta lõpetanu on kutsekindel ning esindab õppeametuse väärtuseid ja hoiakuid. Toetatud õpetaja on pärast kutseaastat õpetaja, kes tegeleb teadlikult ja järjepidevalt oma professionaalse arenguga. (Eisenschmidt & Köster, 2008)

Kokkuvõtvalt saab öelda, et professionaalne on pedagoog siis, kui tal on kvalifikatsioon ning ametialane kompetents. Oluline roll on oma tegevuste reflekteerimisel ning järjepideval enesearendamisel. Alustava õpetaja toetajaks on mentor, kes aitab kaasa alustava õpetaja professionaalsele arengule.

### **1.3 Mentor – alustava õpetaja toetaja**

Koolisisesel mentorlusel on suur tähtsus alustava õpetaja professionaalse arengu toetamisel. Alustavad õpetajad, kes osalevad mentorprogrammis, on rohkem pühendunud tööle ning rahulolevamad. Mida rohkem on alustavad õpetajad esimesel tööaastal toetatud, seda suurem on tõenäosus, et nad jätkavad töötamist õpetajaametis. (Tõnismäe & Gern, 2008, lk 47)

Alustava õpetaja esimene tööaasta on tõeline väljakutse. Alustava õpetaja professionaalne identiteet on õpetajatööle asudes alles kujunemas. Õpetajatööga alustades tuleb töös ette mitmesuguseid probleeme, mis tulenevad õpetajatöö sisust ja tingimustest. Alustavad õpetajad vajavad ameti ja organisatsiooniga kohanemisel tuge ja juhendamist, seda saab pakkuda mentorlus ja mentorprogramm. (Farrell, 2012)

Organisatsioonides kasutatakse erinevaid mentorluse vorme:

- Mitteformaalne mentorlus – puuduvad reeglemendid, toimub organisatsiooni siseselt. Antud mudel on paindlik ning kõikidele töötajatele kättesaadav. (Johnson, 2006)
- Formaalne mentorlus – struktureeritud ning ametlik. Ametlik mentorlus põhineb organisatsiooni eesmärkidel. Moodustatakse alustava õpetaja ja mentori paar, kes õppeaasta jooksul üheskoos toimetab. (Johnson, 2006) Mentorluses on võimalik kasutada veel grupimentorlust, kus grupis jagatakse kogemusi ning toetatakse üksteist. (Wasburn & LaLopa, 2003)

Mentorluses on mentoriks kogunud töötaja, kes juhendab alustavat õpetajat ehk *menteed* (Ehrich & Hansford, 1999). Alustava õpetaja toetamisel on mentorluse juures oluline, et alustav õpetaja ja talle määratud mentor sobiksid ning suudaksid saavutada vaba ja usaldusväärse suhte. Lisaks sobivusele on leitud, et mentoriks sobib sama ainet õpetav kogemustega õpetaja. (Kardos & Moore Johnson, 2010) Mentorluse juures on oluline, et mentor soovib vabatahtlikult panustada alustava õpetaja toetamisse, sest vastasel juhul võib juhtuda, et mentor ei panusta piisavalt ning alustav õpetaja ei saa edaspidi konstruktiivset tagasisidet. Mentor-vestluste juures on oluline aspekt, et alustav õpetaja reflekteerib pidevalt oma tegevusi. (Slabina 2017, lk 64)

Alustavat õpetajat toetav mentor peaks olema hea kuulaja, tasakaalukas, rohkete kogemuste ja teadmistega inimene, kelle eesmärk on psühhosotsiaalse mentorlusega tõsta *mentee* eneseusku ning edendada professionaalset akadeemilist arengut. Professionaalne juhendamine toob kasu nii mentorile, alustavale õpetajale kui ka koolile. (Donaldson et al., 2000) Kõik eelnimetatud mentori omadused toetavad alustava keeleõpetaja uskumusi ja professionaalset võimekust. Oluline on, et juhendav mentor ei tee alustava õpetaja eest asju ära, vaid toetab ja julgustab alustaval õpetajal ise olla loominguline ja julge uusi õppe- ja kasvatusmeetodeid kasutama ning probleeme tasakaalukalt lahendama. (Baumbach, 2019)

Mentor on kooli esindaja, kelle abiga aidatakse alustaval õpetajal saada heaks pedagoogiks ning toetada alustava õpetaja tööle jäämist. Mentor võib olla nii motiveerija, juht, iidol kui ka nõustaja – vastavalt olukorrale ja vajadusele. Mentori ülesanded sõltuvad eelkõige *mentee* vajadustest, kuid peamised ülesanded on aidata alustaval õpetajal:

- sulanduda organisatsiooni;
- seada tööga seonduvaid eesmärke;
- motiveerida, innustada, suunata ja julgustada;
- jagada kogemusi ja juhiseid;
- koostada eneseanalüüsi. (Scandura, 2007)

Mentori ülesanne on toetada *mentee* identiteedi kujunemist õpetajana. Mentorluse edukus sõltub mentori teadmiste, oskuste tasemest ning *mentee* oskusest mentorlusest abi saada ning arenedada. (Slabina 2017, lk 64)

Landsbergi (2003) järgi aitab alustavat õpetajat juhendav mentor mentorluse käigus tuvastada *mentee* nõrgemad isikuomadused, jagada teemakohast informatsiooni, julgustada, kuulata probleeme ning olla eeskujuks. Mentor toetab *menteed* läbi konstruktiivse tagasiside andmise. Mentorlus, mis põhineb usaldusel ja koostööl mentori ja *mentee* vahel, toetab ja motiveerib alustavat keeleõpetajat. (Landsberg 2003, lk 107,108)

Mentor on enamasti mitmeaastase pedagoogilise töö kogemusega õpetaja, kes on varasemalt läbinud mentorkoolituse. Enamasti töötab kogenud mentor *mentee*ga terve kutseaasta – juhendab, nõustab ja annab pidevalt konstruktiivset tagasisidet. Mentor peab meeles pidama, et mentorlus on mõlemapoolne koostöö. Kogenud mentor on tasakaalukas ja suudab mõista *mentee* käitumist ning aitab peegeldades leida uusi viise ja lahendusi teistmoodi toimetamiseks. (Tõnismäe & Gern, 2008, lk 51)

Mentor-kohtumised peaksid alustava õpetajaga toimuma regulaarselt, et hoida alustava õpetaja motivatsiooni. Tunnustamine on alustavale õpetajale väga oluline. (Sari, 2020) Regulaarseteks kohtumisteks ja tundide vaatlemiseks tuleb varuda aega, et konstruktiivselt tagasisidestada, analüüsida olukordi ning üheskoos leida probleemidele lahendusi. Analüüsimiste juures on mentori ülesandeks panna alustav õpetaja seadma eesmärged vastavalt kutsestandardi ja nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtetele. (Hong & Matsako, 2019) Mentorluse käigus saab kasu ka kogunud mentor ise, sest läbi *mentee* probleemide saab mentor ka ennast analüüsida ning oma töö kvaliteeti parandada. (Donaldson et al., 2000)

Igast kogunud õpetajast võib saada mentor alustavale õpetajale, kui ta vaid soovib ja tunneb huvi selle vastu. Mentorluse käigus on oluline, et mentor ja alustav õpetaja sobiks ning loovad turvalise ja usaldusväärse suhte. Oluline on, et mentor kasutaks võtteid, mis tema ja tema *mentee* jaoks on sobivaimad. Probleemid ja raskused, mis ebakindlust tekitavad, on esimese tööaasta tavaline osa, aga koostöös mentoriga suudab alustav õpetaja need ületada.

#### **1.4 Alustava õpetaja ebakindlust mõjutavad tegurid**

Alustava õpetaja esimene kokkupuude õpetajatööga on edasise professionaalse arengu seisukohalt määrava tähtsusega, sest esimesed õpetamiskogemused ja tööaasta võivad määrata õpetajaametis jätkamise või sealt lahkumise (Ginns et al., 2001). Alustavale õpetajatele põhjustavad raskusi mitmed erinevad aspektid, mis tihtipeale saavad õpetaja töölt lahkumise põhjusteks. Alustavad õpetajad tunnevad pidevalt ärevust ja pinget. Hetkel, kui alustav õpetaja elab õpetajaametisse sisse, peab ta õpetama ja tegema teisi toimetusi, mis kuuluvad õpetaja tööde hulka. Kogu olukorra teeb keeruliseks, et alustaval õpetajal on vähene kogemus, kuid pädevused peavad olema samaväärsed nagu kogunud õpetajal. (Farrell, 2012)

Õpetajaamet on pingeline ja stressirohke. Ebapiisav tugi ja toetus paneb alustava õpetaja ebakindlust tundma, sest tihti peab alustav õpetaja iseseisvalt leidma tekkinud probleemidele ja olukordadele lahendusi. Alustavad õpetajad tunnevad end ebapädevatena, mistõttu võivad olla õppeprotsessi juhtimises ebakindlad. Sellistel juhtudel hakatakse kahtlema õpetajaameti sobivuses ning toe puudumine tekitab stressi, mis aja jooksul süveneb ning viib läbipõlemiseni. (Fantilli & McDougall, 2009)

Alustaval õpetajal on esimesel aastal tööga seotud stress suurem, kui järgnevatel tööaastatel, kuna tööle asudes tuleb ette olukordi, kus teadmistest ja oskustest jääb vajaka (Kyriacou, 2001). Suureks tööstressi tekitajaks on olukord, kus õpetajal ei ole head suhted õpilaste, lapsevanemate ja teiste kolleegidega. Alustaval õpetajal tekitab tööstressi suur töökoormus, sealhulgas arengukaartide ja päevikute täitmine ning lapsevanematega suhtlemine. (Brunsting et al., 2014)

Stressi kutsub esile olukord, kus inimene tunneb, et tema võimed ja ressursid ei ole olukorra toimetulekuks piisavad. Stressi korral vallanduvad stressihormoonid, mis häirivad inimese igapäeva tegemisi. (Fantilli & McDougall, 2009)

Nüüdisaegses õpikäsituses väärtustatakse hariduse andmist kõikidele õpilastele, hoolimata rahvusest, uskumustest või muudest erinevustest. (Kivirand et al., 2020) Väga oluline on mõista, et kaasava hariduse põhimõtteid järgides õpivad erivajadustega õpilased elukohajärgses koolis tavaklassis. See tähendab, et alustav õpetaja peab suutma pakkuda kõikidele õpilastele ea- ja võimetekohast õpet, kuid alustavatel õpetajatel jääb puudu vajalikest pädevustest ning oskustest. (Mets & Viia, 2018) Alustav õpetaja peab tunni ettevalmistamisele rakendama rohkem ajalist ressursi, et valmistada materjalid vastavalt õpilaste võimetele. Lisaks peab õpetaja suutma pakkuda erivajadustega õpilaste õpetamisel individuaalset lähenemist. (Nelis & Pedaste, 2020)

Õpetaja tööd mõjutab ajaline surve. Raske on toime tulla kohustuste täitmisega, kui töökohustuste hulk hõlmab koosolekuid, asjaajamist ja dokumentatsiooni. Kogenud pedagoogid saavad mitmete ülesannetega kiiremini hakkama kui nooremad ja vähema staažiga kolleegid. Alustavatel õpetajatel kulub töökohustuste täitmiseks rohkem aega, kui selleks on ette nähtud. (Roness, 2011) Õpetajatel ei jää aega puhkamiseks ning ülesandeid täidetakse peale tööpäeva. (Skaalvik & Skaalvik, 2010)

Madal töötasu ei motiveeri noori õpetajaid jääma ametisse ning on leitud seoseid, et õpetaja lahkub ametist madala palga tõttu. (Liu et al., 2000) Töötasu tõstmine on uuringute järgi efektiivne viis õpetajate motiveerimiseks ja töölt lahkumise ennetamiseks. (Ruus & Sarv, 2010) Õpetajate töötasu otsustatakse riiklikul tasandil. Aastal 2022 on täistööajaga õpetajate keskmine töötasu 1412 eurot kuus. (Riigi Teataja, 2019)

Õpetajate puudus on kõikjal Eestis tõsine probleem. See omakorda tähendab, et olemasolevad õpetajad peavad töötama väga suure koormusega, et täita puuduolevate õpetajate ametikohad, ilma et nende töötasu märgatavalt suureneks, samas töökoormus kasvab märgatavalt. (Gortfelder & Ross, 2021)

Õpetajate puudusest lähtuvalt töötavad alustavad eesti keele õpetajad suure töökoormusega, mille tulemusena tekib oht, et nad ei ole võimelised olema kaasatud erinevates alustavat õpetajat toetavates programmides, kuna töökohustustele kulub liiga palju aega. (Remmik et al., 2015)

Vabariigi valitsus on kehtestanud õpetajatele üldtööaja, milleks on 35 tundi nädalas. (Riigi Teataja, 2013) Uuringud on näidanud, et kogunud õpetaja mahub antud koormuste raamidesse, kuid alustava õpetaja töökoormus on esimesel aastal palju suurem. Tööülesanded on õpetajatel mitmekesised ning nende täitmiseks kulub kõikidel õpetajatel olenemata tööstaazist omajagu aega, kuid alustavad õpetajad alles kohanevad ülesannete täitmisega ning seetõttu on nende ajakulu palju suurem. Pidevate ületundide tegemine kurnab alustavaid õpetajaid ning seetõttu muutub tööülesannete täitmise kvaliteet. (Vöörmann & Helemäe, 2006)

Alustava õpetaja esimene tööaasta on pingeline, sest tuleb hakkama saada erinevate keeruliste olukordade ja uute ülesannetega. Suur töökoormus ja palju lisakohustusi võib kaasa tuua stressi ning viia läbipõlemise ja õpetajaametist lahkumiseni. Esimene tööaasta nõuab alustavalt eesti keele õpetajalt suuri pingutusi, et õpetajatööga kohaneda ning pakkuda igale õpilasele jõukohast õppematerjali.

### **1.5 Alustava eesti keele õpetaja nõuded**

Eesti Vabariigi riigikeelest lähtudes on vajalik õpetada ja õppida eesti keelt ning kultuuri. Eesti Vabariigi põhiseadusest tulenevalt on oluline õpetada eesti keelt ja kultuuri siinsetele inimestele, et eesti keel säiliks. (Haridus- ja Teadusministeerium, 2018) Õpetajaamet on väga mitmekesine ning sellest tingitult peab õpetaja keeleoskus olema ladus. Eesti keelt õpetavad pedagoogid peavad oskama riigikeelt vähemalt C1 tasemel, mis tähendab, et keeleline tase on väga hea nii lugemises, kirjutamises, rääkimises kui ka arusaamises. (Kutsestandard, 2020)

Eesti keelt õpetatakse juba lasteaias ning jätkatakse selle õppimisega koolis. (Haridus- ja Teadusministeerium, 2018) Statistikaameti (2021) järgi on mitte-eestlaste emakeel enamasti vene keel ning eesti keelt õpitakse teise keelena. Üha enam kogub populaarsust eesti keele õpetamine keelekümblusprogrammi abil. (Statistikaamet, 2021)

Erineva tasemega õpilastele on eesti keele õpetamine suur väljakutse. Eesti keel on kohustuslik õppeaine, milles tuleb põhikooli ja gümnaasiumi lõpus sooritada eksam. Alustav eesti keele õpetaja peab olema pädev ning teadlik riiklikust õppekavast, et valmistada õpilasi ette eksamiksi ja eluks. See tähendab, et alustaval eesti keele õpetajal peavad olema selged teadmised riiklikust õppekavast, lisaks on vaja koostada ja koguda hulganisti õppevara, mis iga õpilase akadeemilist arengut toetab. (Haridus- ja Teadusministeerium, 2018)

Alustava keeleõpetajana peetakse inimest, kes on haridusasutusse tööle asunud ning kelle töökogemus on vähem kui viis aastat. Alustava õpetaja esimesed tööaastad on määrava tähtsusega, kuna nendest sõltub, kas ta jätkab õpetaja ametiga või mitte. Töötamise perioodi jooksul hakkab kujunema õpetaja professionaalne identiteet. (Mitchell et al., 2009)

Esimese tööaasta jooksul kujuneb alustaval eesti keele õpetajal välja arusaam õpetajatööst ning õpetajaks olemisest ja õpetamisstiilidest. Õpetaja rolli sisseadmisel vajab koolipoolset toetust eelkõige alustav õpetaja. (Ruus & Sarv, 2010) Toetatud sisseelamine esimesel tööaastal on koolile ja ühiskonnale pikaajaline investering, sest alustava õpetaja esimene tööaasta annab vundamendi edasiseks karjääriks. (Noorkõiv, 2020)

Moir'i (1990) arvates läbib alustav õpetaja esimese tööaasta jooksul viis erinevat etappi.

