

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Loodus- ja reaalainete õpetamine põhikoolis õppekava

Anastasia Tinyakova
MTÜ ALUSTAVAT ÕPETAJAT TOETAVA KOOLI ALUSTAVA ÕPETAJA
JUHENDAMISTEENUST KASUTANUD KOOLIDE JUHTIDE OOTUSED
JUHENDAMISELE, KOGEMUSED KOOLINA NING ARENDUSETTEPANEKUD
Bakalaureusetöö

Juhendaja: ülldidaktika kaasprofessor Liina Lepp

Tartu 2025

KOKKUVÕTE

MTÜ Alustavat Õpetajat Toetava Kooli alustava õpetaja juhendamisteenust kasutanud koolide juhtide ootused juhendamisele, kogemused koolina ning arendusettepanekud

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärk oli selgitada välja koolijuhtide ootused, kogemused ja arendusettepanekud MTÜ Alustavat Õpetajat Toetava Kooli juhendamisteenuse osas.

Kvalitatiivse sisuanalüüsi viidi läbi, kasutades andmete kogumiseks poolstruktureeritud intervjuusid kolme Eesti koolijuhiga. Koolijuhtide ootused jagunesid kolme kategooriasse: ootus süsteemsele ja professionaalsele toetusele, ootus koormuse vähendamisele ja meeskonnatöö toetamisele ning ootus alustava õpetaja kutsekindluse ja arengu toetamisele. Koolijuhtide kogemused MTÜ Alustavat Õpetajat Toetava Kooli juhendamisteenusega jagunesid nelja kategooriasse: koostöökogemus mentoriga, mõju kooli tasandil, alustava õpetaja kogemuse rikastamine ning teenusega seotud väljakutsed. Arendusettepanekuteks toodi välja heade praktikate levitamist ja teadmusbasi loomist. Uuring annab sisendi juhendamisteenuse arendamiseks ning pakub lähtekohti edasiseks uurimiseks.

Võtmesõnad: alustav õpetaja, juhendamine, mentorlus, koolijuht, sisseelamisprogramm, juhendamisteenus, õpetajate toetamine, MTÜ Alustavat Õpetajat Toetav Kool

ABSTRACT

Expectations, Experiences, and Development Proposals of School Leaders Using the Mentoring Service of the NPO Supporting Novice Teachers School

This bachelor's explores the expectations, experiences, and development proposals of school leaders regarding the mentoring service provided by the NPO Supporting Novice Teachers School. The qualitative content was based on semi-structured interviews with three school leaders in Estonia and analyses the respondents' answers. The results showed that expectations focused on systematic and professional support, reducing internal workload, supporting teamwork, and enhancing novice teachers' professional confidence. Experiences were categorized into four areas: collaboration with the mentor, impact on the school level, enrichment of the novice teachers' experiences, and challenges related to the service. Development suggestions emphasized the need to share the best practices and create a structured knowledge base. The study provides practical input for developing the mentoring service and offers a foundation for future research.

Keywords: novice teacher, mentoring, school leader, induction programme, mentoring service, teacher support, NPO Supporting Novice Teachers School

SISUKORD

SISSEJUHATUS	4
1. TEOREETILINE ÜLEVAADE.....	5
1.1 Väljakutsed õpetajatööga kohanemisel.....	5
1.2 Sisseelamisprogrammid alustavatele õpetajatele	7
1.2.1 Sisseelamisprogrammide mõju õpetaja toimetulekule ja püsimisele ametis	7
1.2.2 Olukord Eestis ja vajadus programmide järele	8
1.3 Koolijuhtide arvamus alustavate õpetajate mentorlusest.....	9
2. METOODIKA	11
2.1 Valim.....	11
2.2 Andmekogumine.....	11
2.3 Andmeanalüüs.....	13
3. TULEMUSED	13
3.1 Koolijuhtide ootused MTÜ Alustavat Õpetajat Toetava Kooli juhendamisteenusele... 14	
3.2 Koolijuhtide kogemused MTÜ Alustavat Õpetajat Toetava Kooli juhendamisteenusega	15
3.3 Koolijuhtide arendusettepanekud MTÜ Alustavat Õpetajat Toetava Kooli eestvedajatele	16
4. ARUTELU	18
TÄNUSÕNAD.....	20
AUTORSUSE KINNITUS	21
KASUTATUD KIRJANDUS	22
LISAD.....	26
Lisa 1. Intervjuukava	
Lisa 2. Näide koodide moodustamisest	
Lisa 3. Näide kategooriate moodustamisest	

SISSEJUHATUS

Alustava õpetaja esimene tööaasta on edasise arengu seisukohalt otsustava tähtsusega, kuna tööga seotud esimesed kogemused määravad edasist pühendumust õpetamisele (Ingersoll & Strong, 2011). Eesti koolidest lahkuvad töölt esimese õppeaasta jooksul ligi 30% alustavatest õpetajatest (Selliöv & Vaher, 2018). Rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS (Taimalu *et al.*, 2019) järgi pole 80,5% Eesti õpetajatest osalenud kohanemisprogrammides ega toetavates programmides, mis teeb Eestist ühe kõrgeima selliste õpetajate osakaaluga riigi. OECD keskmine on TALIS 2018 andmetel 61,6%. Kui võrrelda Singapuriga, siis mitteosalenud õpetajaid on seal 33,8% ning formaalsetes kohanemisprogrammides on osalenud 63,4% (Taimalu *et al.*, 2019). Kohanemisprogrammides, kus tehakse meeskonnatööd, jagatakse õppetööga seotud informatsiooni, uuritakse ainespetsiifilisi probleeme ja on loodud kergesti ligipääsetav tugivõrgustik, on alustavate õpetajate töö jätkamine suurem (Kutsyuruba *et al.*, 2019).

Eesti haridussüsteemis on mentorsüsteem olnud juba aastaid (Eisenschmidt, 2006). Mentorlus on uue ja/või vähem kogenud kolleegi toetamine kogenud kolleegi poolt eesmärgiga soodustada algaja õpetaja arengut ning kiirendada sisseelamist töökeskkonda (Hobson *et al.*, 2009). Selline koostöösuhe on oluline ka koolile koolikultuuri kujundamisel (Jokinen *et al.*, 2008). Võrreldes TALIS 2013 ja 2018 uuringute tulemusi võib märgata, et Eestis pole selles valdkonnas viie aasta jooksul olulisi muutusi toimunud. 2013. aastal märkis 3,3% ja 2018. aastal 3,9% õpetajatest, et neile on kooli poolt määratud mentor. Koolijuhtide hinnanguid uurides selgub, et 45,2% koolidest puudub õpetajatel ligipääs mentorlusprogrammile (Taimalu *et al.*, 2019; Übius *et al.*, 2013).

TALIS 2018 andmetel on Eesti koolijuhtide hinnangud mentorluse tähtsusele üsna sarnased OECD riikide keskmisega. Madalaks on hinnatud mõju pedagoogilistele kompetentsidele (58,1%), mis on OECD riikides kõrgem. Tõusnud on koolijuhtide osakaal, kes mentorprogramme vähemkogenud õpetaja toetamiseks oluliseks peavad (tõus 72,4%-lt 79,7%-le) (Taimalu *et al.*, 2019).

Mentorlus mängib olulist rolli õpetaja edasises arengus haridustöötajana ning vähendab töölt lahkumise tõenäosust (Ingersoll & Strong, 2011). Mentorprogrammis osalemine aitab ka õppida koolitöötajatel üksteist paremini tundma (Snoek & Moens, 2011). Uuringutest (Hobson *et al.*, 2009; Ingersoll & Strong, 2011) selgub, et mentorite poole on hakanud rohkem pöörduma ka kogenumad töötajad, kes soovivad saada individuaalset abi ja

nõu. See viitab sellele, et mentorprogramm on oluline ka kõigi töötajate edasises professionaalses arengus.

Alates 2016. aastast tegutseb Eestis kodanikualgatus Alustavat Õpetajat Toetav Kool (Alustavat Õpetajat Toetav Kool, *s.a.*). Üheks teenuseks, mida see organisatsioon on arendanud, on alustavate õpetajate toetamine nende esimesel tööaastal koolivälise mentori poolt, keda nimetatakse alustava õpetaja juhendajaks – põhjusel, et eristada seda Eesti koolides väga ebaühtlaselt määratletud ja sisustatud mentori rollist. Tänapäevaks on Alustavat Õpetajat Toetava Kooli poolt valitud juhendajad juhendanud kokku 42 alustavat õpetajat 14 koolis (Alustavat Õpetajat Toetav Kool, *s.a.*). Selline teenus on Eestis uudne ja vähelevinud, seetõttu on oluline Alustavat Õpetajat Toetava Kooli meeskonnale, et ka kolmandad osapooled uuriksid koolijuhtide vaatenurka, miks ja kuidas nad sellise otsuseni on jõudnud, millised on olnud ootused juhendamisele, millised on kogemused ja arendusettepanekud. Alustavat Õpetajat Toetava Kooli tegevuste edasist uurimist on esile toonud ka Nano (2023) selgitades, et see aitaks Alustavat Õpetajat Toetava Kooli meeskonnal juhendamisteenust arendada ning oleks oluline informatsioon ka koolijuhtidest kolleegidele.

1. TEOREETILINE ÜLEVAADE

Teaduskirjanduses määratletakse alustavat õpetajat väga erinevalt. Mitmed rahvusvahelised uurimused annavad üldiseid aastapiire, mis jäävad esimese kuni viienda tööaasta vahele (Fantilli & McDougall, 2009; OECD, 2019a). Käesolevas bakalaureusetöös peab autor alustavaks õpetajaks isikut, kes on õpetajana töötanud kuni viis aastat.

Teoreetiline ülevaade loob aluse alustavate õpetajate tööle asumise ja nende toetamise mõistmiseks. Tuuakse esile tööle asumisega seotud väljakutsed, nagu töökoormus, emotsionaalne surve ja klassijuhtimine. Samuti tehakse ülevaade sisseelamisprogrammidest ja nende mõjust õpetajate toimetulekule ja ametis püsimisele. Lõpuks keskendutakse Eesti kontekstile ja koolijuhtide vaatele mentorlusele kui tugivormile.