1. Ootus, mis algab enne tööle asumist. Selles etapis idealiseerib alustav eesti keele õpetaja õpetajatööd, ilma et tajuks tööga kaasnevat muresid.
2. Ellujäämine, mis kestab tööle asumisest neli nädalat. Ellujäämisetapis tunneb alustav õpetaja kurnatust ning hakkab mõistma õpetajatöö keerukust.
3. Pettumus, mis ilmneb kuuenda ja kaheksanda nädala paiku. Kolmandas etapis võib alustav eesti keele õpetaja hakata kahtlema, kas antud amet on tema jaoks ikka sobiv.
4. Taasärkamine, mis algab tööaasta teisel poolel. Alustaval õpetajal taastub enesekindlus.
5. Tagasivaade, kus alustav eesti keele õpetaja analüüsib möödunud õppeaastat ning teeb uusi plaane järgmiseks õppeaastaks. (Moir, 1990)

Alustav eesti keele õpetaja siseneb uude rolli suure pühendumusega, teadmata töö kõiki pingelisi aspekte. Esimesel aastal püüab alustav õpetaja viia töö kokku isikliku nägemusega. Seega nõuab õpetajaamet alustavalt õpetajalt suuri pingutusi. Alustaval eesti keele õpetajal ei piisa vaid teoreetilistest teadmistest, oluline on end pidevalt arendada ja saada uusi erialaseid teadmisi ning neid praktiliselt rakendada. (Schults, 2012)

Nüüdisaegse õpikäsituse seisukohast ei ole õpetamine enam õpetaja individuaalne töö, vaid üha enam on õpetaja juhendaja ning pöörab õpetamisel tähelepanu meeskonnatöö arendamisele ja rakendamisele. Alustavale eesti keele õpetajale on suureks toeks koostöö kolleegidega, mis aitab ainevaldkondi lõimida ning ühiste eesmärkide suunas liikuda. Lisaks aitab koostöö omandada uusi teadmisi ja praktilisi kogemusi, mida alustaval õpetajal napib. (Slabina, 2017, lk 49) Alustaval eesti keele õpetajal on olemas teoreetilised teadmised õpetajatööst ning mõningal juhul ka praktilised kogemused. Siiski tuleb töötades ette mitmeid olukordi, kus töö käib üle jõu, sest kogemustepagas on väga väike ning õppetööks kulub palju aega. (Eisenschmidt & Köster, 2008) Nüüdisaegse õpikäsituse vaatenurgast peetakse õpetaja autonoomiat oluliseks verstapostiks, kuid alustaval õpetajal on keeruline ise valida õpetamismeetodeid ja materjale, kuna oskuseid napib. (Kalmus & Erss, 2018)

Alustava eesti keele õpetaja kutseoskuste kujunemine toimub kolme aasta jooksul ning sellel perioodil on oluline toetada reflekteerimise oskust. Aastate jooksul kasvab õpetaja professionaalsus ning see vajab suuri pingutusi ja koolipoolset toetust. Aastate kogemus muudab õpetaja pädevamaks ning enesekindlamaks. Enesekindel õpetaja panustab töökeskkonda ja töökultuuri ning peab oluliseks pidevat ametialast arengut. (Eisenschmidt & Köster, 2008)

Eesti keele õpetamisel on Eestis suureks probleemiks keeleõpetajate õpetamise kvaliteet ning kasin juurdekasv. Antud olukord on tekitanud koolijuhtidele surve võtta tööle erialase kvalifikatsioonita inimene või paremal juhul alles kutset omandav üliõpilane, kellel kogemusi napib. (Haridus- ja Teadusministeerium, 2018) Haridus- ja teadusministeerium on õpetaja kvalifikatsiooninõudeks sätestanud magistrikraadi või sellega võrdsustatud haridustaseme ja õpetajakutse. (Riigi Teataja, 2021) Keele õpetamisel on määrava tähtsusega õpetaja keeleoskus ning koostöö teiste aineõpetajatega, et arendada õpilaste sõnavara erinevates õppeainetes. (Haridus- ja Teadusministeerium, 2018)

Eesti keele õpetamise murekohaks on õpetaja eesti keele tase. Õpetaja madal keeletase võib mõjutada õppekvaliteeti. Lisaks sellele on probleemiks sobivate õppemethodikate valdamine ning materjalide kohandamine õpilaste vajaduste järgi. Selleks, et parandada õpetamise kvaliteeti, tuleks ülikoolide õpetajakoolituses pöörata rohkem tähelepanu eesti keele õpetamisele, sealjuures on oluline õpetada väljendusoskust, sõnavara ning erinevaid metoodikaid keele õpetamiseks. (Haridus- ja teadusministeerium, 2020)

Eesti keele õpetamine õpilastele on väga oluline. Aja jooksul kasvab alustavast eesti keele õpetajast kogunud ja enesekindel pedagoog. Alustava õpetaja ametialast professionaalsust on vaja pidevalt arendada, et olla oma erialal autonoomne ja pädev. Alustava õpetaja arengule aitab kaasa pidev koostöö kolleegide ja kooli juhtkonnaga.

### **1.6 Koolijuhi roll alustava õpetaja toetamisel**

Koolijuhid saavad avaldada mõju õpetajate arengule, kui nad teavad, kuidas nende endi olemus ja tegutsemine mõjutab õpetajaid. Õpetajad on pühendunud, kui nende juht on paindlik ja toetav ning väärtustab õpetajate ettepanekuid ja algatusi. (Walker & Slear, 2011)

2009. aastal tehtud uuringus leidsid kõik vastanud koolijuhid, et õpetajatele pühendatud aeg, lisavõimalused ning ressursid on vajalikud, et õpetajad jääksid ametisse. Alustavaid õpetajaid tuleb inspireerida ja arendada, et nad tunneksid end haridusasutuses koolipere liikmetena. (Brown & Wynn, 2009)

Alustava õpetaja tööle võtmisel on oluline, et koolijuht tunnetaks, et õpetajal on samad väärtused, mis koolil, et üheskoos liikuda ühiste eesmärkide poole. Koolijuhid peavad arvestama õpetaja iseloomuomaduste ja õpetamise kogemusega. Kogu protsessi jooksul on oluline rõhutada õpetaja individuaalsust ja läheneda individuaalselt. (Walker & Slear, 2011)

Koolides toimiv mentorsüsteem ei ole ainus haridusasutuse sisene meetod, mis alustavatel õpetajatel kohaneda aitab ning õpetajatöös toetab. Cherian ja Daniels (2008) on leidnud, et alustavad õpetajad vajavad täiendavat tuge ja tunnustust koolijuhtidelt. Koolijuht peab sõnastama oma ootused õpetajale. Äsja tööle asunud õpetaja soovib, et koolijuht külastaks tema tunde ning annaks regulaarselt tagasisidet. (Cherian & Daniel, 2008)

Koolijuhi roll on alustava õpetaja edasises arengus suure tähtsusega. Tema ülesanne on alustavat õpetajat toetada ning pakkuda talle piisavalt tuge. Haridusasutuse juhid, kes toetavad alustavaid õpetajaid, jagades kogemusi, teadmisi koolikultuurist ja rollidest organisatsioonis, soodustavad alustava õpetaja professionaalset arengut. Alustavad õpetajad on koolijuhtidega koostööaltimad, kui koolijuhid on valmis neid toetama. Koolijuhi poolt toetatud alustav õpetaja jääb suurema tõenäosusega ametisse püsima. (Gimbert & Fultz, 2009)

Alustavad õpetajad võtavad koolijuhte võrdsete partneritena, kes jagavad kogemusi ja toetavad professionaalset arengut. Iordanides ja Vryoni (2013) läbiviidud uuringus selgus, et alustava õpetaja jaoks on esimene tööaasta määrava tähtsusega. Kui neid toetab ja suunab koolijuht, kes loob turvalise ja meeldiva töökeskkonna, on ametisse jäämine tõenäolisem. Koolijuht saab luua vastastikuse usalduse, väärtustades meeskonnatööd ning sõbralikke suhteid. Professionaalne koolijuht teab, et töökultuur on suhete loomisel ja hoidmisel väga oluline. Pühendunud koolijuhid, kes loovad positiivse koolikultuuri, aitavad alustavatel õpetajatel tunda end võrdväärsete meeskonnaliikmetena. (Iordanides & Vryoni, 2013)

Alustavad õpetajad sulanduvad meeskonda kiiremini, kui koolijuht on neile toeks koolikultuuriga tutvumisel. Koolijuhtide arvates peab tööle asunud õpetaja olema kiire kohaneja ning õppima toime tulema erinevate olukordadega. (Gimbert & Fultz, 2009)

Brown & Wynn (2009) tõid välja, et koolijuhtide arvates õpivad alustavad õpetajad kõige efektiivsemalt omaenda kogemustest klassiruumis ning läbi kogemuste arendab õpetaja oma teadmisi ja oskuseid edasi. (Brown & Wynn, 2009) Holland (2009) uuringust selgus, et koolijuhi roll on alustava õpetaja toetamisel väga oluline, kuid pole täpselt teada, millised peavad olema juhtide oskused ja teadmised, et alustavaid õpetajaid toetada.

Kokkuvõtlikult võib öelda, et koolijuhid aitavad kaasa alustava õpetaja professionaalsele arengule – kui juht väärtustab alustavat õpetajat ning annab tagasisidet tehtud tööle, on tõenäolisem, et õpetaja jääb kooli tööle ka peale esimest või teist tööaastat.

## 2. EMPIIRILINE OSA

### 2.1 Uurimistöö eesmärk ja ülesanded

Alustavad eesti keele õpetajad tunnevad ennast esimesel tööaastal tihti ebakindlana. Selle põhjuseks on puudulik ettevalmistus ja liiga kõrged nõudmised õpetajatööle, mistõttu nad peale esimest tööaastat loobuvad tihti õpetajaametist. (Fantilli & McDougall, 2009) Selleks et alustavaid õpetajaid toetada, on loodud toetusmeetmed: mentorsüsteem ja kutseaasta, mille tulemusena peaksid alustavad õpetajad olema toetatud ja motiveeritud õpetajaametisse jääma.

Magistritööga püütakse selgusele jõuda, millised on koolijuhtide arvamused alustavate eesti keele õpetajate ametist lahkumise põhjustest ning mida koolijuhid teevad, et alustavad eesti keele õpetajad oma ametikohale püsima jääksid.

Magistritöö eesmärk on välja selgitada Ida-Virumaa koolijuhtide arusaamad alustavate eesti keele õpetajate lahkumise põhjustest õpetajaametist ning kirjeldada tegevusi selle ennetamiseks.

Eesmärgi saavutamiseks on püstitatud järgmised uurimisküsimused:

- Milliseid toetusmeetmeid kasutavad koolijuhid alustava eesti keele õpetaja toetamiseks?
- Millistes valdkondades tunnevad alustavad eesti keele õpetajad ebakindlust ühe Eesti maakonna koolijuhtide arvates?
- Millistel põhjustel lahkuvad alustavad eesti keele õpetajad ametist koolijuhtide andmetel?
- Milliseid muutusi teevad koolijuhid oma õppeasutuses selleks, et alustavad eesti keele õpetajad õpetajaametisse jääksid?

Lähtudes uurimistöö eesmärgist ja uurimisküsimustest sobib uuringu läbiviimiseks kvalitatiivne uurimismeetod. Kvalitatiivse uurimismeetodina kasutatakse poolstruktureeritud intervjuud.

## 2.2 Uurimistöö metoodika

Uuringu eesmärgist ja uurimisküsimustest tulenevalt valis autor uuringu läbiviimiseks kvalitatiivse uurimismeetodi, sest antud meetod võimaldab saada koolijuhtidelt põhjendatud vastuseid uurija küsimustele ning koguda üksikasjalikku informatsiooni. Kvalitatiivne uurimismeetod võimaldab süvitsi uurida inimeste mõtteid, kogemusi ja tundeid. Lisaks on kvalitatiivse uurimuse lähtekohaks tegeliku olukorra kirjeldamine, et leida ja avalikkuse ette tuua tõsiasi. (Õunapuu, 2014, lk 56)

Kvalitatiivset uurimismeetodit iseloomustab kordumistele toetuv protsess. Kvalitatiivses uurimuses on side andmete kogumise, tõlgendamise ja empiirilise materjali vahel, mis võimaldab uurijal analüüsida, kuidas kasutatud meetod ja loodud teooria üksteist toetab. (Laherand, 2008, lk 271)

Kvalitatiivse uurimismeetodiga uuritakse üldhariduskoolide koolijuhte ning kirjeldatakse sotsiaalset tegelikkust individuaalsete tõlgenduste kaudu. (Õunapuu, 2014, lk 57) Andmete kogumisel luuakse uuritavatega turvaline ja usalduslik kontakt ning õhkkond, sellega taotletakse aktiivset osalust ja üksteisemõistmist.

## 2.3 Uurimismeetod

Poolstruktureeritud intervjuu on osaliselt planeeritud vestlus, mis on vajalik eelkõige intervjuu alustamiseks ning teemas püsimiseks. Vestluse käigus selgub, millised andmed on väärtuslikud ning mida tuleks täpsustada, et uurimuse eesmärk saavutada. Intervjuu tarbeks on loodud intervjuukava (LISA 1), kuid vastavalt situatsioonidele küsitakse lisaküsimusi. (Õunapuu, 2014, lk 170)

Kvalitatiivne uurimismeetod sobib selle uurimise läbiviimiseks seepärast, et poolstruktureeritud intervjuu on paindlik, mis võimaldab uurijal esitada täpsustavaid küsimusi. Kogu intervjuu juures kirjeldatakse tegelikku elu ja olukorda. (Õunapuu, 2014, lk 172) Lisaks annab poolstruktureeritud intervjuu võimaluse koguda andmeid, mis on usaldusväärsed ning aitab saada vastuseid eelpool toodud uurimisküsimustele. (Laherand, 2008, lk 177)

Magistritöö uurimuslik osa koosneb poolstruktureeritud intervjuust, mis viidi läbi Ida-Virumaa üldhariduskooli koolijuhtidega, vastavalt olukorrale kas veebikeskkonnas või kontaktset. Intervjuu küsimused koostatakse lähtudes uurimistöös püstitatud uurimisküsimustele. Intervjuu küsimused asuvad töö lisades (LISA 1).

## **2.4 Uuringu valimi moodustamine**

Uurimuses on kasutatud eesmärgipärast ehk sihipärast valimit. Sihipärase valimi moodustab indiviidide kogum, kellel on sarnased kogemused seoses mingi kindla olukorra või nähtusega. (Õunapuu 2014, lk 144) Vastavalt eesmärgile kaasati valimisse Ida-Virumaa koolijuhid. Tulenevalt magistritöö eesmärgist oli oluline, et koolijuht töötaks üldhariduskoolis ning omaks kogemust alustavate eesti keele õpetajatega. Valimi moodustasid Ida-Virumaa kaheksa üldhariduskooli koolijuhti. Koolijuhid valis autor iseseisvalt, lähtudes sellest, et koolijuhid oleksid oma tööpraktikas toetanud alustavat eesti keele õpetajat ning et nad oleksid nõus oma kogemusi antud magistritöö jaoks jagama. Kvalitatiivses uuringus on valimi kogus sobiv, kui saadud vastuste abil saab selge ülevaate ja adekvaatsed vastused uurimisküsimustele (Laherand, 2008, lk 67).

Koolijuhtide leidmiseks kasutati koolide kodulehti ja isiklikke kontakte. Uuritavatega võttis autor ühendust e-kirja teel, kus tutvustas töö teemat, eesmärke ning küsis luba intervjuu läbiviimiseks, kinnitades konfidentsiaalsuse tagamise. Edasise vestluse käigus lepidi kokku intervjuu tegemiseks aeg ja koht.

## **2.5 Uuringu läbiviimine**

Uuring viidi läbi märtsis 2022. Intervjuud viis autor läbi koolijuhtidega neile sobival ajal ning kokkuleppel, kas kontaktiselt või veebikeskkonnas Zoom. Intervjuu alguses tutvustas intervjuueerija ennast ning uurimistöö eesmärki. Intervjuueerija palus luba intervjuu salvestada ning selgitas, et tulemusi kasutatakse vaid uurimistöö läbiviimiseks ning tagatakse vastanud koolijuhtide anonüümsus.

Magistritöö uurimuslik osa koosneb poolstruktureeritud intervjuudest, mis viidi läbi Ida-Virumaal kaheksa üldhariduskooli koolijuhiga. Intervjuude läbiviimiseks koostati intervjuu kava, mis põhineb uurimisküsimustele ja töö teoreetilisele osale. Poolstruktureeritud intervjuu koosneb neljast plokist, mis tuginevad uurimistöös püstitatud uurimusküsimustele. Igasse plokki kuulub 3–5 küsimust, mis asuvad lisades (Lisa 1).

Poolstruktureeritud intervjuu lubab esitada lisaks täpsustavaid ja suunavaid küsimusi ning autor kasutab seda võimalust, kui selleks tekib vajadus. Ühe intervjuu jaoks planeeris töö autor 45 minutit. Intervjuu küsimused suunasid koolijuhte mõtlema ja vastama oma kogemusest ja praktikast lähtudes. Iga intervjuu lõpus tänas uurimistöö autor vastanuid.

## 2.6 Analüüsi meetodika

Intervjuus saadud vastuseid analüüsiti kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodiga, mis on paindlik, kuna aitab mõista intervjuus osalenud koolijuhtide arusaamasid alustavate eesti keele õpetajate lahkumise põhjustest. Kvalitatiivse analüüsimeetodiga keskendutakse teksti sisu tähendusele, mõistes inimeste arusaamu ja arvamusi. (Laherand, 2008, lk 290)

Intervjuu tulemusi kirja pannes kuulas autor mitmeid kordi salvestisi, et keskenduda teksti sisule. Salvestiste kuulamisel transkribeeriti koolijuhtide vastused. Transkribeerimine muudab töö mugavamaks, sest see aitab paremini mõista, mis on saadud vastustes kõige olulisem. Intervjueeritavate vastused antakse edasi võimalikult täpselt. (Laherand 2008, lk 292) Pärast transkriptsiooni kasutatakse kodeerimist, et jaotada tekst osadeks, kus märgitakse olulisemad sõnad ja lõigud. Seejärel tehakse intervjuudest saadud informatsioonist üldistused. Ilmestamiseks esitatakse tsitaate uurimistulemuste analüüsi peatükis. (Kalmus et al., 2015)

Intervjueeritavate anonüümsuse tagamiseks kasutatakse magistritöös tulemuste kirjeldamisel eristavaid märgistusi K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8. Tulemusi analüüsides arvestab töö autor asjaoluga, et ükski vastaja ei oleks äratuntav. (Laherand, 2008, lk 292)

### 3. UURIMISTULEMUSTE ANALÜÜS

Tulemused esitati uurimiskava plokkide järgi, mille põhjal vastati uurimisküsimustele. Poolstruktureeritud intervjuu kava asub lisades (vt LISA 1). Enne intervjuu läbiviimist tutvustati koolijuhtidele uurimistöö eesmärki.

Intervjuus osales kokku kaheksa koolijuhti, kellest kaks oli meessoost ja kuus naissoost. Vastanud koolijuhtide tööstaaž jäi vahemikku 1–14 aastat. Pikima tööstaažiga koolijuhi alluvuses töötab üheksa eesti keele õpetajat. Kõige rohkem eesti keele õpetajaid töötab koolis, kus on 60-liikmeline pedagoogiline personal, mis on valimis suurima pedagoogilise personaliga haridusasutus. Koolijuhtide anonüümsuse tagamiseks kasutatakse vastuste analüüsimisel eristavaid märke: K1...K8. Järgnevalt kirjeldatakse tulemusi uurimiskava küsimuste kaupa. Analüüsi sisu täpsustamiseks ja ilmestamiseks kasutatakse löike intervjuudest. Koolijuhtide intervjuulõigud on esitatud muutmata kujul.

**Tabel 1.** Uuritavate taustaandmed

Intervjuueeritav	tööstaaž koolijuhina	pedagoogiline personal	haridusasutuse eesti keele õpetajad
K1	7 aastat	45	6
K2	1 aastat	23	6
K3	8 aastat	30	7
K4	3 aastat	57	16
K5	8 aastat	51	9
K6	14 aastat	25	9
K7	5 aastat	39	5
K8	3 aastat	43	2

Andmed: Ida-Virumaa kaheksa koolijuhti. Autori koostatud.

#### 3.1 Koolijuhtide toetusmeetmed alustava eesti keele õpetaja toetamiseks

Ruuse ja Sarve (2010) arvates on esimene tööaasta alustavale eesti keele õpetajale aeg, kus hakkab kujunema tööle asunud pedagoogi arusaam õpetajatööst ning õpetajaks olemisest. Õpetajaametisse sisseeadmisel vajab alustav pedagoog koolipoolset toetust. Noorkõivu (2020) väitel on esimesel tööaastal toetatud õpetaja koolile ja ühiskonnale pikaajaline investeering, sest alustava eesti keele õpetaja esimene tööaasta annab vundamendi edasiseks karjäärriks.

Intervjuu alguses paluti koolijuhtidel kirjeldada, kuidas toimub nende poolt juhitud õppeasutuses uue õpetaja värbamine. Intervjuudest ilmnis, et õpetajate värbamine käib haridusasutustes enamasti ühtemoodi: koostatakse töökuulutus, mida jagatakse kooli kodulehe, kooli sotsiaalmeedia konto ning töötasuportaali CV Keskus kaudu. Kandidateerijate seast valitakse välja nõuetele vastavad kandidaadid ning nendega viiakse läbi töövestlus.

Uue õpetaja värbamisel rakendatakse ka järgnevaid meetodeid:

*//...Kui töökuulutuse kaudu ei ole leitud sobivat kandidaati, siis oleme otsinud õpetajat ka oma kolleegide tutvusringkonnast...// (K3)*

*//...Tihti kasutame värbamiskeskonnana hoopiski ülikoole, kellega teeme tihedalt koostööd, et pakkuda praktikantidele praktika kohta ning värvata pühendunud üliõpilasi vabade töökohtade täitmiseks...// (K8)*

Vastanud koolijuhid peavad oluliseks palgata tööle õpetajad, kes suudavad hoida Eestis haridust heal tasemel ning sellise õpetaja leidmiseks kasutatakse eelkõige veebikeskkondi, kus töökuulutus levib kiiresti ning jõuab paljude inimesteni.

Küsimuse „Kes on uue õpetaja värbamise otsustusprotsessi kaasatud?” vastustest selgus, et uue õpetaja värbamise otsustusprotsessi on kaasatud koolijuht ning olenevalt organisatsiooni struktuurist kas õppealajuhataja või õppejuht. On ka neid õppeasutusi, kus otsustusprotsessi on lisaks juhtkonnale kaasatud huvijuht, mentor või aineõpetaja(d).

*//...Mina toetan seda meedet, et mida rohkem on erinevaid osalisi otsustusprotsessis seda tugevama kandidaati suudame pinnale jätta. Otsustusprotsess on küll ajamahukam ja keerulisem, aga arvan, et tulemus on parem, seepärast kaasame uue õpetaja leidmisel õppealajuhataja, mentori ning sama ainet õpetava õpetaja...// (K5)*

Üks koolijuht selgitas, et tema otsustab ainuisikuliselt, kes tema poolt juhitud koolis tööle asub. Ülejäänud koolijuhid on sobivaima kandidaadi leidmiseks kaasanud otsustusprotsessi ka teisi spetsialiste. Brown ja Wynn (2009) on välja toonud, et uue pedagoogi tööle võtmisel on oluline, et otsustusprotsessis osalevad liikmed tunneksid, et alustav pedagoog jagab nendega samu väärtusi.

Küsimusele „*Millised on nõuded õpetajale, kes sobib Teie kooli töötama eesti keele õpetajana?*“ vastasid enamused koolijuhte, et tööle asuv eesti keele õpetaja peab omama vastavat kvalifikatsiooni. Üksik koolijuht on nõus tööle võtma ka spetsialisti, kelle haridus on veel omandamisel.

*//...Meie koolis sobib töötama ka inimene, kelle kõrgharidus on alles omandamisel ning kes suudab ülikoolis õpitud teooria koheselt praktikas rakendada...// (K5)*

Lisaks kinnitasid kõik vastanud, et nende organisatsiooni tööle asuv eesti keele õpetaja peab oskama väga hästi eesti keelt nii kõnes kui ka kirjas.

*//...Arvestades meie piirkonna eripära pööran suurt tähelepanu eelkõige eesti keele oskusele, mis peab olema sorav ja mitmekesine...// (K1), (K3), (K4), (K7)*

Kutsestandard (2020) sätestab, et eesti keelt õpetavad pedagoogid peavad oskama eesti keelt vähemalt C1 tasemel, mis tähendab, et nii lugemine, kirjutamine, rääkimine kui ka arusaamine on väga heal tasemel. Koolijuhid kinnitasid, et nende poolt juhitud haridusorganisatsioonid saavad eesti keele õpetajana töötada inimene, kelle eesti keele oskus on väga hea ja ladus ning vastab kutsestandardis esitatud nõudele, kuid sellise õpetaja leidmine on uuritavas piirkonnas raske. Enamused koolijuhte peavad lisaks väga heale keeleoskusele oluliseks seaduse poolt kehtestatud kvalifikatsiooninõuet.

Järgnevalt küsiti „*Kes toetavad alustava eesti keele õpetaja organisatsiooni sisseelamist?*“ Koolijuhtide vastustest selgus, et suurema pedagoogilise personaliga koolis on alustava õpetaja toetajaks mentor ning väiksemates koolides teised kolleegid. Lisaks toetavad kohanemisprotsessi ka administraator ja õppealajuhataja/õppejuht.

*//...Kuna kool on väike, siis on kõik kolleegid toetavad uue õpetaja kohanemist. Lisaks on õppejuht justkui mentoriks alustavale õpetajale...// (K6)*

*//...Meie koolis on rollid jaotatud, administraator tutvustab kooli, õppejuht tutvustab kooli dokumente ja traditsioone ning mentor on abiks õppetöö planeerimisel ja läbiviimisel...// (K5)*

Sarv ja Ruus (2010) on välja toonud, et alustav õpetaja vajab koolipoolset toetust õpetaja rolliga kohanemisel ning organisatsiooni sisseelamisel. Vastustest selgus, et kõik koolijuhid on taganud alustavale eesti keele õpetajale toetuse erinevate spetsialistide poolt.

Küsimusele „*Milline on Teie kui koolijuhi ülesanne uue õpetaja toetamisel koolis?*“ vastasid pooled koolijuhtidest, et nemad on alustavate õpetajate jaoks alati olema, käivad vaatlemas tunde ning viivad õppeaasta jooksul läbi vestlusi, et olla kursis alustava pedagoogi olukorraga. Intervjueeritavate hulgas oli koolijuhte, kes tutvustavad alustavale õpetajale tööle asumisel kooliperet, organisatsiooni ja sealseid väärtusi ning edasi asuvad uut pedagoogi toetama teised spetsialistid. Mõned koolijuhid vastasid, et otsivad alustavale õpetajale mentori, kes aitab organisatsioonis kohaneda.

*//...iga sügis olen korraldanud kooli personali väljasõidu, kus ootavad meid huvitavad seiklused ja harivad koolitused, ning sinna ootan alati kõiki uusi õpetajaid, kes meie kooliperega on liitunud, sest see on hea võimalus saada tuttavaks uute kolleegidega...// (K6)*

*//...käin vaatlemas ja tagasisidestamas alustava eesti keele õpetaja tunde kogu õppeaasta jooksul ning õppeaasta jooksul annan tagasisidet, millised edusammud on toimunud...// (K4)*

Walker ja Slear (2011) on öelnud, et õpetajad on pühendunud, kui tunnevad, et nende juht kuulab ja väärtustab neid ning pakub vajadusel tuge. Intervjuu vastustest selgus, et pooled koolijuhid on alustavate õpetajate jaoks alati olemas ning toetavad neid terve õppeaasta jooksul. Gimbert ja Fultz (2009) on välja toonud, et koolijuhi roll on alustavat õpetajat toetada, jagades kogemusi, teadmisi koolikultuurist ja rollidest organisatsioonides. Mõned koolijuhid kinnitasid eeltoodud väidet. Nende ülesanne on alustavale eesti keele õpetajale tutvustada organisatsiooni ja kooliperet.

Küsimusele „*Milliseid toetusmeetmeid Teie koolis rakendatakse?*“ vastasid intervjueeritavad erinevalt. Poolte koolijuhtide vastustest selgus, et levinum meede nende organisatsioonis on mentorlus ning nende sõnul on see väga suureks abiks alustavatele õpetajale. Toetusmeetmena kasutatakse ka toetusprogrammi ja koolitusi, mille läbimisel saab alustav õpetaja tuge ja enesekindlust.

*//... Mina pakun oma alustavatele õpetajatele võimalust osaleda kutseaasta programmis, kust saab õpetaja omale mentori ning on kogu õppeaasta jooksul toetatud...// (K8)*

Paar koolijuhti selgitasid, et nende poolt juhitud organisatsioonis tutvustatakse alustavale eesti keele õpetajale kooli dokumente, tööks vajalikke digikeskkondi ning viiakse kokku teiste eesti keele õpetajatega, kes uut kolleegi järjepidevalt hakkavad toetama.

*//...Esimesel veerandil tutvustame erinevaid võimalusi õppematerjalide leidmiseks, soetamiseks ja rakendamiseks. Tutvustame erinevaid platvorme, mida rakendame ning mis muudab õpetaja töö mugavamaks...// (K7)*

*//... Meie kooli parimaks toetusmeetmeks saab nimetada seda, et on alustavale õpetajale toeks tundide andmisel veel teine õpetaja...// (K6)*

Farell (2012) on selgitanud, et äsja tööle asunud alustav õpetaja vajab ameti ja organisatsiooniga kohanemisel juhendamist ning selleks on hea võimalus mentorlus ja mentorprogramm. Eisenschmidt ja Köster (2008) on välja toonud, et õpetaja toetamiseks on kasutusel erinevad toetussüsteemid, näiteks kutseaasta programm, mis aitab alustaval õpetajal organisatsiooni sisse elada ning mentorprogramm, kus alustavale õpetajale on toetajaks mentor. Intervjuude vastused kinnitavad erinevate toetussüsteemide kasutamist. Enim levinud toetussüsteem on mentorlus, kuid rakendatakse ka kutseaasta toetusprogrammi ja ametialaseid koolitusi.

Töö autorit huvitas „*Kui kaua juht toetab alustavat eesti keele õpetajat?*“ Enamasti toetatakse alustavat õpetajat esimese aasta jooksul. Vastanute seas olid mõned koolijuhid, kes toetavad õpetajat nii kaua, kui ta seda toetust vajab. Üksik koolijuht ütles, et tema püüab alati õpetajate jaoks olemas olla ning pakkuda tuge olenemata õpetaja tööstaažist ja vanusest.

*//... Lähtun igast õpetajast erinevalt. Algselt annan piisavalt aega sisse elada koolikeskkonda ja süsteemi ning siis olen toeks tundide läbiviimisel ja õppetöö korraldamisel...// (K1)*

*//... Kõik oleneb tööle asunud õpetajast, enamasti oleme toetanud alustavaid õpetajaid ühe aasta, kuid kui alustav pedagoog avaldab soovi, siis toetan ka järgmisel aastal...// (K5)*

Noorkõiv (2020) on öelnud, et esimesel tööaastal vajab alustav õpetaja põhjalikumat toetust, et ta õpetajaametisse püsima jääks. Vastanud koolijuhid kinnitavad väidet, sest intervjuudest selgus, et kõik koolijuhid toetavad alustavaid eesti keele õpetajaid erineva perioodi jooksul erinevalt, sõltuvalt alustava õpetaja vajadustest.

Küsimusele „*Kuidas on toetusmeetmed koolijuhid arvates toetanud alustavat eesti keele õpetajat?*“ vastasid kõik koolijuhid üksmeelselt, et toetusmeetmete järjepidev ja mitmekesine rakendamine on toetanud alustavaid eesti keele õpetajaid. Lisaks täpsustasid koolijuhid järgnevalt:

*//...Kui suhelda töötajaga aktiivselt ja talle tuge pakkuda, siis muutub ta ka ise enesekindlamaks ning enesekindel õpetaja on motiveeritud ja rõõmus...// (K2)*

*//...Kui esimest aastat töötav õpetaja on kevadel rõõmus ning soovib jätkata õpetajana, siis toetusmeetmed on olnud tõhusad...// (K4)*

Gimbert & Fultz (2009) toovad välja, et toetatud alustavad õpetajad jäävad suurema tõenäosusega õpetaja ametisse püsima, kui need alustavad pedagoogid, kellel puhul ei rakendata toetusmeetmeid.

Peale organisatsiooni sisseelamise on oluline roll toetada alustava eesti keele õpetaja ametialast professionaalset arengut. Küsimusele „Kes toetab alustavate eesti keele õpetajate ametialast professionaalset arengut?“ vastasid kõik koolijuhid, et professionaalset arengut toetavad eelkõige õppealajuhataja ning nemad ise koolijuhina. Osade koolijuhtide sõnul toetavad alustava eesti keele õpetaja erialast arengut ka teised kolleegid, kellega vahetatakse teadmisi ning kelle tunde käiakse vaatamas.