1.1 Väljakutsed õpetajatööga kohanemisel

Alustava õpetaja professionaalne identiteet kujuneb välja peamiselt esimese tööaasta jooksul ning selle perioodi jooksul saadud kogemused mängivad olulist rolli õpetaja edasises karjääris (Fantilli & McDougall, 2009). Uuringud näitavad, et paljud alustavad õpetajad tunnevad end ebakindlalt ning tajuvad õpetajaks olemist märksa keerukamana, kui nad olid ette kujutanud (McKay & Mabunda, 2024; Schaefer, 2018).

Klassiruumi juhtimine on uute õpetajate jaoks üks keerulisemaid väljakutseid (Pikić Jugović *et al.*, 2025). Tihti peavad õpetajad rakendama teadmisi, milles neil puudub eelnev praktiline kogemus või on see piiratud. See omakorda vähendab nende kindlustunnet (Feng *et al.*, 2025). Õpetajad tunnevad, et neil puuduvad toimivad strateegiad probleemide ennetamiseks ja lahendamiseks (Feng *et al.*, 2025; Schaefer, 2018). Samuti kohanemise ajal tuleb leida tasakaal autoritaarsuse ja õpilase usalduse vahel, mis võib ilma kogemuseta osutada eriti keeruliseks (Waychunas, 2025).

Väljakutsete hulka kuuluvad ka töökoormus ja ajapuudus, mis võib osutada alustava õpetaja jaoks suureks stressiallikaks (Waychunas, 2025). Uuringud näitavad, et esimesel tööaastal kulub tundide ettevalmistamisele, hindamisele ja dokumentatsioonile palju aega, mis väsitab nii vaimselt kui ka füüsiliselt (Pikić Jugović *et al.*, 2025; Waychunas, 2025). Tihti kipub töö kanduma ka vaba aega, häirides töö- ja eraelu tasakaalu (Pikić Jugović *et al.*, 2025). Uuringutele tuginedes (vt nt Feng *et al.*, 2025; Pikić Jugović *et al.*, 2025; Schaefer, 2018) võib väita, et õpetajakoolitus ei arenda alati piisavalt meetoodilist teadlikkust ja pedagoogilist paindlikkust, mida tunnikavade koostamine ning õpetamise praktiline elluviimine õpetajatelt nõuab. Selline surve võib viia olukorrani, kus õpetaja kaotab enesekindluse ja tajub, et ei suuda tagada soovitud kvaliteeti (Pikić Jugović *et al.*, 2025).

Emotsionaalne koormus on alustavate õpetajate seas laialt levinud ning avaldub sageli stressi, ärevuse ja läbipõlemise sümptomitena juba esimestel töökuudel (Pikić Jugović *et al.*, 2025; Schaefer, 2018). Uuringud (McKay & Mabunda, 2024; Waychunas, 2025) on näidanud, et õpetajad tunnevad end sageli isoleerituna, eriti juhul, kui puudub professionaalne mentor või toetav kolleegide võrgustik. Selline toetuse puudumine võib viia motivatsiooni languseni ja vähendada tööalast rahulolu ning pühendumust (Pikić Jugović *et al.*, 2025). Lisaks suurendab sotsiaalne eraldatus koos pideva enesekriitikaga vaimset survet ja soodustab läbipõlemist (Feng *et al.*, 2025; McKay & Mabunda, 2024). Kui alustaval õpetajal ei ole välja kujunenud sotsiaal-emotsionaalsed oskused, muutub stressiga toimetulek veelgi raskemaks ning see võib mõjutada ka suhet õpilastega (Feng *et al.*, 2025; Schaefer, 2018).

Kokkuvõtlikult võib öelda, et õpetajatööga kohanemine eeldab alustavalt õpetajalt suurt professionaalset, emotsionaalset ja praktilist valmisolekut, mida õpetajakoolitus alati piisavalt ei toeta. Väljakutsed klassijuhtimises, töökoormuses, emotsionaalses toimetulekus ja meetoodilises pädevuses võivad viia stressi, ebakindluse ja läbipõlemise, eriti juhul, kui puudub süsteemne ja kättesaadav tugivõrgustik.

1.2 Sisseelamisprogrammid alustavatele õpetajatele

Alustava õpetaja esimene tööaasta on üks kriitilisemaid perioode tema professionaalses elus. Just sel ajal kujunevad välja tööharjumused, arusaamad õpetaja rollist ja suhe koolikeskkonnaga. Uuringud (Fantilli & McDougall, 2009; Ingersoll & Strong, 2011) näitavad, et ilma teadliku toetuse ja juhendamiseta suureneb risk, et alustav õpetaja tunneb end ebakindlalt, ülekoormatuna ja kaalub isegi ametist lahkumist. Selle vältimiseks on paljudes riikides – ja järjest enam ka Eesti koolides – arendatud töötajatele spetsiaalsed sisseelamisprogrammid (ingl *induction programs*), mis aitavad õpetajatel sujuvamalt töösse sisse elada.

Sisseelamisprogrammid on süsteemsed ja struktureeritud tugimeetmed, mille eesmärk on toetada õpetajat tema karjääri alguses (Aarts *et al.*, 2023). Need programmid võivad hõlmata mitmesuguseid komponente: mentorlus, koolitused, reflektiivsed arutelud, õpiringid, supervisioon ja regulaarne tagasiside (Aarts *et al.*, 2023; OECD, 2019a; Wong, 2004). Efektiivne sisseelamisprogramm ei keskendu ainult praktiliste oskuste arendamisele, vaid toetab ka õpetaja professionaalset identiteeti ja enesekindlust (Aarts *et al.*, 2023).

Hea sisseelamisprogramm:

- alustab enne õppeaasta algust (nt kohanemispäevad);
- kestab vähemalt ühe õppeaasta (mitte ainult mõned nädalad);
- sisaldab regulaarseid kohtumisi mentoriga;
- pakub kooliväliseid koolitusi ja sisemist kollegiaalset tuge (Ingersoll & Smith, 2004).

1.2.1 Sisseelamisprogrammide mõju õpetaja toimetulekule ja püsimisele ametis

Ingersoll ja Smithi (2004) poolt läbi viidud uuringus leiti, et õpetajad, kes osalevad struktureeritud ja kvaliteetses sisseelamisprogrammis, on suurema tõenäosusega rahul oma tööga ning jäävad ametisse ka pärast esimest või teist aastat. Õpetajad, kes saavad tuge läbi mentorluse, kolleegide toe ja täiendkoolituse, lahkusid töölt poole vähem kui need, kellele tuge ei pakutud (Aarts *et al.*, 2023; Kutsyuruba *et al.*, 2019). Näiteks OECD (2019b) andmetel riikides, kus eksisteerib riiklikult koordineeritud sisseelamisprogramm (nt Austria, Slovakkia, Leedu), on õpetajate ametis püsimine oluliselt stabiilsem kui seal, kus programm on puudulik või vabatahtlik.

Sisseelamisprogrammid mõjutavad positiivselt ka õpetamise kvaliteeti ja professionaalset arengut. Õpetajad, kellel on võimalus arutada oma kogemusi ja väljakutseid mentoriga, tunnevad end enesekindlamalt (Kutsyuruba *et al.*, 2019; Pikić Jugović *et al.*, 2025). Fantilli ja McDougall (2009) rõhutavad, et kui õpetajal on võimalus regulaarselt

arutada oma väljakutseid ja kogemusi, on ta rohkem valmis õppima ning riskima innovatiivsete õpetamismeetoditega. Lisaks soodustab süsteemne tugi õpetaja identiteedi kujunemist ja suurendab seotust koolikeskkonnaga (Schaefer, 2018).

1.2.2 Olukord Eestis ja vajadus programmide järele

Eestis on õpetajate järelkasvu ja püsijäämise küsimus järjest enam hariduspoliitika keskmes. Statistika ja uuringud näitavad, et alustavad õpetajad lahkuvad ametist sageli juba esimese tööaasta jooksul, mis viitab sellele, et olemasolevad tugisüsteemid ei ole piisavalt tõhusad (Selliov & Vaher, 2018).

Eesti seadustes ei ole ettenähtud kohustuslikku sisseelamisprogrammi (OECD, 2019b). Vesteli (2023) töö andmetel on mentorluse kättesaadavus koolides väga ebaühtlane, ulatudes mõnest tunnist nädalas kuni üksikute vestlusteni koridoris. Tihti puuduvad koolil selged juhised ja struktuur, kuidas alustava õpetaja sisseelamist teadlikult ja järjepidevalt toetada (Vaher & Selliov, 2019; Vestel, 2023). Selline olukord suurendab alustava õpetaja stressi ning võib mõjutada nii ametis püsimist kui ka õpetamise kvaliteeti (Feng *et al.*, 2025). Lisaks on Eestis välja toodud ka probleem, et alustavad õpetajad ei tunne end alati koolikultuuri osana (Vaher & Selliov, 2019). Kohanemiskeskkonnad võivad olla seotud kommunikatsiooni puudumise, ülekoormuse, töökorralduse ebaselguse või vähese kolleegipoolse toetusega. Kui õpetaja ei saa esimesel aastal selget tagasisidet, regulaarseid juhendamiskohtumisi või võimalust jagada oma kogemusi turvalises keskkonnas, on tema risk läbipõlemiseks ja ametist loobumiseks oluliselt suurem (Poom-Valickis & Löfström, 2019).

Probleemi teadvustades on viimastel aastatel loodud mitmeid algatusi, mis toetavad õpetajate sisseelamist koolikeskkonda. Näiteks MTÜ Alustavat Õpetajat Toetav Kool, mis on alates 2016. aastast pakkunud koolidele vabatahtlikku ja paindlikku tuge alustavate õpetajate süsteemseks toetamiseks. Üle 100 kooli on allkirjastanud ka MTÜ poolt välja töötatud 10 Alustavat Õpetajat Toetava Kooli põhimõtet, andes vihje koolide kohta, kus õpetajate toetamine on korraldatud süsteemsemalt – koolitatakse mentoreid, nõustatakse koolijuhte ning jagatakse tõendus põhiseid praktikaid (Ottep, 2023).