*//... Meie oleme pakkunud võimalust käia vaatamas teiste õpetajate läbiviidavaid tunde. Seal on selgelt näha, mis meetodeid kasutatakse ning on efektiivsed...// (K7)*

Üks koolijuht kinnitas:

*//... oleme rõõmsad kui alustav õpetaja ise näitab initsiatiivi ja küsib luba minna koolitustele...// (K5)*

Kõik vastanud koolijuhid kinnitasid, et toetavad alustava eesti keele õpetaja professionaalset arengut. Slabina (2017) on öelnud, et alustava õpetaja professionaalset arengut toetavad kolleegid, kui jagavad kogemusi ning ka ebaõnnestumisi. Seda väidet kinnitas ka osa koolijuhte.

Järgnevalt küsiti koolijuhtidelt „Kuidas Teie kui juht toetate alustava eesti keele õpetaja professionaalset arengut?“. Koolijuhtide vastustest selgus, et nemad pakuvad erinevaid ametialaseid koolitusi. Pooled koolijuhid korraldavad järjepidevalt ka organisatsioonisiselt koolitusi, et toetada alustavate eesti keele õpetajate professionaalset arengut.

*//... Aktsepteerin seda, kui töötaja soovib minna koolitustele ning võimalusel katan kõik koolitusega seotud kulutused...// (K2)*

*//... toetan õppimist ülikoolides, pakkudes paindlikku tööaega...// (K6)*

Taimalu et al. (2019) on leidnud, et alustav õpetaja peab end pidevalt koolitustel täiendama, et muutuda ametialaselt eneseteadlikumaks ja professionaalsemaks. Intervjuu vastustest selgus, et koolijuhid toetavad alustavate eesti keele õpetajate professionaalset arengut, pakkudes neile ametialaseid koolitusi.

Küsimusele, „Kuidas olete korraldanud alustavale eesti keele õpetajale tööle tagasiside andmise?“ vastasid koolijuhid ühtemoodi. Alustavate eesti keele õpetajate tagasiside andmine käib arenguvestluse vormis. Intervjuudest selgus veel, et arenguvestlused toimuvad erinevates organisatsioonides erinevate spetsialistidega ning erineva perioodi jooksul. Pooltes koolides viib arenguvestluseid läbi koolijuht ise, ühes koolis teeb seda mentor ning kolmes koolis õppealajuhataja. Üks koolijuht täpsustas:

*//... Meie koolis on aidanud arenguvestluseid viia läbi ka huvijuht, kes kuulub ka juhtkonna koosseisu...// (K4)*

Cherian ja Daniel (2008) on väitnud, et esmakordselt õpetajana tööle asunud pedagoog soovib saada koolijuhilt regulaarselt tagasisidet. Antud väidet kinnitavad pooled koolijuhid, kes annavad alustava eesti keele õpetaja tööle ise tagasisidet arenguvestluse vormis. Teiste vastustest võib järeldada, et koolijuhid on oma haridusasutuses korraldanud alustava eesti keele õpetaja tagasisidestamise organiseeritult teiste spetsialistide poolt.

Uurimisküsimuse „Milliseid toetusmeetmeid kasutavad koolijuhid alustava eesti keele õpetaja toetamiseks?“ andmeanalüüsi tulemuste selgemaks esitamiseks koostati joonis (vt joonis 1.), millel on näidatud andmeanalüüsis eristunud rakendatavad toetusmeetmed.



Joonis 1. Koolijuhtide poolt kasutatavad toetusmeetmed alustava õpetaja toetamiseks

Kokkuvõtteks võib öelda, et sõltumata personali suurusest koolis, on koolijuhil märkimisväärne roll alustava eesti keele õpetaja toetamisel. Koolijuhid tõid välja, et alustava eesti keele õpetaja toetamine on oluline, kui soovitakse, et pedagoog tahaks õpetajaametis töötamist jätkata ka peale esimest tööaastat. Rakendatakse erinevaid toetusmeetmeid, millega tagatakse alustavale õpetajale turvaline ja hea töökeskkond. Oluliseks peeti arenguestluste läbiviimist, et olla kursis nii õpetaja edusammude kui muredega.

Eeltoodud tulemustele toetudes võib väita, et koolijuhid väärtustavad kvalifitseeritud ja nõuetele vastavaid õpetajaid ja panustavad erinevatesse meetmetesse, et selliseid õpetajaid haridussüsteemis hoida.

### **3.2 Alustavate eesti keele õpetajate enim ebakindlust tekitavad valdkonnad koolijuhtide arvates**

Räis et al. (2016) on oma uuringu lõppraportis välja toonud, et alustava eesti keele õpetaja töös on mitmeid ebakindlust tekitavaid probleeme. Peamisteks murekohtadeks on õppetöö planeerimine, ajakasutus ja õppeülesannete diferentseerimine, mille põhjuseks on enamasti toodud alustava pedagoogi puudulikke teadmisi.

Küsimusele „*Milline valdkond tekitab alustavale eesti keele õpetajale enim probleeme?*“ vastasid koolijuhid väga erinevalt. Vastustest selgus, et alustav eesti keele õpetaja vajab esimestel tööaastatel abi nii tundide planeerimisel, õppematerjalide koostamisel kui ka erivajadustega õpilaste õpetamisel ja toetamisel.

*//...tundide planeerimisel ei oska alustavad õpetajad arvestada ülesannete mahu ja ajaga...// (K8)*

Osa koolijuhte vastasid, et alustav eesti keele õpetaja vajab enim abi uute meetodikate rakendamisel.

*//...tundide planeerimine on valdkond, kus tuleb alustavat õpetajat suunata ja abistada, kuid iga uue tunni planeerimisel muutub ta teadlikumaks... (K3)*

Üks koolijuht rõhutas:

*//...Teise emakeelega ja erivajadustega õpilaste õpetamine nõuab pühendumist ja palju kannatust, kuna tunnimaterjalide valmistamine ja diferentseerimine võtab palju aega...// (K6)*

Fantilli ja McDougall (2009) toovad oma raamatus välja, et alustavad õpetajad tunnevad end tööle asudes ebapädevatena ning seetõttu on nad õppeprotsessi korraldamisel ja juhtimisel ebakindlad. Mets ja Viia (2018) selgitasid, kui oluline on aktsepteerida, et erivajadustega õpilased õpivad tavaklassides ning õpetaja peab suutma pakkuda kõikidele võimetekohast õpet. Probleemiks on see, et alustavatel õpetajatel jääb vajalikest oskustest ja teadmistest puudu. Intervjuudest selgus, et alustav eesti keele õpetaja vajab esimestel tööaastatel sõltumata haridusorganisatsiooni suuruselt toetust mitmetes erinevates valdkondades.

Koolijuhtidelt sooviti teada „*Millised on kõige sagedasemad töötingimustega seotud probleemid alustaval eesti keele õpetajal?*“ Vastustest selgus, et mõne koolijuhi arvates on nende koolis töötingimused head ning alustavatel eesti keele õpetajatel töökeskkond probleeme ei tekita. Üksik koolijuht tõi välja, et töötingimused on üldiselt head ja kaasaegsed, kuid probleemiks on kujunenud õpilaste rohkus klassides, mistõttu liikumisruum on piiratud.

*//...Meie kool on pisike, kuid tagame õpetajatele kõik tööks vajaliku...// (K2)*

Seevastu mõned koolijuhid vastasid järgnevalt:

*//... kõikidele õpetajatele ei ole olnud võimalik anda isiklikku klassiruumi ning seetõttu tehakse vabadel tundidel tööd õpetajate toas...// (K4), (K5), (K8)*

Vastustest selgus, et väiksema pedagoogilise personaliga koolis on koolijuhtide sõnul töötingimused head ning toetavad alustavat eesti keele õpetajat. Samas suurema pedagoogilise personaliga koolides on probleeme õpetajatele isiklike klassiruumide leidmisega ning tööd tuleb teha õpetajate toas.

Küsimusele „*Millised probleemid esinevad alustaval eesti keele õpetajal õppematerjalide leidmise ja rakendamisega?*“ vastasid pooled koolijuhid, et alustavale eesti keele õpetajale valmistab probleeme õppematerjalide leidmine, sest materjalide valik on suur ning nende seast sobivaima leidmine ja oma klassi eripärade järgi kohandamine keeruline.

*//... tasuta saadaval olevaid õppematerjale on palju, kuid nende seast sobivaima leidmine ja selle kohandamine klassi eripärade järgi on keeruline ja ajamahukas...// (K2), (K4)*

Osad koolijuhid selgitasid, et pigem valmistab alustavale õpetajale probleeme õppematerjalide koostamine. Vastanute seas oli mõni koolijuht, kes väitis, et õppematerjalide leidmise ja nende kasutamisega ei ole probleeme tekkinud. Seejuures üksik koolijuht täpsustas antud küsimuse juures:

*//...internetist on võimalik leida huvitavaid materjale ning noorel alustaval õpetajal ei ole nende leidmine mingi probleem...// (K1), (K8)*

Nelis ja Pedaste (2020) on oma artiklis öelnud, et alustaval õpetajal kulub rohkem ajalist ressursi, et leida ja valmistada õppematerjalid nii, et see vastaks iga õpilase võimetele. Seda kinnitavad ka pooled vastanud koolijuhid.

Küsimusele „*Mis valmistab alustavale eesti keele õpetajale probleeme tundide planeerimisel?*“ vastas enim koolijuhte, et alustava eesti keele õpetaja jaoks osutub tunde ette valmistades keerukaks nüüdisaegse õpikäsituse rakendamine. Kardetakse rakendada uusi õppemeetodeid, mistõttu on planeeritud tunnid õpilaste jaoks igavad ja üksluised.

*//...rakendatakse vanu traditsioonilisi meetodeid, mis on õpilaste jaoks igavad...// (K7)*

*//...igat hetke ei ole võimalik ette planeerida, mistõttu peab õpetaja olema loominguiline või varuma plaani B...// (K6)*

Heidmets ja Slabina (2017) on väitnud, et haridussüsteemi uuendamine toimub nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtteid arvesse võttes ning neid muudatusi viivad läbi õpetajad, kelle peamiseks tunnusteks on loovus ja innovaatiivsus. Intervjuudest selgus, et alustavad õpetajad kardavad rakendada uusi õppemeetodeid ning viivad läbi tunde traditsioonilisi meetodeid rakendades.

Küsimusele „*Kui kompetentne on juhi arvates alustav eesti keele õpetaja õppekava koostamisel ja rakendamisel?*“. Enamus koolijuhi vastustest selgus, et nende arvates on neile tööle asunud eesti keele õpetaja üsna kompetentne õppekava rakendamisel. Paar koolijuhti selgitasid, et nende kogemus on näidanud, et alustav õpetaja on kursis õppekava olemusega, aga selle rakendamisel vajab tuge.

*//...ülikoolist tulnud pedagoog on teadlik õppekava koostamisest ja rakendamisest...// (K1)*

*//...Alustaval eesti keele õpetajal on raske koostada õppekava ning sellepärast oleme talle toeks määranud mentorist kolleegi...// (K2)*

Haridus- ja Teadusministeeriumi (2018) keeleveldkonna arengukava eelnõus on öeldud, et alustaval eesti keele õpetajal peavad olema teadmised riiklikust õppekavast. Intervjuu vastustest selgus, et enamuse koolijuhte on puutunud kokku alustava eesti keele õpetajaga, kes on õppekava koostamisel ja rakendamisel kompetentne, aga on ka neid koolijuhte, kelle arvates vajab alustav õpetaja õppekava koostamisel ja rakendamisel tuge.

Koolijuhtidelt küsiti „Millist mõju avaldavad alustava eesti keele õpetaja tööle kooli dokumendid ja seadusandlus?“ Kõik vastanud koolijuhid olid ühisel arusaamal, et kooli dokumendid ja õpetaja tööd puudutav seadusandlus on alustavale eesti keele õpetajale väga olulised, sest need reguleerivad õpetaja tööd. Seaduseid tundev ja kooli dokumente väärtustav alustav õpetaja tagab turvalise kooli kliima.

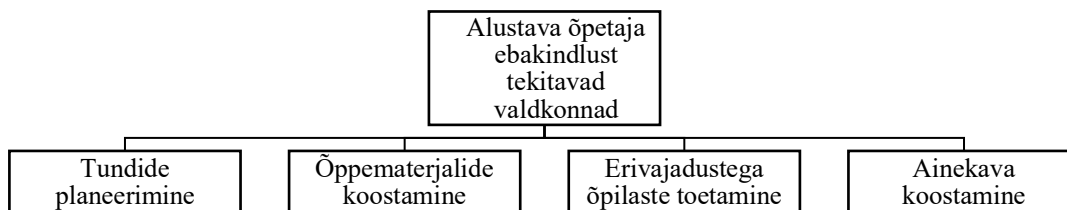
*//... Õpetaja tööd reguleerivad õigusaktid annavad ülevaate õpetaja õigustest ja kohustustest, sealhulgas tööajast, tööülesannetest ning õppetööst...// (K5)*

*//...seaduseid ning kooli dokumentatsiooni jälgiv õpetaja loob turvalise ja kaasaegse õpikeskkonna ja positiivse kooli kliima...// (K8)*

*//... õpetajad ei ole piisavalt kursis, kust leida õppetööd puudutavad õigusakte ja seaduseid...// (K1)*

Fantilli ja McDougall (2009) on öelnud, et tihti peab alustav õpetaja iseseisvalt leidma tekkinud probleemidele ja olukordadele lahendusi ning seetõttu on vajalik olla kursis õpetajatööd puudutavate seadusandlustega. Vastustest selgus, et kõik koolijuhid peavad oluliseks, et alustav eesti keele õpetaja oleks kursis seaduste ja kooli dokumentatsiooniga, sest need reguleerivad õpetaja tööd. Vastustest selgus, et mitte kõik tööle asunud õpetajad ei ole piisavalt kursis õppetööd puudutavate õigusaktidega.

Uurimisküsimuse „Millistes valdkondades tunnevad alustavad eesti keele õpetajad ebakindlust Ida-Virumaa koolijuhtide arvates?“ andmeanalüüsi tulemuste selgemaks esitamiseks koostati joonis (vt joonis 2), millel on näidatud andmeanalüüsis eristunud ebakindlust tekitavad valdkonnad.



Joonis 2. Alustava õpetaja ebakindlust tekitavad valdkonnad.

Toetudes eeltoodud vastustele võib väita, et koolijuhid teavad alustavate eesti keele õpetajate ebakindlust mõjutavaid tegureid. Koolijuhtide sõnul valmistab alustavatele õpetajatele probleeme ja ebakindlust tundide planeerimine, õppematerjalide koostamine ning erivajadustega õpilaste õpetamine ja toetamine. Vastustele tuginedes saab väita, et alustav eesti keele õpetaja vajab toetust sõltumata haridusorganisatsiooni suurusest.

### 3.3 Alustavate õpetajate ametist lahkumise põhjused koolijuhtide andmetel

Farell (2012) on öelnud, et alustavatele õpetajatele põhjustavad esimesel tööaastal erinevad ülesanded ja õppetööd puudutavad olukorrad raskusi, mistõttu lahkutakse ametist. Allikale toetudes soovis autor koolijuhtidelt uurida, millistel põhjustel lahkuvad alustavad eesti keele õpetajad ametist.

Koolijuhtidelt küsiti „*Kui suur on alustava eesti keele õpetaja töökoormus tööle asumisel?*“ Enamik koolijuhte vastas, et alustav eesti keele õpetaja asub tööle täiskohaga ehk üldtööajaga 35 tundi nädalas.

*//... Täiskoormusega õpetajal on enamasti 18-24 kontaktundi ja ülejäänud aeg jääb tundide planeerimiseks ning tagasisidestamiseks...// (K1)*

Osa koolijuhte tõid välja, et iga alustava õpetajaga tehakse eraldi kokkulepped, sõltuvalt võimalustest ja soovist.

*//... oleme pakkunud võimalust alustada poole koormusega, et organisatsiooni sissesulanduda ja õpetaja ametiga kohaneda...// (K4)*

Haridustöötajate tööaja seaduses (2013) on välja toodud, et vabariigi valitsus on kehtestanud õpetaja üldtöötajaks 35 tundi nädalas. Intervjuudest selgus, et enamikul juhtudel asuvad alustavad õpetajad tööle täiskohaga. Oli ka neid koolijuhte, kes sõlmivad õpetajaga eraldi kokkulepped, et alustav eesti keele õpetaja suudaks paremini organisatsiooni sulanduda või vajadusel jätkata õpinguid ülikoolis.