Kokkuvõttes kinnitavad teadusuuringud, et struktureeritud ja teadlikult ülesehitatud sisseelamisprogrammid on kriitilise tähtsusega alustava õpetaja tööga kohanemisel, ametis püsimisel ja professionaalsel arengul. Tõhusad programmid, mis hõlmavad mentorlust, koolitust ja reflektiivset tuge, suurendavad õpetaja enesekindlust ja töörahulolu ning aitavad vähendada varajase lahkumise riski. Rahvusvaheline kogemus näitab, et riiklikult

koordineeritud programmid tagavad paremaid tulemusi kui vabatahtlikud ja killustatud praktikad. Eesti kontekstis on vajadus süsteemse ja kohustusliku sisseelamismudeli järele jätkuvalt aktuaalne, kuna praegune praktika on kooliti väga ebaühtlane. MTÜ Alustavat Õpetajat Toetav Kool on oluline kodanikualgatus, mis pakub koolidele metoodilist tuge ning aitab kaasa teadlikumale ja jätkusuutlikumale õpetajate toetamisele.

1.3 Koolijuhtide arvamus alustavate õpetajate mentorlusest

Mentorlus on üks olulisemaid toetusmeetmeid alustavate õpetajate kohanemise ja ametis püsimise toetamisel (Kutsyuruba *et al.*, 2019). Hästi korraldatud mentorlus pakub uuele õpetajale nii pedagoogilist nõustamist kui ka emotsionaalset tuge, mis aitab vähendada tööga seotud stressi, ebakindlust ning ennetada ametist lahkumist (Feng *et al.*, 2025). Koolijuhid mängivad kesksel rollil alustavate õpetajate toetamisel ning peavad mentorlust üheks olulisemaks meetmeks, mis aitab uutel õpetajatel edukalt ametisse sisse elada (Kutsyuruba & Bezzina, 2024). Samuti suhtuvad koolijuhid mentorlusse kui strateegilisse tööriista õpetajate arengu, töörahulolu ja ametis püsimise toetamisel (Hobson *et al.*, 2009; Ingersoll & Smith, 2004; Ottep, 2023).

Hobson jt (2009) toovad esile, et tõhus mentorlus põhineb usaldusel, regulaarsel suhtlemisel ja mentorite pädevusel. Koolijuhid, kes väärtustavad mentorlust sisuliselt, mitte pelgalt formaalsusena, loovad keskkonna, kus alustavad õpetajad tunnevad end turvaliselt ning on valmis ka vigadest õppima (Brookfield, 2017; Robinson *et al.*, 2008). Selline keskkond, kus vigadest õppimist nähakse loomuliku professionaalse arenguna, soodustab õpetaja identiteedi kujunemist ja ametis püsimist (Feng *et al.*, 2025).

Tähtis aspekt, mida koolijuhid korduvalt rõhutavad, on mentorluse kvaliteet. Kui mentoril ei ole piisavalt aega, kui puudub ettevalmistus või motivatsioon, muutub mentorlus pealiskaudseks ega täida oma eesmärki (Hobson *et al.*, 2009). Siinkohal tuleb mängu koolijuhi roll ressursijaotajana ja kultuuri kujundajana – tema ülesanne on tagada, et mentorlusel oleks organisatsiooniline tugi, sealhulgas ajaraamid ja koolitus mentoritele (Leithwood *et al.*, 2008).

Lisaks praktilisele toele rõhutavad koolijuhid uuringutes (Brookfield, 2017; Robinson *et al.*, 2008) ka mentorluse rolli õpetaja professionaalse identiteedi kujunemisel. Mentorlus pakub alustavale õpetajale ruumi eneserefleksiooniks ja võimaluse dialoogiks kogunud kolleegiga (Brookfield, 2017). See omakorda suurendab enesekindlust ja õpetamise kvaliteeti, mis on otseselt seotud ka õpilaste tulemuslikkusega (Robinson *et al.*, 2008).

Eestis läbi viidud uuringute kohaselt peavad koolijuhid mentorlust oluliseks osaks õpetaja karjääriritee alguses ning rõhutavad vajadust süsteemse ja jätkusuutliku mentorprogrammi järele (Ottep, 2023). Samas märgitakse, et mentorluse rakendamine on kooliti ebaühtlane ning tihti sõltub selle kvaliteet individuaalsest algatusest, mitte institutsionaalsest raamistikust (Ingersoll & Strong, 2011; Taimalu *et al.*, 2019). Samuti mainivad koolijuhid, et mentorlus ei toeta üksnes alustavat õpetajat, vaid rikastab ka kogu koolikultuuri. Mentorid, kes osalevad reflektiivses dialoogis ja jagavad oma kogemusi, loovad eeldused professionaalsete õpikogukondade tekkeks, kus teadmised ja oskused ringlevad kogu õpetajaskonnas (Hobson *et al.*, 2009; Leithwood *et al.*, 2008). Seega on mentorlus koolijuhtide hinnangul mitte ainult sisseelamisprotsessi osa, vaid ka pideva arengu ja koostöise koolikultuuri alustala.