Küsimusele „*Milliseid ülesandeid tuleb alustaval eesti keele õpetajal täita?*“ vastasid kõik koolijuhid üksmeelselt, et ülesanded on samad nagu igal teisel töötaval õpetajal. Vastustest selgus, et õpetaja tööülesanded on sätestatud ametijuhendis.

*//...ametijuhendis on sätestatud kohustused ja ülesanded, millega õpetaja peab arvestama ja tegelema...// (K8)*

Üksik koolijuht täpsustas, et alustava eesti keele õpetaja tööülesanded on samad, mis teistel aineõpetajatel, kus õpetaja peab koostama töökava, planeerima ja läbi viima tunde, tagasisidestama õpilaste töid ja tegemisi ning osalema koosolekutel.

*//... õpetaja ülesandeks on õppe- ja arendustegevuse korraldamine ja osalemine ning õpilaste arendamine...// (K5)*

Roness (2011) on öelnud, et õpetajatööd mõjutab ajaline surve, sest õpetaja töökohustuste hulk hõlmab koosolekutel osalemist, õppetöoga seotud asjaajamist ning dokumentatsiooni täitmist. Küsimusele, milliseid ülesandeid tuleb alustaval õpetajal täita, vastasid kõik juhid, et õpetaja töö hõlmab mitmeid ametijuhendis kirjeldatud ülesanded, milleks on õppe- ja arendustegevuse korraldamine ja läbiviimine.

Autor uuris koolijuhtidelt „*Millised on ja on olnud peamised eesti keele õpetajate mured?*“ Koolijuhid nimetasid alustavate õpetajate peamiseks murekohtadeks suurt koormust, lastevanematega suhtlemist, muukeelsete õpilaste erinevat keeletaset ning mitmekesiste tundide korraldamist ja läbiviimist.

*//... Erinevate meetodite kasutamise oskus on väike, mis toob kaasa olukorra, et õpilastel hakkab igav...// (K2)*

*//...alustaval õpetajal on suureks murekohaks lastevanematega suhtlemine, sest paljud lapsevanemad on teisest rahvusest ning suhtlemisel on probleemiks keelebarjäär...// (K8)*

*//... Alustavale õpetajale valmistab raskusi muukeelsete õpilaste erinev keeletase, sest tundide planeerimisel tuleb arvestada nii, et kellegil ei hakkaks igav aga samas oleks tund kõikidele õpetlik ja võimetekohane. (K3)*

Üksik vastanu mainis ka, et näeb murekohana alustava õpetaja survestamist ja sildistamist kolleegide poolt.

*//... vanemad kolleegid ei võta alustavat noort õpetajat tõsiselt ning koheldakse ebavõrdselt ning toimub sildistamine...// (K7)*

Haridus- ja Teadusministeerium (2018) on kirjeldanud Eesti keelevaldkonna arengukavas, et erineva tasemega õpilastele on keele õpetamine suureks väljakutseks. Intervjuudest selgus, et keele õpetamine teise emakeelega õpilasele on alustavatele õpetajatele muret tekitav, sest keeletase on teistega võrreldes erinev ning seetõttu on vaja planeerida tunde nõnda, et kõik õpilased oleksid õppetöösse kaasatud.

Koolijuhtidelt küsiti „*Kuidas olete neid muresid aidanud lahendada?*“. Pooled koolijuhid on peamiseks lahendamise viisiks rakendanud vestlusi.

*//... murede märkamisel viime läbi vestluseid, et saada selge pilt probleemi olemusest ning sellest lähtuvalt on võimalik rakendada lisameetmeid, kui selleks on veel vajadust...// (K2), (K3), (K5), (K8)*

Alustavate õpetajate muresid on püütud lahendada ka töökoormuse vähendamise ja koolitustele suunamisega.

*//...olen valmis kaasama vastava ala spetsialiste läbi koolituste, et mured saaksid lahenduse...// (K7)*

Gimbert ja Fultz (2009) on välja toonud, et koolijuhid roll on alustavat õpetajat toetada ning pakkuda talle tuge. Intervjuudest selgus, et koolijuhid on alustavate õpetajate tööalastele muredele püüdnud leida lahendusi ning peamiseks viisiks on olnud vestlused. Sõltuvalt murest on koolijuhid suunanud alustava õpetaja ka sobivale koolitusele.

Küsimusele „*Mis põhjustel on alustavad eesti keele õpetajad ametist lahkunud?*“ leidsid koolijuhid, et põhjuseid on olnud mitmeid. Kogemustest lähtudes toodi välja, et peamiseks põhjuseks on olnud suur töökoormus, mis on viinud alustava õpetaja läbipõlemiseni.

*//... eriolukorra tõttu suurenes alustavate õpetajate stressitase ning lahkuti töölt, kuna ei suudetud selles olukorras toime tulla....// (K6)*

*//...haigestunud õpetajate asendamine on kõikide õpetajate töökoormust suurendanud ning seetõttu teevad õpetajad tööd ka peale tööaega, mistõttu puhkamiseks jääb aega vähe...// (K2)*

Üksik koolijuht on töösuhte lõpetanud ka väärtuskonflikti tõttu. Osa koolijuhtide vastustest selgus, et eelkõige noored alustavad õpetajad lahkuvad suurlinnadesse uusi kogemusi saama ning on ka neid õpetajaid, kes soovivad oma kodukanti tagasi minna.

*//...kui juured on mujal, siis tahes tahtmata on soov oma juurte juurde tagasi pöörduda...// (K5)*

*//...soovitakse peale tööd tegeleda huvi pakkuvate tegevustega ning hobidega, kuid antud piirkonnas on nende tegemiseks võimalusi väga vähe...// (K3)*

Kyriacou (2001) on välja toonud, et alustaval õpetajal on esimesel tööaastal tööga seotud stress suurem kui järgnevatel tööaastatel, sest tööle asudes tuleb ette olukordi, kus teadmistest ja oskustest jääb tihti puudu. Vastustest selgus, et peamiseks põhjuseks, miks alustavad eesti keele õpetajad on lahkunud, ongi tööst tingitud stress. Lahkumise põhjusena toodi veel välja, et uuritavas piirkonnas ei ole noortel õpetajatel tööst vabal ajal piisavalt võimalusi tegeleda huvipakkuvate spordialadega ning soovitakse minna suurlinnadesse uusi kogemusi saama.

Autor küsis koolijuhtidelt „*Kuidas mõjutavad alustava eesti keele õpetaja lahkumist ametist välised tegurid? (töötasu, kaasav haridus, staatus)*“. Koolijuhtide vastustest selgus, et välised tegurid on mõjutanud alustava eesti keele õpetaja lahkumist ametist. Mõned koolijuhid kirjeldasid, et väliseks teguriks on kujunenud õpetaja staatus lapsevanemate silmis. Lapsevanemate arvates on õpetaja ülesandeks lahendada õpilastega peale tunde koduseid ülesandeid. Osad koolijuhid vastasid, et seoses eriolukorraga on õpetajate töökoormus viimaste aastate jooksul suurenenud. Töökoormuse ja palga vaheline ebakõla on tinginud nii mõnegi õpetaja ametist lahkumise.

*//... märkimisväärne töökoormuse tõus eriolukorrast tingitult on viinud olukorrani, kus õpetajate palk ei motiveeri enam alustavaid õpetajaid ning seetõttu on ametist lahkutud...// (K5)*

Üksik koolijuht selgitas:

*//...õpetajatel on peale keeleõppe ka teised tegurid, mis mõjutavad õpetaja tahet ja motivatsiooni tööle jääda, siis töötasu on toetavaks teguriks õpetajatöös...// (K1)*

Ruus ja Sarv (2010) uuringute tulemuste järgi on õpetajate lahkumise põhjuseks töötasu. Intervjuu vastused kinnitasid, et alustavad eesti keele õpetajad on töölt lahkunud, kuna töökoormus ja töötasu ei ole kooskõlas. Vastustest selgus veel, et piirkonna eripära on mõjutanud õpetajate töölt lahkumist. Töölt on lahkunud koolijuhtide andmetel eriolukorrast tingitud töökoormuse suurenemise tõttu, samuti on lahkumisteguriks olnud lastevanemate suhtumine õpetajatesse.

Koolijuhtidelt küsiti „*Milliseid lahkumise põhjuseid on välja toonud ametist lahkunud eesti keele õpetajad?*“ Intervjuudest selgus, et õpetaja amet on pingeline ning emotsionaalselt kurnav ning seeõttu on ametist lahkunud.

*//...emotsionaalselt on õpetajaamet kurnav ning seetõttu on vahetatud töökohta...// (K1)*

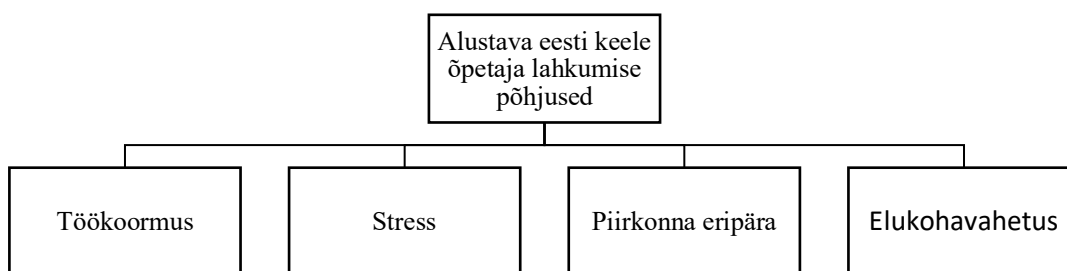
Samuti tõid mõned koolijuhid välja, et eesti keele õpetaja on ametist lahkunud, kuna palk ei ole motiveeriv. Lahkumise põhjustena toodi veel välja kõrgema staatusega tööpakkumised, elukohavahetus ning isiklikud põhjused.

*//... alustavale eesti keele õpetajale tuli pakkumine asuda tööle kohaliku omavalitsuse haridusjuhi ametikohale...// (K3)*

*//...nooremad õpetajad, kes on alles oma iseseisvat elu looma asunud tunnevad, et antud piirkonnas ei ole nende soovidele ja vajadustele sobivaid võimalusi ning seetõttu lahkuvad siit...// (K5)*

Liu et al., (2000) on välja toonud, et õpetaja töötasu ei motiveeri noori pedagooge ametisse jääma. Väidet kinnitasid ka mõned vastanud koolijuhid. Intervjuude käigus jäi kõlama, et alustavad eesti keele õpetajad on ametist lahkunud liigse stressi tõttu. Lahkumise põhjusteks on olnud ka välised tegurid nagu elukohavahetus kui ka kõrgema staatusega tööpakkumine.

Uurimisküsimuse „*Millistel põhjustel lahkuvad alustavad eesti keele õpetajad ametist koolijuhtide andmetel?*” andmeanalüüsi tulemuste selgemaks esitamiseks koostati joonis (vt joonis 3), millel on näidatud andmeanalüüsis eristunud lahkumise põhjused.



Joonis 3. Alustava eesti keele õpetaja lahkumise põhjused.

Kokkuvõttes saab öelda, et koolijuhid on teadlikud põhjustest, miks alustavad eesti keele õpetajad ametist lahkuvad. Koolijuhtide arvates on põhjused läbi aegade olnud sarnased ja peamiselt tingitud välistest teguritest, mida koolijuhid muuta ei saa. Oluliseks peeti õpetaja probleemide ja murede jooksvat lahendamist, et vältida nende kuhjumist ning seeläbi ennetada õpetaja töölt lahkumist.

### **3.4 Koolijuhtide poolt tehtavad muudatused alustava eesti keele õpetaja õpetajaametis jätkamiseks**

Kalmus ja Erss (2018) on välja toonud, et alustaval õpetajal on olemas teadmised õpetajatööst, kuid koolis tuleb ette olukordi, kus vähene kogemustepagas jätab alustava pedagoogi hätta ning seetõttu on oluliseks versta-postiks toetusmeetmed. Tuginedes allikale, soovis autor teada saada, milliseid muudatusi teevad koolijuhid õppeasutustes, et alustavad eesti keele õpetajad õpetajaametisse jääksid. Esmalt sooviti antud plokis teada saada koolijuhtide nägemust toimivast toetussüsteemist.

Koolijuhtidelt küsiti „*Milline peaks olema Teie arvates alustava eesti keele õpetaja toetussüsteem?*“ Vastustest selgus, et koolid, kus mentorsüsteemi veel ei ole, soovivad seda organisatsioonis rakendada hakata.

*//... oleme planeerinud selle aasta augustis alustada mentorkoolitusega, et koolitada oma õpetajaid mentoriteks...// (K1)*

Osad koolijuhid leidsid, et oleks vaja luua majasisene motivatsioonipakett alustavatele õpetajatele. Mõni koolijuht kirjeldas, et alustava õpetaja toetamiseks oleks suurepärane selline toetussüsteem, kus vähemalt kolm kuud on tema kõrval nn tugiõpetaja, kes teda suunab, toetab ja motiveerib.

*//...toetusmeetmena, kus on lisaõpetaja, kes alustaval õpetajal aitab tunde planeerida, läbi viidud tunde analüüsida ning ületada esimesed hirmud ja probleemid...// (K6)*

Donaldson et al. (2000) leidsid, et mentorsüsteem on hea ja tõhus toetussüsteem, mis aitab parandada nii alustava kui ka kogunud pedagoogi töö kvaliteeti. Koolijuhtide arvates võiks toetussüsteemina olla ka tugiõpetaja, kellega koos toimib õppetöö tõhusamalt ning jagatakse töökoormust. Vastustest jäi kõlama, et mentorlus on toetussüsteemina tõhus ning koolid, kes seda veel ei rakenda, soovivad seda kindlasti lähiajal rakendada asuda.

Koolijuhtidelt küsiti „*Milliseid muutusi olete Teie oma organisatsioonis teinud, et alustavaid eesti keele õpetajaid tõhusamalt toetada?*“ Pooled koolid on liitunud mentorprogrammiga, et toetada alustavaid õpetajaid. Üksik kool on kaasanud alustavale eesti keele õpetajale tugiõpetaja, kes juhendab teda esimesel poolaastal. Osad koolijuhid on loonud alustavale pedagoogile organisatsiooniga kohanemiseks sisseelamise mapi. Korraldatakse ka rohkem koolitusi, et mõnel juhul ennetada, mõnel juhul lahendada probleeme.

*//... veedan puhkepausidel oma kolleegidega aega, et olla nende jaoks olemas ning kustutada juhi ja alluva barjääri...// (K2)*

*//... oleme loonud sisseelamiseks mapi, mis sisaldab juhiseid, dokumente, klasside kirjeldused koos soovitustega...// (K8)*

Brown ja Wynn (2009) läbiviidud uuringus selgus, et alustavatele õpetajatele pühendatud aeg ja ressursid on vajalikud, et alustav õpetaja jääks ametisse püsima. Koolijuhid on toetusmeetmena kasutanud erinevaid lahendusi: mentorprogramm, alustavale õpetajale loodud sisseelamismapp.

Autor soovis koolijuhtidelt teada saada „*Mida saaks teie arvates ennetavalt teha, et alustavad eesti keele õpetajad ametist ei lahkuku?*“ Enamus koolijuhte leidsid, et tuleb olla pidevalt alustava õpetaja jaoks olemas ning motiveerida ja tunnustada tema edusamme.

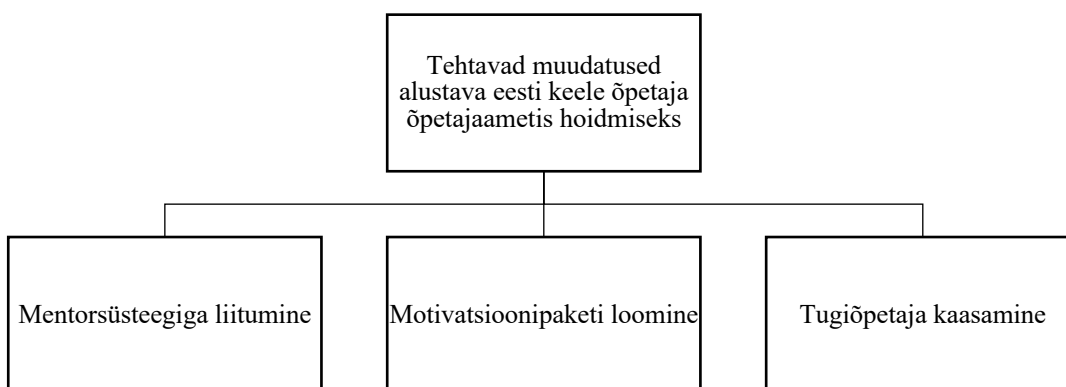
*//...Oluline on olla õpetajate jaoks alati olemas, et nad tunneksid end väärtustatud ja hinnatud meie organisatsioonis... // (K3)*

Mõned koolijuhid vastasid, et määravad alustavale õpetajale mentori, et tööle asunud pedagoog ei tunneks end kordagi üksijäetuna. Üksik koolijuht selgitas, et pakub alustavale eesti keele õpetajale teemakohaseid koolitusi.

*//...Suunan alustava õpetaja teemakohastele koolitustele, et ta saaks erinevaid võttes ja meetodeid...// (K7)*

Räis et al. (2016) on välja toonud, et koolijuhi poolt on oluline pakkuda alustavale õpetajale abi ja tuge, et äsja tööle asunud pedagoog ei tunneks end üksijäetuna. Nagu selgus intervjuu vastustest, on kõik koolijuhid sellest teadlikud ja püüavad ühel või teisel viisil alustavat õpetajat igati toetada.

Uurimisküsimuse „Milliseid muutusi teevad koolijuhid oma õppeasutuses selleks, et alustavad eesti keele õpetajad õpetajaametisse jääksid?” andmeanalüüsi tulemuste selgemaks esitamiseks koostati joonis (vt joonis 4), millel on näidatud andmeanalüüsis eristunud koolijuhtide poolt tehtavad muudatused.



*Joonis 4. Tehtavad muudatused alustava eesti keele õpetaja õpetajaametis hoidmiseks*

Kokkuvõtteks saab öelda, et koolijuhid on teadvustanud, et alustava õpetaja toetamine on oluline, et õpetaja töökogemus oleks positiivne ja ta ei lahkuks õpetajatöölt peale esimest või teist aastat. Toetusmeetmetena rakendatakse ja soovitakse hakata rakendama erinevaid meetodeid, et alustav eesti keele õpetaja ametist ei lahkuks.

#### 4. TULEMUSTE ARUTELU JA JÄRELDUSED

Magistritöö eesmärk oli välja selgitada Ida-Virumaa koolijuhtide arusaamad alustavate eesti keele õpetajate lahkumise põhjustest õpetajaametist ning kirjeldada tegevusi selle ennetamiseks. Autor soovis leida vastused neljale uurimisküsimusele.

Uurimuse käigus viidi kaheksa koolijuhiga läbi poolstruktureeritud intervjuu. Intervjuu tulemusi analüüsid saadi vastused magistritöö uurimisküsimustele. Järgnevalt arutletakse olulisemate tulemuste üle.

Esimese uurimisküsimusega “*Milliseid toetusmeetmeid kasutavad koolijuhid õppeasutustes alustava eesti keele õpetaja toetamiseks?*” saadi teada, et koolijuhid palkavad oma haridusasutusse tööle vastava kvalifikatsiooniga õpetaja, kelle eesti keel on sorav nii kõnes kui kirjas. *Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded* (2021) toob välja, et õpetaja kvalifikatsiooninõudeks on magistrikraad või sellega võrdsustatud haridustase ja õpetajakutse. Kutsestandardis tase 7 (2020) on välja toodud, et eesti keelt õpetav õpetaja peab oskama riigikeelt C1 tasemel, mis tähendab, et tegemist on kõrgetaseme keeleoskusega.

Tulemustest selgus, et kõik koolijuhid lähtuvad uue õpetaja valimisel kirjeldatud nõuetest. Koolijuhtidele valmistab kvalifitseeritud õpetajate leidmine raskusi, kuna keeleõpetajate juurdekasv on madal ning Ida-Virumaal valitsev kakskeelsus raskendab nõutud tingimustele vastava õpetaja leidmist. Nagu Keeleameti (2021) järelevalve tulemustest selgus, siis Ida-Virumaal on üle 500 haridustöötaja, kelle keeletase ei vasta ametile ettenähtud tasemele.

Sobiva spetsialisti puudumisel ollakse nõus tööle võtma ka kutset omandav üliõpilane. Muidu võib juhtuda, et ametikoht jääb täitmata või olemasolevate õpetajate töökoormus kasvab märgatavalt, millega kaasnevad omad ohud.

Ida-Virumaal on palju muukeelseid vanemaid, kes tahavad, et nende lapsed omandaksid hariduse eestikeelses koolis. Sageli on nende vanemate endi keeletase nõrk, mistõttu nad ei suuda oma lapsi õppetöös piisavalt toetada. Hea keeletasemega õpetaja oskab ka muukeelset õpilast suunata ja õpetada, et ta oleks suuteline ise oma õpingutega hakkama saama. Seetõttu on mõistetav koolijuhtide seisukoht, et nad soovivad oma haridusorganisatsiooni õpetajaid, kelle keeletase vastab nõuetele, et tõsta Ida-Virumaal eesti keele haridustaset.

Kasik (2018) on välja toonud, et rahvana elame me kultuurikeskkonnas, kus on põimunud mitu keelt, aga me peame hoolt kandma, et aluspõhi oleks tugev. Emakeeleõpe, omakeelne haridus ja omakeelne kultuur moodustavad just sellise aluspõhja. Omakeelsus on väärtus, sest keel on see, mis meid ühendab.

Uue õpetaja valimisel on enamus koolijuhtidel kaasatud ka teised spetsialistid, et leida oma organisatsiooni sobiv kandidaat. Enamasti on nendeks õppealajuhataja/õppejuht või sama aine õpetaja, aga on ka koole, kus otsustusprotsessi on kaasatud lisaks vallavalitsus ja hoolekogu esindaja. Toodi välja, et suurem osapoolte arv otsustusprotsessis muudab selle ajamahukamaks ja keerulisemaks, aga aitab leida ka sobivaima kandidaadi. Kui sama aine õpetaja võib eelkõige keskenduda tulevase kolleegi erialastele teadmistele ja oskustele, siis mõni teine osapool pöörata tähelepanu hoopis teistele külgedele. See aitab vähendada võimalust, et tööle satub inimene, kes ametikohale ei sobi või lahkub juba pärast esimest õppeaastat. Tulemust toetavad Walker ja Slear (2011), kes on välja toonud, et õpetaja tööle võtmisel on oluline, et otsustusprotsessis osalevad liikmed tunneksid, et alustav pedagoog jagab nendega samu väärtusi.

Väärtused peegeldavad seda, mida organisatsioon hindab ning aitavad kujundada sisemist kultuuri. Jagatud väärtused toetavad koostööd ja meeskonnatunnet, mis läbi tagatakse toimiv ja arenguvõimeline organisatsioon, kus kõikidel on turvaline ja meeldiv viibida. Tekib meie kooli tunne, kus liigutakse koos ühiste eesmärkide poole. Kaasamine aitab õpilastel arendada koostööoskusi ja seeläbi saavad nad parema ettevalmistuse tulevikuks.

Alustava eesti keele õpetaja peamiste toetusmeetmetena rakendavad koolijuhid organisatsiooni ja koolipere tutvustamist, mentorsüsteemi ja vajaduspõhiste koolituste korraldamist. Uue õpetaja toetamisel aitavad tal organisatsioonis kohaneda enamasti mentor ja teised kolleegid. Osad koolijuhid käivad ka ise tunde vaatamas ning viivad läbi vestlusi. On koole, kus toimub kolleegide tagasisidestamine ning vestlused ainegruppides. Lisaks korraldatakse ühisüritusi ja väljasõite, kus on võimalik omavahel paremini tuttavaks saada.

Tulemustest nähtub, et koolijuhid on sõltuvalt võimalustest, kollektiivi suurusest ja spetsialistide olemasolust kasutusele võtnud nende jaoks sobivad toetusmeetmed.

Esimene tööaasta on alustavale õpetajale tõeline väljakutse, kus uus pedagoog vajab igakülgselt toetust ja abi. Alustaval õpetajal ei pruugi olla piisavalt sotsiaalseid ja professionaalseid oskusi töös ettetulevate probleemide lahendamiseks. Lapsevanemad võivad oma lapse ebaedus süüdistada õpetaja ebakompetentsust.

Pingete kuhjumine ja õpetaja tööle esitatavad kõrged nõudmised võivad tekitada stressi ja tuua kaasa motivatsiooni languse. Positiivse õhkkonnaga koolikeskkond ja toetavad kolleegid aitavad kaasa turvatunde tekkele ning alustav õpetaja julgeb vajadusel nõu ja abi küsida. Tõnismäe ja Gern (2008) tõid välja, et mida toetatam on alustav õpetaja esimesel tööaastal, seda suurem on tõenäosus, et ta jätkab töötamist õpetajaametis.

Teise uurimisküsimuse "*Millistes valdkondades tunnevad alustavad eesti keele õpetajad ebakindlust koolijuhtide arvates?*" vastustest selgusid järgmised tulemused. Koolijuhtide kogemuste põhjal tunnevad alustavad eesti keele õpetajad ebakindlust mitmes õpetaja tööd puudutavas valdkonnas. Tulemusi analüüsid selgus, et alustavatele eesti keele õpetajatele valmistab probleeme mitmekesiste tundide planeerimine ning uute meetodiliste võtete rakendamine. Üks põhjus võib olla selles, et ainekavad on mahukad ja õpilaste tase ning õpimotivatsioon erinev. Tundide planeerimisel on oluline, et alustav õpetaja rakendaks tunnis erinevaid meetodeid, sest need muudavad tunnid mitmekesiseks ja köitvaks. See aitab õpilastes tekitada huvi õppimise vastu ning toob tagasi koolirõõmu, mis pärast eriolukorda on paljudes noortes kadunud. Hästi planeeritud ja meetodiliselt mitmekesised tunnid on õpilastele huvitavad, haaravad nende tähelepanu ning aitavad ennetada võimalikke distsipliiniprobleeme. Heidmets ja Slabina (2017) on leidnud, et nüüdisaegses õpikäsituses peab õpikeskkond olema koostöine ja mitmekesine, et tekitada õpilastes õpimotivatsiooni ning muuta õpilased ennast juhtivaks.

Koolijuhid tõid veel välja, et juhendamist vajatakse ka erivajadustega õpilaste õpetamisel ja toetamisel. Järjest rohkem integreeritakse tavakooli HEV- ja käitumisraskustega õpilasi, kes vajavad abi ja juhendamist. Abi oleks tugipersonalist (HEV-koordinaator, eri- ja sotsiaalpedagoog, psühholoog), kes saaks pakkuda professionaalset tuge, et õpetaja ei jääks probleemidega üksi. Paraku on kvalifitseeritud spetsialiste vähe ning neid ei jagu igasse kooli. Samuti pole igal koolil vajalikku ressursi tugispetsialisti palkamiseks. Aidata saaksid ka teised kolleegid, kellel on kogemus erivajadustega laste õpetamisel ja kes saavad anda soovitusi ja mõtteid, kuidas valmistada õppematerjale nii, et need oleksid vastavuses õpilase võimetega. Mets ja Viia (2018) on kinnitanud, et oluline on aktsepteerida, et erivajadustega õpilased õpivad tavaklassides ning õpetaja peab suutma pakkuda kõikidele võimete kohast õpet.

Räis et al. (2016) kinnitab oma uuringu lõppraportis, et alustava õpetaja töös on esimesel tööaastal palju olukordi, mis tekitavad uuele pedagoogile ebakindlust. Kutsekoda (2020) kutsestandardis tase 7 on välja toodud, et alustaval pedagoogil peavad olema omandatud õpi- ja õpetamistegevuse kavandamise ja juhendamise kompetents. Eelnimetatud tulemustest selgus, et antud kompetentsused valmistavad alustavale õpetajale probleeme ja raskusi.

Koolijuhid tõid ka välja, et alustavatele õpetajatele on ebakindlust tekitavaks olukorraks sobivate õppematerjalide leidmine ja koostamine. Ainealaste materjalide valik on suur ning sobivaima leidmine ja selle kohandamine õpetatava klassi eripärade järgi ajamahukas. Antud tulemust kinnitavad Nelis ja Pedaste (2020), kes on välja toonud, et õpetajad kulutavad palju ajalist ressursi sobivate õppematerjalide leidmisele ja kohandamisele.

Uue õppematerjali leidmisel on oluline viia see õppekavaga vastavusse ning kohandada ülesanded õpilaste võimetele vastavaks. See tegevus on ajamahukas ning tihti tehakse seda peale tööpäeva, kuna töö ajal tegeletakse jooksvate ülesannete lahendamisega. Olukorra teeb keeruliseks see, et klassis õpivad erineva taseme ja teadmistega õpilased, kelle jaoks on vaja õppematerjale kohandada. Klassis võib õppida lihtsustatud õppekavaga õpilasi, mis omakorda nõuab õpetajalt teadmisi, mida ja kuidas õpetada. Siin oleks õpetajale abiks tasemeklassid, kus õpivad sarnase tasemega õpilased, kelle jaoks saab õpetaja luua kindla õppematerjali, mille järgi õpitakse.

Valdkond, kus alustavad eesti keele õpetajad ei tunne ebakindlust, on enamuse koolijuhtide arvates õppekava rakendamine, kuid probleemne on ainekavade koostamine. Alustavad õpetajad vajavad abi ainekava koostamisel, kuid selle rakendamisega saavad nad iseseisvalt hakkama. Põhjus võib seisneda selles, et tööle asudes antakse alustavale õpetajale eelneva õpetaja poolt tehtud ainekavad, mitte ei võimaldata neid ise koostada. Ka õpetajakoolitusel ei pöörata piisavalt suurt tähelepanu ainekavade koostamisele.

Koolijuhtide kogemusel pole alustavad õpetajad piisavalt kursis, kust leida õppetööd puudutavaid õigusakte ja seaduseid. Õpetaja tööd reguleerivad õigusaktid annavad ülevaate õpetaja õigustest ja kohustustest, sealhulgas tööajast, tööülesannetest ning õppetööst.

Haridus- ja teadusministeeriumi (2018) keelevaldkonna arengukava eelnõus on välja toodud, et alustaval eesti keele õpetajal peavad olema teadmised riiklikust õppekavast ning õppetööd puudutavatest seadustest. Seda on kinnitanud Fantilli ja McDougall (2009) kes on öelnud, et tihti peab alustav õpetaja iseseisvalt leidma tekkinud probleemidele ja olukordadele lahendusi ning seetõttu on vajalik olla kursis õpetajatööd puudutavate seadusandlustega.

Koolijuhtide hinnangul pööravad alustavad õpetajad vähe tähelepanu õpetajatööd puudutavatele õigusaktidele. Tööle asudes on alustaval õpetajal hulganisti ülesandeid, millega tuleb tegeleda ning seetõttu jääb dokumentatsiooni ja seadusandlusega tutvumine pealiskaudseks või tahaplaanile. Nendega kursisolek on alustava õpetaja jaoks oluline, kuna annab teadmised, mis kuuluvad tema tööülesannete hulka ja mis mitte. See aitab vältida ülekoormust või hoopis mõne olulise ülesande täitmatajätmist. Abi võiks olla sellest, kui koolijuht või õppealajuhataja võtavad aja, et alustava õpetajaga koos läbi käia seadusandluse ja dokumentatsiooni olulisemad punktid, veendumaks, et nendest on üheselt aru saadud. Siis ei jää see lihtsalt formaalseks nõudeks, lootuses, et alustav õpetaja need ükskord läbi loeb. Samuti aitab see ennetada võimalike probleemide teket, mis on tingitud vajaliku seadusandluse mittetundmisest.

Tulemustest jäi domineerima mõte, et koolijuhid on teadlikud alustavate õpetajate ebakindlust tekitavatest teguritest ning teevad omalt poolt võimaliku, et neid vähendada ja õpetajaid igati toetada. Koolijuhid peavad leppima, et alustaval õpetajal võib esimesel tööaastal olla palju küsimusi ja üllatusi täis hetki, kuid oluline on siiski olemas olla. Tähtis on keskenduda eelkõige nendele valdkondadele, millest on näha, et need valmistavad uuele õpetajale enim raskusi või ebakindlust. See aitab kaasa alustava õpetaja sujuvamale kohanemisele õpetajaametis.

Kolmanda uurimisküsimuse *“Millistel põhjustel lahkuvad alustavad eesti keele õpetajad ametist koolijuhtide arvates?”* vastustest tuli välja, et koolijuhid on teadlikud alustavate õpetajate lahkumise põhjustest. Peamised tegurid olid suur töökoormus, töötasu ning muukeelsete ja erivajadustega õpilaste õpetamisega seotud probleemid.