Käesoleva töö teoreetiline ülevaade käsitleb alustava õpetaja tööle asumisega seotud väljakutseid, sisseelamis- ja mentorlusprogrammide tähtsust õpetaja professionaalses arengus. Nii rahvusvaheline kui ka Eesti-põhine teaduskirjandus toob esile, et koolijuhtide toetus ja kooli sisekultuur on kriitilise tähtsusega tegurid, mis määravad, kui edukalt uus õpetaja oma rolli sisse elab ning kas ja kuidas ta õpetajatöös püsima jääb. Kuigi Eestis on viimasel kümnendil tehtud mitmeid edusamme mentorluse ja toetavate praktikate suunas, viitavad uuringud (nt TALIS 2018, OECD 2023) endiselt süsteemse toe puudumisele.

Uurimistöe keskmes on kodanikualgatuse Alustavat Õpetajat Toetav Kool alustavate õpetajate juhendamisteenus koolivälise juhendaja poolt, mis on loodud eesmärgiga tugevdada alustavate õpetajate toetamise süsteemsust Eesti koolides (Alustavat Õpetajat Toetav Kool, *s.a.*). Algatus pakub koolidele juhiseid ja põhimõtteid, kuidas süsteemselt toetada uusi õpetajaid ning tugevdada õpetajate järelkasvu. Lisaks pakub Alustavat Õpetajat Toetav Kool erinevaid teenuseid, nagu alustavate õpetajate mentorite väljaõpe ja supervisiooniprogrammid. Kuna varasem akadeemiline käsitlus selle teenuse kohta on piiratud, on vajalik mõista, kuidas koolijuhid ise teenust tajuvad ja hindavad. Eelkõige pakub huvi, milliseid ootusi seavad koolijuhid juhendamisteenusele, millised on nende kogemused ning milliseid arendusettepanekuid nad edasise täiustamise tarbeks teevad. Sellest lähtuvalt on bakalaureusetöö eesmärk selgitada välja MTÜlt Alustavat Õpetajat Toetav Kool alustava õpetaja juhendamisteenust ostnud koolide juhtide ootuseid, kogemusi ja arendusettepanekuid MTÜ-le. Sõnastati järgmised uurimisküsimused:

- Missugused ootused on koolijuhtidel MTÜ Alustavat Õpetajat Toetava Kooli juhendamisteenusele?

- Missugused on koolijuhtide kogemused MTÜ Alustavat Õpetajat Toetava Kooli juhendamisteenusega?
- Missugused on koolijuhtide arendusettepanekud MTÜ Alustavat Õpetajat Toetava Kooli eestvedajatele?

2. METOODIKA

2.1 Valim

Uuringu läbiviimiseks rakendatakse sihipäraselt valimit, mis tähendab teadlikku ja eesmärgist lähtuvat uuritavate valikut. Sellise lähenemise eesmärk on kaasata uuringusse just need osapooled, kes on käsitletava temaga otseselt seotud ning kelle kogemused ja vaated võimaldavad uurimisküsimustele sisukalt vastata (Rämmer, 2014).

Valimisse kuuluvad koolijuhid, kelle juhivad koolid on osalenud Alustavat Õpetajat Toetava Kooli algatuses vähemalt 2-3 aastat ning kellel endal on vähemalt üle kolme aasta pikkune kogemus nimetatud koolis juhtimistasandil. See valik võimaldab tagada, et intervjueritavad on piisavalt tuttavad programmi sisuga ning oskavad rääkida ootustest, kogemustest ja arendusettepanekutest.

Uuritavad valiti välja isiklike kontaktide kaudu ning koostöös MTÜ Alustavat Õpetajat Toetava Kooli eestvedaja Triin Noorkõivuga. Potentsiaalsetele osalejatele saadeti e-kiri, milles kirjeldati bakalaureusetöö eesmärki ja andmekogumise protseduuri. Enne intervjuud edastati ka informeeritud nõusoleku vorm, millega osalejatel oli võimalik eelnevalt tutvuda ja digitaalselt või kirjalikult allkirjastada.

Ühendust võeti kokku kuue juhiga, keda oli pakkunud välja Alustavat Õpetajat Toetava Kooli eestvedaja Triin Noorkõiv. Kolm koolijuhti nõustusid intervjuudes osalema, üks potentsiaalne uuritav põhjendas keeldumist kiire tööperioodiga, mis ei võimaldanud intervjuul osaleda ja kaks koolijuhti ei vastanud e-kirjale. Üks osalenud juhtidest olid mees, kaks osalenud juhti olid naised. Üheks kooliks oli riigigümnaasium, kus koolivälise juhendaja tuge sai seitse õpetajat. Teiseks kooliks oli gümnaasium, kus koolivälise juhendaja tuge sai ka seitse õpetajat ning kolmandaks kooliks oli põhikool, kus koolivälise juhendaja tuge sai kaks õpetajat.

2.2 Andmekogumine

Andmeid koguti individuaalsete poolstruktureeritud intervjuudena, mille jaoks oli uurimiseesmärgi ja uurimisküsimuste põhjal koostatud küsimused. Poolstruktureeritud

intervjuu loob keskkonna, kus intervjuueeritavad tunnevad end vabamalt ja on rohkem valmis jagama isiklikke vaateid (Adams, 2015). Selline lähenemine võimaldab uurijal reageerida intervjuu käigus tekkinud olulistele teemadele ja küsida täpsustavaid küsimusi. Samuti on poolstruktureeritud intervjuu puhul võimalik muuta küsimuste järjekorda koostatud intervjuukavas (Lepik *et al.*, 2014). Meetod toetab ka andmete kvalitatiivset analüüsi, kuna see keskendub vastuste sisu süvitsi mõistmisele, mitte ainult faktide kogumisele (Braun & Clarke, 2013).

Intervjuukava koosnes kolmest osast. Esimene osa keskendus koolijuhtide ootustele juhendamisteenusele ning koguti taustainfot, kuidas on jõutud teenuseni (nt *Kuidas jõudsite otsuseni kasutada Alustavat Õpetajat Toetava Kooli juhendamisteenust?, Millised olid teie esialgsed ootused juhendamisteenusele?*). Teise osa eesmärk oli kaardistada koolijuhtide osalemiskogemusi ning selgitada välja, kas juhendamisteenus vastas ootustele või mitte (nt *Kuidas kirjeldaksite oma kooli senist kogemust juhendamisteenuses osalemisel?, Millistes aspektides vastas/ei vastanud teenus ootustele?*). Intervjuukava kolmanda osa eesmärk oli koguda arendusettepanekuid, mis oleksid kasulikud edaspidi MTÜ Alustavat Õpetajat Toetava Kooli tegevuste planeerimises (nt *Millised on olnud suurimad väljakutsed või piirangud teenuse rakendamisel?, Milliseid muudatusi või täiustusi soovitate teha eestvedajatel teenuse sisu või korralduse osas?*). Intervjuukava koosnes nii avatud kui ka suletud vastustega küsimustest. Suletud küsimuste puhul oli intervjuueeritavatel palutud tuua näiteid või põhjendada oma vastust.

Uuringu kvaliteedi suurendamiseks saadeti intervjuukava juhendajale läbivaatamiseks ning viidi läbi prooviintervjuu. Prooviintervjuu viidi läbi valimi kriteeriumitele vastava koolijuhiga, mille pikkuseks oli 36 minutit. Peale prooviintervjuud koostati esimene transkriptsioon, mis saadeti juhendajale tutvumiseks ja tagasiside saamiseks. Lõplik intervjuu kava on esitatud lisas 1. Prooviintervjuu arvestati põhiandmestiku hulka.

Ülejäänud intervjuud viidi läbi 2025. aasta kevadel. Intervjuude läbiviimiseks kasutati Zoom ja MS Teams keskkonda, mis oli mõlemale osapoolle mugav lahendus. Teine intervjuu kestis 34 minutit, kolmas intervjuu kestis 36 minutit. Intervjuude salvestamiseks kasutas töö autor MS Teams ja Zoomi keskkondade kõne salvestamise funktsiooni. Tagavaraks kasutati ka autori telefonirakendust *voice memos*.

Intervjuude läbiviimisel tugineti intervjuu läbiviimise eetika põhimõtetele (Lepik *et al.*, 2014). Enne intervjuu läbiviimist tutvustati uuritavale taaskord uurimistöö eesmärki. Uuritavale selgitati, et uurimises osalemine on vabatahtlik ja uuritaval on õigus iga hetk uurimises osalemisest loobuda ja intervjuueeritavale tagatakse konfidentsiaalsus.

Bakalaureusetöös ja transkriptsioonides asendati kõik nimed pseudonüümidega. Samuti kordas autor üle, et soovi korral on uuritaval võimalik transkriptsioon peale valmimist üle lugeda. Keegi uuringus osalenud koolijuhtidest seda ei soovinud.

Intervjuu salvestusi hoiti parooliga kaitstud kaustas, millele on ligipääs ainult töö autoril. Intervjuude helisalvestised kustutati peale transkribeerimist ning transkriptsioone lugesid vaid intervjuu läbiviija, kaaskodeerija ja bakalaureusetöö juhendaja.

Transkriptsioonid kustutatakse 01.07.2025.

Intervjuu ajal esitati üks küsimus korruga ning välditi hinnangute andmist. Vajadusel paluti uuritavatel vastuseid täpsustada või tuua näiteid. Intervjuu lõpus tänati intervjuus osalejat ja korrati üle, et uuritava tagatakse töös konfidentsiaalsus ning intervjuueeritaval on õigus 30 päeva jooksul intervjuu läbiviijale teada anda soovist eemaldada intervjuu transkriptsioon andmestikust.

2.3 Andmeanalüüs

Intervjuude transkribeerimisel kasutati Tallinna Tehnikaülikooli küberneetika instituudi (Alumäe *et al.*, 2018) kõnetuvastusprogrammi. Transkriptsiooni ülevaatamiseks ja vajadusel sõnastuse koostamiseks viimiseks helisalvestises öelduga kulus keskmiselt neli tundi.