Üha enam koguvad populaarsust keelekümbelklassid, kuid nagu eelnevalt selgus, on alustaval õpetajal niigi raskusi tundide planeerimise ja õppematerjalide valmistamisega. Nende ettevalmistamine keelekümbelklassile aga veelgi keerukam. Keelekümbelklassi materjalid peavad olema ühelt poolt lihtsad, aga teisalt harivad. See esitab väljakutse alustava õpetaja metoodilistele oskustele ning õppematerjalis orienteerumisele. Ida-Virumaa paljudes piirkondades on domineerivamaks keeleks vene keel ning õpilastel puudub peale tunde keelekeskkond, kus õpitud keelt kasutada. Seetõttu keel ei kinnistu ning õpetaja võib tunda end ebapädevana. Samuti on keelekümbelklasside eesti keele tundide töötempo märgatavalt aeglasem, kui seda on eesti emakeelega laste tunnis. See raskendab õpetajal tundide planeerimist, sest võib tekkida olukord, kus aeglasema tunnitempoga ei suudeta ainekava läbida ja õpiväljundid jäävad saavutamata.

Antud tulemust kinnitab Haridus- ja Teadusministeerium (2018), kes on kirjeldanud Eesti keelevaldkonna arengukavas, et erineva tasemega õpilastele on keele õpetamine suureks väljakutseks. Alustaval õpetajal on esimesel tööaastal tööga seotud stressi tase kõrgem kui järgnevatel tööaastatel, sest esimesel tööaastal tuleb ette olukordi, kus alustaval õpetajal jääb teadmistest ja oskustest puudu.

Koolijuhtide vastustest selgus, et alustavad õpetajad töötavad enamasti 35 tundi nädalas, mis on õpetaja täiskoha töökoormus. Riigi Teatajas (2013) on samuti välja toodud, et haridustöötajate tööajaks on kehtestatud 35 tundi nädalas. Tööaja jooksul on alustavatel õpetajatel vaja täita ametijuhendis kehtestatud ülesandeid, milleks on õppe- ja arendustegevuse korraldamine ja läbiviimine, arengukaartide täitmine, haridusorganisatsiooni koosolekutel ja üritustel osalemine. Tulemust kinnitab Roness (2011), kes on leidnud, et õpetaja töökohustuste hulk hõlmab koosolekutel osalemist, õppetööga seotud asjaajamist ning dokumentatsiooni täitmist. Samas võtab alustaval õpetajal mõne ülesande lahendamine rohkem aega, sest kogemusi napib ning puudub ka kogutud õppevara, mistõttu alustav pedagoog alles loob neid. See on ajamahukas protsess. Lisaks on mõne uue ülesande täitmisel vaja konsulteerida kolleegide või spetsialistidega, nagu näiteks lapse arengukaardi täitmine.

Tulemustest selgus ka, et õpetaja tööülesannete hulka võib lisanduda ootamatuid ülesandeid, mis ei kajastu ametijuhendis, aga suurendavad pedagoogi töökoormust. See eeldab õpetajalt paindlikkust ja kohanemist. Õpetajana on oluline eelkõige tegeleda jooksvate õppetööd või õpilasi puudutavate probleemide lahendamisega. Eriolukorra kehtestamine oli kõigile ootamatu ning esitas õpetajale suuri väljakutseid. Samas tuli endiselt tegeleda igapäevatööd puudutavate ülesannetega. Distantõppega suurenes õpetajate töökoormus kriisikoosolekute ja haigestunud kolleegide asendamiste tõttu. Kogu eriolukord tõi õpetajatele lisatööd, mis tihti ei mahtunud tööaja sisse.

Tulemustest selgus veel, et alustavate eesti keele õpetajate ametist lahkumise põhjuseks on olnud ka töötasu. Põhjenduseks tuuakse, et töötasu ei ole vastavuses töökoormuse ja tööpingega. Tulemust kinnitab ka Liu et al., (2000), kes on välja toonud, et õpetaja töötasu ei motiveeri noori pedagooge ametisse jääma.

Lisaks on lahkumist mõjutanud piirkonna eripära. Alustavatel õpetajatel, kes on Ida-Virumaale tööle tulnud ning kelle pere ja lähedased on teises maakonnas, on keeruline kohaneda, eriti kui alustav pedagoog vene keelt ei valda. Puuduseks on ka vähesed võimalused antud piirkonnas tegeleda huvi pakkuvate tegevuste ning hobidega. Nooremad õpetajad, kes on alles oma iseseisvat elu looma asunud, tunnevad, et antud piirkonnas ei ole nende soovidele ja vajadustele sobivaid võimalusi. Elukohavahetuse põhjuseks on olnud ka soov pöörduda tagasi oma kodukohta või minna suurlinna uusi kogemusi saama.

Neljanda uurimisküsimuse "*Milliseid muutusi teevad koolijuhid oma õppeasutuses selleks, et alustavad eesti keele õpetajad õpetajaametisse jääksid?*" raames kujunesid järgmised tulemused. Koolijuhid on arvamusel, et õppeasutuse siseselt on vaja teha muudatusi, et alustavad õpetajad õpetajaametisse jääksid. Koolijuhtidel on olemas nägemus, milline peaks olema toimiv toetussüsteem, olgu selleks siis mentorsüsteem, tugiõpetaja või hoopis majasisese motivatsioonipaketi loomine. Saadud tulemust kinnitavad Eisenschmidt ja Köster (2008) väites, et õpetajate toetamiseks on võimalik kasutusele võtta erinevaid toetussüsteeme, vastavalt organisatsiooni olemusele ja võimetele. Koolijuhtidel on oluline rakendada haridusorganisatsioonides toetusmeetmeid, et alustava õpetaja esimene tööaasta oleks toetatud, kuna see võib määrata tööle jäämise või sealt lahkumise. Toetatud alustav õpetaja on motiveeritud ja pühendunud õpetajatööd tegema, kuna tunneb, et organisatsioon väärtustab teda.

Tulemustest selgus, et osade alustavate õpetajate lahkumise põhjused on tingitud välistest teguritest, mida koolijuht muuta ei saa. Nendeks on töötasu, muukeelsed lapsevanemad, piirkonna eripära. Siiski on koolijuhtidel kindel visioon muuta organisatsiooni siseselt toetussüsteeme ning peamiseks muudatuseks on soov hakata rakendama mentorsüsteemi. Donaldson et al. (2000) on samuti leidnud, et mentorsüsteem on hea ja tõhus toetussüsteem, mis aitab parandada nii alustava kui ka kogenud pedagoogi töö kvaliteeti ja toimetulekut haridusorganisatsioonis.

Tulemuste põhjal saab väita, et koolijuhi võimuses on viia õppeasutuses läbi muudatusi, mis aitavad alustavatel eesti keele õpetajatel tunda end toetatuna ja seeläbi ametikohale püsima jääda. Peamisteks muudatuste takistajateks on aja- ja raharessurs, mida haridusorganisatsioonis napib. Suuremate muudatuste elluviimiseks võivad koolid osaleda erinevates projektides, mille kaudu on võimalik raha taotleda.

Alustavale õpetajale oleks suureks abiks erinevad tugispetsialistid, keda paraku ei jagu koolidesse piisavalt. Küll saavad koolijuhid ise olla õpetajate jaoks rohkem olemas, olgu selleks kasvõi väike vahetund. See ei nõua haridusorganisatsioonilt raharessurssi, aga loob parema kontakti koolijuhiga ja õpetajate vahel.

Hea on tõdeda, et kõik koolijuhid on muudatustega algust teinud. Pooled koolijuhid on koolitanud õpetajad mentoriteks ning rakendavad mentorsüsteemi. Ülejäänud intervjuueeritud koolijuhtidest kavatsevad seda esimesel võimalusel rakendada hakata. Kasutusele on võetud lisaõpetaja süsteem ning organisatsiooni sisseelamise mapi süsteem. Muudatustega soovitakse luua toimiv toetusüsteem, et ennetada alustavate õpetajate läbipõlemist ning töölt lahkumist. Uue süsteemi juurutamine on üldjuhul aja- ja ressursimahukas, seetõttu peavad kõik muudatused olema eelnevalt hästi planeeritud. Lisaks paljude probleemide ja olukordade lahendused ei sõltu koolijuhist, kuid on palju võimalusi, mida juhid saavad ära teha, et alustavaid õpetajaid rohkem toetada.

Tulemustest saab järeldada, et koolijuhtidel on olemas visioon ja teadmised alustava eesti keele õpetaja toetamiseks, et ta kooli pidama jääks. Koolid, kus mentorsüsteemi veel ei rakendata, soovivad seda kasutama hakata esimesel võimalusel. Koolijuhil on suur roll organisatsiooni keskkonna kujundamisel, ta on ka õpetajale eeskuju, motiveerija ja toetaja. Koolijuhist üksi ei piisa, et alustavaid eesti keele õpetajaid toetada. Selleks ongi vaja koolitada teisi koolipere liikmeid mentoriteks, kes saavad alustavale õpetajale toeks olla.

Siiski on olemas oht, et muutuste läbiviimiseks kuluv aeg on liiga pikk ja alustav õpetaja lahkub enne ametist.

Uurimistöö tulemustest saab järeldada, et:

- Ida-Virumaa koolides rakendatavate toetusmeetmetega soodustatakse alustava õpetaja professionaalse identiteedi kujunemist ja toetatakse õpetaja ametis jätkamist.
- Koolijuhid on teadlikud alustavate keeleõpetajate ebakindlust tekitavatest valdkondadest.
- Uuritavad koolijuhid on teadlikud alustavate eesti keele õpetajate ametist lahkumise põhjustest.
- Alustavate eesti keele õpetajate lahkumise ennetamiseks on koolijuhtidel olemas visioon muutuste elluviimiseks.

Töö võiks huvi pakkuda haridusasutuste koolijuhtidele, kes puutuvad kokku alustavate õpetajate toetamisega. Uurimistöö põhineb kaheksa Ida-Viru maakonna koolijuhi arvamusel ja kogemusel.

## KOKKUVÕTE

Haridusmaastikul toimuvad pidevad muutused nii õpetamises kui õppimises ning seetõttu on õpetajal oluline roll muutustega kaasas käia ning nendega toime tulla. Nüüdisaegne õpikäsitus tõi kaasa uuendusi haridussüsteemis, mille eestvedajaks on õpetaja. Esimesel tööaastal, kus alustav õpetaja alles kohaneb õpetajaameti olemuse, raskuste ja probleemidega, on loomulik, et alustav pedagoog vajab toetust ja abi uutes olukordades toimetulekuks.

Alustava õpetaja professionaalse arengu toetamiseks on oluline roll koolijuhil, kelle abiga suudetakse alustavat pedagoogi toetada ja motiveerida õpetaja ametis jätkama.

Uurimistöö eesmärk oli välja selgitada Ida-Virumaa koolijuhtide arusaamad alustavate eesti keele õpetajate lahkumise põhjustest õpetajaametist ning kirjeldada tegevusi selle ennetamiseks. Eesmärgist ja uurimisküsimustest tulenevalt sobis uuringu läbiviimiseks kvalitatiivsest uurimismeetodist poolstruktureeritud intervjuu. Eesmärgi saavutamiseks viidi läbi uuring Ida-Virumaa kaheksa üldhariduskooli koolijuhiga.

Töö teoreetilises osas keskendutakse nüüdisaegsele õpikäsitusele. Nüüdisaegne õpikäsitus on süsteem erinevatest õpikäsituse komponentidest, et toetada õppimist. Õpikäsitusega kaasajastatakse õppesisu, muutes õppimine elulähedasemaks ja huvitavamaks. Muutuste elluviijaks on õpetaja, kelle peamisteks tunnusteks on loovus, innovaatilisus ja motiveeritus.

Tulemustest selgus, et alustaval õpetajal on olemas ainealased teadmised, kuid puuduvad praktilised oskused ja kogemused. Kogemuste tekkimisel suureneb alustava pedagoogi enesekindlus. Uue alustava õpetaja värbamisel soovivad koolijuhid pakkuda rohkemat tuge ebakindlust tekitavates valdkondades, et ennetada noorte ja alustavate pedagoogide lahkumist õpetajaametist. Toetamiseks rakendavad koolijuhid mentorsüsteemi, tugiõpetajat, koolitusi kui ka kutseaasta programmi.

Uurimuse tulemustest selgus, et alustav pedagoog vajab esimesel tööaastal tõhusamat organisatsiooni ja koolipere toetust tööülesannete täitmisel ning organisatsioonis kohanemisel. Alustav õpetaja jätkaks töötamist õpetajaametis ka peale esimest tööaastat, kui teda toetatakse ning kuulatakse rasketel olukordadel. Koolijuhid tunnistasid, et nendel on suur roll alustava keeleõpetaja kohanemisel ja toetamisel, kuid raske leida selleks ajalisi ressursse. Seetõttu on haridusorganisatsioonides kasutusele võetud erinevad toetusmeetmed, mis võimaldavad toetada alustavaid õpetajaid, ilma et koolijuht igapäevaselt toeks oleks.

Koolijuhtidelt saadud tulemused kinnitasid, et alustavale keeleõpetajale valmistavad esimesel tööaastal ebakindlust mitmed erinevad valdkonnad. Peamisteks murekohtadeks on õppetöö planeerimine ja läbiviimine, õppematerjalide leidmine ja diferentseerimine ning erivajadustega õpilaste õpetamine ja toetamine. Eelkõige on probleemid tingitud puudulikest teadmistest ning vähesest kogemusest.

Lahkumise põhjustena toodi välja erinevaid tegureid:

1. Suur töökoormus ja -pinge, millega pole suudetud emotsionaalselt toime tulla.
2. Uuritava piirkonna eripärast tingitud vaba-aja veetmise võimaluste piiratus ning muukeelne keskkond
3. Elukohavahetus- soov naasta kodukohta tagasi.

Intervjuudest selgus, et koolijuhtidel on olemas visioonid, kuidas alustavaid õpetajaid toetada ja motiveerida, kuid muudatuste elluviimine nõuab aega. Õpetajate motiveerimiseks luuakse motivatsioonipakette, korraldatakse koolitusi ning vähendatakse alustavate õpetajate töökoormust, et oleks aega kohaneda ja sisse elada.

Magistritöö eesmärk saavutati ja püstitatud uurimusküsimustele leiti vastused. Uuringu tulemused puudutavad ainult kaheksat Ida-Virumaa koolijuhi ning põhjanevate tulemuste saamiseks peaks uuringusse kaasama ka ülejäänud Ida-Virumaa koolide juhid. Lisaks loob uurimistöö võimaluse viia läbi uuring ka alustavate eesti keele õpetajatega. See annaks nägemuse mõlema osapoole seisukohtadest ning seeläbi terviklikuma ülevaate valdkonna probleemidest.

Magistritöö on mõeldud nii õpetajatele, koolide juhtkondadele kui ka õpetajakoolituse üliõpilastele, pööramiseks koolijuhtide tähelepanu alustavate eesti keele õpetajate lahkumise põhjustele ning nende ennetamisele.

## KASUTATUD KIRJANDUS

- Baumbach, A. (2019). *Mentorlus tagab eduka õppimise*. Õpetajate Leht. <https://opleht.ee/2019/05/mentorlus-tagab-eduka-oppimise/>
- Brown, K. M., & Wynn, S. R. (2009). Finding, supporting, and keeping: *The role of the principal in teacher retention issues*. *Leadership and Policy in Schools*, 8, 37-63.
- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: *A synthesis of research from 1979 to 2013*. *Education and Treatment of Children*, 37(4), 681-711.
- Cherian, F., & Daniel, Y. (2008). Principal leadership in new teacher induction: *becoming agents of change*. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 3(2), 1-11.
- Dall'Alba, G., & Sandberg, J. (2016). Unveiling Professional Development: *A Critical Review of Stage Models*. *Review of Educational Research*, 76 (3), 382-412
- Devos, C., Dupriez, V., & Paquay, L. (2012). *Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression?* *Teaching and Teacher Education*, 28, 206-217.
- Donaldson, S. I., Ensher, E. A., & Grant-Vallone, E. J. (2000). *Longitudinal examination of mentoring relationships on organizational commitment and citizenship behavior*. *Journal of Career Development*, 26(4), 233-249.
- Eesti uuringukeskus 2021. (2021). *Õpetajaameti kuvand ja atraktiivsus*. *Uringuaruanne*. [https://www.hm.ee/sites/default/files/htm\\_opetaja\\_kuvand\\_2021\\_raport\\_euk\\_22-11\\_uuendatud.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/htm_opetaja_kuvand_2021_raport_euk_22-11_uuendatud.pdf)
- Eisenschmidt, E. & Köster, K. (2008). *Kutseaasta rakendamise haridusasutuses*. Tallinna Ülikool. <https://www.tlu.ee/sites/default/files/Instituudid/HTI/HIK/Kutseaasta/Kutseaasta%20rakendamine%20haridusasutuses.pdf>
- Ehrich, L. C., & Hansford, B. (1999). Mentoring: *Pros and cons for HRM*. *Asia Pacific Journal of Human Resources* 37(3), 92-107.
- Erss, M. (2017). *Kooliuuendus. Hariduspoliitiline kontekst. Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade*. Tallinna Ülikool: 33- 45 [http://kraavikroll.haridus.ee/admin/upload/files/opikasitus\\_TU\\_uurimus.pdf](http://kraavikroll.haridus.ee/admin/upload/files/opikasitus_TU_uurimus.pdf)

- Fantilli, R.D. & McDougall, D.E. (2009). A study of novice teachers: challenges and supports in the first year. *Teaching and teacher education: an international journal of research and studies August, Volume 25, Issue 6*: 814-825. <https://www-sciencedirect-com.ezproxy.utlib.ut.ee/science/article/pii/S0742051X09000511?via%3Dihub>
- Farrell, T. S. (2012). Novice service language teacher development: *Bridging the gap between preservice and in-service education and development. Tesol Quarterly, 46(3)*, 435–449.
- Gimbert, B., & Fultz, D. (2009). *Effective principal leadership for beginning teachers' development. International Journal of Educational Leadership Preparation, 4(2)*, 1-15.
- Gitlin, I. S., Heirdsfield A., Atweh, B. & Watters, J. J. (2001). *Beginning Teachers becoming Professionals through Action Research. Educational Action Research Journal 9(1)*, 109-131.
- Gortfelder, B. & Ross, M. (2021). *Õpetajate puudus aina süveneb, keset suve otsivad koolid kümneid töötajaid*. <https://www.err.ee/1608260364/opetajate-puudus-aina-suveneb-keset-suve-otsivad-koolid-kumneid-tootajaid>
- Haridus- ja teadusministeerium. (2018). *Keelevaldkonna kava 2018-2027. Keel loob väärtust*. [https://www.hm.ee/sites/default/files/eesti\\_keelevalkonna\\_arengukava\\_eelnou\\_8.03.2018.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/eesti_keelevalkonna_arengukava_eelnou_8.03.2018.pdf)
- Haridus- ja teadusministeerium. (2018). *Õpetaja*. <https://www.hm.ee/et/tegevused/opetaja>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2020). *Keeleprogrammi 2020 – 2023 seletuskiri*. [https://www.hm.ee/sites/default/files/10\\_keeleprogr\\_2020-23\\_seletuskiri\\_dets19.docx.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/10_keeleprogr_2020-23_seletuskiri_dets19.docx.pdf)
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). *Õpikäsitus*. <https://www.hm.ee/et/opikasitus>
- Heidmets, M. & Slabina, P. (2017). *Õpikäsitus kooliüenduse kontekstis. Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade. Tallinna Ülikool: 4 – 8*. [http://kraavikroll.haridus.ee/admin/upload/files/opikasitus\\_TU\\_uurimus.pdf](http://kraavikroll.haridus.ee/admin/upload/files/opikasitus_TU_uurimus.pdf)
- Holland, P. E. (2009). *The principal's role in teacher development. SRATE Journal, 18(1)*, 16-24.
- Hong, Y. & Matsko, K.K. (2019). *Looking inside and outside of mentoring: effects on new teachers organizational commitment. American educational research journal April* <https://journals-sagepub-com.ezproxy.utlib.ut.ee/doi/10.3102/0002831219843657>

- HTM, TLÜ, TÜ. (2017). *Õpikäsitusest ja selle muutumisest. Elukestva õppe strateegia 2020 1. eesmärgi selgituseks*. [https://www.hm.ee/sites/default/files/har\\_min\\_broshyyr\\_12lk\\_est\\_veebi.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/har_min_broshyyr_12lk_est_veebi.pdf)
- Iordanides, G., & Vryoni, M. (2013). *School leaders and the induction of new teachers. ISEA, 41(1), 75-88.*
- Johnson, W.B., (2006). *On being a mentor: A guide for higher education faculty. Mahwah, NJ: Erlbaum.*
- Kalmus, V. & Erss, M. (2018). *Uuring õpetaja autonoomiast: vabadus õpetada õppekava või mõjutada hariduselu. Haridus. Novaator*. <https://novaator.err.ee/863071/uuring-opetaja-autonoomiast-vabadus-opetada-oppekava-voi-mojutada-hariduselu>
- Kalmus, V.; Masso, A. & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. Tartu Ülikool*. <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kardos, S. M., & Moore Johnson, S. (2010). *New teachers' experiences of mentoring: the good, the bad, and the inequity. Journal of Educational Change, 11, 23-44.*
- Kasik, R., (2018) Emakeele väärtus. <https://sirp.ee/s1-artiklid/varia/emakeele-vaartus/>
- Keeleamet. (2021) *Keeleameti 2020. aasta tegevuse aruanne*. [https://www.keeleamet.ee/sites/default/files/keeleameti\\_2020.\\_aasta\\_tegevuse\\_aruanne.pdf](https://www.keeleamet.ee/sites/default/files/keeleameti_2020._aasta_tegevuse_aruanne.pdf)
- Kivirand, R., Leijen, Ä., Lepp, L. & Malva, L. (2020). *Kaasava hariduse tähendus ja tõhusa rakendamise tegurid Eesti kontekstis: õpetajaid koolitavate või nõustavate spetsialistide vaade. Eesti Haridusteaduste Ajakiri, nr 8(1), 2020, 48-71.* <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.03>
- Kutsekoda. (2020). *Õpetaja tase 7* <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10824233>
- Kyriacou, C. (2001). *Teacher stress: Directions for future research. Educational review, 53(1)*
- Laherand, M – L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk
- Landsberg, M. (2003). *Juhendamise kunst*. Tallinn: Varrak.
- Liu, E., Kardos, S. M., Kauffman, D., Preske, H. G. & Johnson, S. M. (2000). *Barely breaking even: Incentives, rewards, and the high costs of choosing to teach. Harvard Graduate School of Education.*

- Mets, U. & Viia, A. (2018). *Tulevikuvaade tööjõu- ja oskuste vajadusele: haridus ja teadus. Uuringu lühiaruanne*. Tallinn: SA Kutsekoda.
- Mitchell, S. N., Reilly, R. C., & Logue, M. E. (2009). *Benefits of collaborative action research for the beginning teacher*. *Teaching and Teacher Education*, 25, 344-349.
- Moir, E. (1990). *Phases of First Year Teachers*. California Department of Education. <https://www.aliefisd.net/cms/lib/TX01917308/Centricity/Domain/140/Phases%20of%20First%20Year%20Teachers%20Text.pdf>
- Nelis, P. & Pedaste, M. (2020). *Kaasava hariduse mudel alushariduse kontekstis: süstemaatiline kirjanduse ülevaade*. *Eesti Haridusteaduse Ajakiri*, 8 (2), 138-163. <https://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/eha.2020.8.2.06>
- Noorkõiv, T., (2020). *Alustavad õpetajad vajavad koolijuhtide tähelepanu*. <https://opleht.ee/2020/04/alustavad-opetajad-vajavad-koolijuhtide-tahelepanu/>
- Peitel, T. (2017). *Kuidas hinnata õpikäsituse nüüdisaegsust? Kogumikus: TÜ Uurimisprojekti "Süstemaatiline kirjanduse ülevaade õpikäsituse nüüdisaegsuse hindamiseks sobivate mõõt- vahendite leidmiseks" raport*. <http://hdl.handle.net/10062/55715>
- Ratas, K. (2014). *Õpetajate arusaamad nende kutsekindlust mõjutavatest teguritest*. *Tartu Ülikool. Magistritöö*. [http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/42314/ratas\\_kai.pdf](http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/42314/ratas_kai.pdf)
- Remmik, M., Lepp, L. & Koni, I. (2015). *Algajad õpetajad koolijuhi ja kolleegide toetusest esimesel tööaastal*. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri* 3: 173-201 <https://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/eha.2015.3.1.08>
- Riigiteataja. (2013). *Haridustöötajate tööaeg*. <https://www.riigiteataja.ee/akt/127082013003>
- Riigiteataja. (2019). *Põhikooli ja gümnaasiumi õpetaja töötasu alammäär*. <https://www.riigiteataja.ee/akt/112122019004>
- Riigiteataja. (2021). *Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded*. <https://www.riigiteataja.ee/akt/103112021004>
- Roness, D. (2011). *Still motivated? The motivation for teaching during second year in the profession*. *Teaching and Teacher Education*, 27, 627-638

- Ruus, V-R. & Sarv, E-S. (2010). *Õpetaja esmaharidus. Olukord ja probleemid 21. sajandi algul*. Tallinna Ülikool [https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40590/Archimedes\\_opetajaharidus.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40590/Archimedes_opetajaharidus.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Räis, M. L., Kallaste, E. & Sandre, S-L. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Uuringu lõppraport*. <https://centar.ee/wp-content/uploads/2021/10/Pohiraport-final.pdf>
- Sari, K. (2020). *Algaja kutseõpetaja ootused kohanemist toetavatele tegevustele ja kogemused pakutava toetusega kohanemisel õpetajatööga ühe kutsekooli näitel*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool. [https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/69343/Sari\\_kulli\\_ba.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/69343/Sari_kulli_ba.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Scandura, T.A. (2007). *Workplace mentoring: Theoretical approaches and methodological issues*. [https://www.academia.edu/19560808/Workplace\\_Mentoring\\_Theoretical\\_Approaches\\_and\\_Methodological\\_Issues](https://www.academia.edu/19560808/Workplace_Mentoring_Theoretical_Approaches_and_Methodological_Issues)
- Schihalejev, O. (2016). *Hea kooli käsiraamat: Koostöö ja head suhted. Eetikaveeb*. Tartu Ülikool. <https://www.eetika.ee/et/hea-kooli-kasiraamat-koostoo-head-suhted>
- Schults, A. (2012). *Pedagoogide tugisüsteem. Tartu: Tartu Linnavalitsuse haridusosakond*. <http://www.tartu.eu/data/Pedagoogide%20tugisysteem.pdf>
- Selliöv, R. (2016). *Eesti keelest erineva emakeelega põhikooli lõpetajate eesti keele oskus*. [https://www.hm.ee/sites/default/files/hmin\\_b1\\_keelee\\_tase.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/hmin_b1_keelee_tase.pdf)
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). *Teacher self-efficacy and teacher burnout: a study of relations. Teaching and Teacher Education, 26*, 1053-1069
- Slabina, P. (2017). *Liikumine koostöise õppimise suunas. Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmise. Analüütiline ülevaade. Tallinn: Tallinna Ülikool: 46–59* [http://kraavikroll.haridus.ee/admin/upload/files/opikasitus\\_TU\\_uurimus.pdf](http://kraavikroll.haridus.ee/admin/upload/files/opikasitus_TU_uurimus.pdf)
- Statistikaamet. (2021). *Eesti elanikud räägivad 231 emakeelt*. <https://www.stat.ee/et/uudised/eesti-elanikud-raagivad-231-eri-emakeelt>
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., & Leijen, Ä. (2019). *Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 uuringu tulemused, I. osa*. [https://www.hm.ee/sites/default/files/talis\\_eeesti\\_raporti\\_i\\_osa.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/talis_eeesti_raporti_i_osa.pdf)

- Taimalu M., Uibu K., Luik, P., Leijen Ä. & Pedaste, M., (2020). *Õpetajad ja koolijuhid väärtustatud professionaalidena*. [https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2020/04/TALIS2\\_kujundatud.pdf](https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2020/04/TALIS2_kujundatud.pdf)
- Tickle, L. (2001). *Professional Qualities and Teacher induction*. *Journal of Inservice Education*, 27:1, 51,64. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13674580100200146>
- Tiko, A. (2010). *Vanemate ootused õpetajale*. *Hariduse* 4, (25-30)
- TNS Emor. (2016). *Uringuaruanne: Õpetajaameti kuvand ja atraktiivsus*. [https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/51771/opetajaameti\\_atraktiivsus\\_2016.pdf?sequence=7&isAllowed=y](https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/51771/opetajaameti_atraktiivsus_2016.pdf?sequence=7&isAllowed=y)
- Tõnismäe, E., & Gern, H. (2008). *Juhendamine ja mentorlus*. Tallinn: Äripäev.
- Vöormann R. & Helemäe J. (2006). *Õpetajate tööaeg ja tööülesanded*. <https://ehl.org.ee/wp-content/uploads/2016/01/6.R.Voormann-J.Helemae-2006-opetajate-tooaeg-ja-tooylesanded.pdf>
- Walker, J., & Slear, S. (2011). *The impact of principal leadership behaviours on the efficacy of new and experienced middle school teachers*. *SAGE journals*, 95(1), 46-64.
- Wasburn, M. H. & LaLopa J. M., (2003). *Mentoring faculty for success: Recommendations based on evaluations of a program*. *Planning and Changing* 64-250.
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool.

## **LISAD**

## Lisa 1. Intervjuu koolijuhtidega

Austatud koolijuht!

Kirjutan magistritööd teemal koolijuhtide arusaamad alustavate eesti keele õpetajate lahkumise põhjustest ning selle ärahoidmis võimalustest. Intervjuu eesmärk välja selgitada Ida-Virumaa koolijuhtide arusaamad alustavate eesti keele õpetajate lahkumise põhjustest õpetajaametist ning kirjeldada tegevusi selle ennetamiseks. Intervjuu käigus saadud vastused kajastatakse anonüümselt ja üldistatud kujul ning ainult antud magistritöö raames.

### Üldandmed

- Kui kaua olete töötanud direktorina?
- Kui suur on Teie kooli pedagoogiline personal?
- Mitu õpetajat õpetavad Teie koolis eesti keelt, sh eesti keelt teise keelena?

### **Milliseid toetusmeetmeid kasutavad koolijuhid õppeasutustes alustava eesti keele õpetaja toetamiseks?**

- Kuidas toimub Teie koolis uute õpetajate värbamine?
  - Kes on uue õpetaja värbamise otsustusprotsessi kaasatud?
  - Millised on nõuded, õpetajatele, kes sobib Teie koolis töötada eesti keele õpetajana?
- Kes toetab alustavat eesti keele õpetajat organisatsiooni sisse elamisel?
- Milline on Teie kui koolijuhina ülesanne uue õpetaja toetamisel koolis?
  - Milliseid toetusmeetmeid Teie koolis rakendatakse?
  - Kui pikalt Teie, kui juht toetate alustava eesti keele õpetajat?
  - Kuidas on toetusmeetmed Teie arvates toetanud alustavat eesti keele õpetajat?
- Kes toetab alustavate eesti keele õpetajate ametialast professionaalset arengut?
- Kuidas Teie kui juht toetate alustava eesti keele õpetaja professionaalset arengut?
- Kuidas olete korraldanud alustavale eesti keele õpetajale tööle tagasiside andmise?

**Millistes valdkondades tunnevad alustavad eesti keele õpetajad ebakindlust koolijuhtide arvates?**

- Milline valdkond tekitab alustavale eesti keele õpetajale enim probleeme?
- Millised on kõige sagedasemad töötingimustega seotud probleemid alustaval eesti keele õpetajal?
- Millised probleeme esineb alustaval eesti keele õpetajal õppematerjalide leidmise ja rakendamisega?
- Mis valmistab alustavale eesti keele õpetajale probleeme tundide planeerimisel?
- Kui kompetentne juhi arvates on alustav eesti keele õpetaja ennast õppekava koostamisel ja rakendamisel?
- Millist mõju avaldavad alustava eesti keele õpetaja tööle koolidokumendid ja seadusandlus?

**Millistel põhjustel lahkuvad alustavad eesti keele õpetajad ametist koolijuhtide andmetel?**

- Kui suur on alustava eesti keele õpetaja töökoormus tööle asumisel?
- Milliseid ülesandeid tuleb alustaval eesti keele õpetajal täita?
- Millised on ja on olnud peamised eesti keele õpetajate mured?
- Kuidas olete neid muresid aidanud lahendada?
- Mis põhjustel on alustavad eesti keele õpetajad ametist lahkunud?
- Kuidas mõjutavad alustava eesti keele õpetaja lahkumist ametist välised tegurid? (töötasu, kaasav haridus, staatus)
- Milliseid lahkumise põhjuseid on välja toonud ametist lahkunud eesti keele õpetajad?

**Milliseid muutusi teevad koolijuhid oma õppeasutuses selleks, et alustavad eesti keele õpetajad õpetajaametisse jääksid?**

- Milline peaks olema Teie arvates alustava eesti keele õpetaja toetussüsteem?
- Milliseid muutusi olete Teie oma organisatsioonis teinud, et alustavaid eesti keele õpetajaid tõhusamalt toetada?
- Mida saaks teie arvates ennetavalt teha, et alustavad eesti keele õpetajad ametist ei lahkuks?