Intervjuud analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodil, mis võimaldab mõista uurimuses osalevate tõlgendusi ja maailmavaadet (Kalmus *et al.*, 2015). Andmete analüüsiks kasutati programm QCMap. Intervjuudest saadud andmed olid analüüsitud uurimisküsimuste kaupa. Intervjuude kodeerimisel märgistati uurimisküsimuste suhtes Intervjuud kodeeriti ehk märgistati uurimisküsimuste suhtes tähendust omavad laused ja lõigud. Märgistatud materjal kodeeriti. Näide koodide moodustamisest on esitatud lisas 2. Koodid omakorda jaotati kategooriatesse sisu sarnasuse põhjal. Kategoriseerimise näide on esitatud lisas 3. Ühe intervjuu kodeerimisel kaasati ka kaaskodeerija. Korduvkodeerimine viidi läbi 1 nädal pärast intervjuu esmast kodeerimist. Erisused kodeerimisotsustes arutati kaaskodeerijaga läbi ja saavutati konsensus.

3. TULEMUSED

Käesolevas peatükis esitatakse poolstruktureeritud intervjuude analüüsi tulemused keskendudes MTÜ Alustavat Õpetajat Toetava Kooli juhendamisteenuse ootustele, kogemustele ja arendusettepanekutele. Tulemuste illustreerimiseks on lisatud tsitaadid ning konfidentsiaalsuse tagamiseks on nimed asendatud pseudonüümidega. Teksti paremaks

mõistmiseks on võetud välja parasiitsõnad ja sõnakordused. Uurimisküsimuste suhtes ebaolulised kohad on tsitaatides märgistatud sümboliga (...).

3.1 Koolijuhtide ootused MTÜ Alustavat Õpetajat Toetava Kooli juhendamisteenusele

Esimese uurimisküsimuse „Missugused ootused on koolijuhtidel MTÜ Alustavat Õpetajat Toetava Kooli juhendamisteenusele?“ andmeanalüüsi käigus moodustus kolm kategooriat: ootus süsteemsele ja professionaalsele toetusele, ootus koormuse vähendamisele ja meeskonnatöö toetamisele, ootus alustava õpetaja kutsekindluse ja arengu toetamisele.

Esmalt oodatakse juhendamisteenuselt süsteemset ja professionaalset toetust, mis oleks selgelt läbimõeldud nii sisult kui ka vormilt. Uuringus osalenud koolijuhid väljendasid soovi, et mentor ei oleks juhuslikult määratud kolleeg, vaid professionaalselt ette valmistatud isik, kellel on oskus pakkuda teadlikku tuge. Oodati, et mentorlus oleks regulaarne ja kindla ülesehitusega, mitte juhuslik. Eeldati, et mentoril on aega pühendada ning ta suudab luua usaldusliku ja järjepideva suhte alustava õpetajaga.

„Ma arvan, et hästi oluline on, et mentor ei oleks lihtsalt keegi, kellele see töö külge pannakse, vaid et ta tõesti on valmis, teadlik ja oskab seda tööd teha.“ (Märt)

„Ma ei kujuta ette, et oleks lihtsalt mingi kolleeg, kellele öeldakse: kuule, ole mentor. See ei tööta.“ (Kirke)

Samal ajal väljendati ootust, et juhendamisteenus aitab leevendada koolisest töökoormust. Koolides ei ole piisavalt inimressurssi, et pakkuda alustavale õpetajale järjepidevat ja sisulist tuge ainult koolisiselt. Seetõttu nähakse juhendamisteenust kui võimalust jagada vastutust ja tugevdada meeskonnatööd olukorras, kus sisemised võimalused on piiratud.

„Ta leevendab mõnes osas meie oma inimeste koormust.“ (Mirtel)

„Kui see inimene ei oleks meil kõrvaltoetajana, siis see oleks täna meie juhtkonna õlul.“ (Kirke)

Olulise väärtusena nähti ka seda, et mentori ei oleks koolisisene töötaja, vaid välise vaatega professionaal. See tagab objektiivsuse ja võimaluse käsitleda õpetaja kogemust vabamalt, ilma sisepingeid kartmata.

„Mulle väga meeldib, et see inimene tuleb väljast - ta on neutraalne.“ (Mirtel)

Samuti ootus on seotud ka alustavate õpetajate püsimise ja professionaalse arengu toetamisega. Juhtide hinnangul võib juhendamine ennetada läbipõlemist ja ametist loobumist, pakkudes alustavale õpetajale stabiilsust, kindlust ja kuuluvust.

„Mind päriselt kõnetab see, et alustavat õpetajat toetatakse selle eesmärgiga, et ta tõesti kooli jääks ja ei lahkuks, see on minu südamesoov.“ (Märt)

Kokkuvõttes ootasid koolijuhid, et juhendamisteenus ei pakuks pelgalt tehnilist tuge, vaid looks tähendusliku suhte, mis aitab õpetajal sisse elada professionaalselt kasvada ning pikemalt kooli tööle püsima jääda. Teenuselt oodati usaldusväärust, järjepidevust ja mõju, mis ulatub alustavast õpetajast kaugemale – toetades ka kooli sisekultuuri ja kollektiivset arengut.

3.2 Koolijuhtide kogemused MTÜ Alustavat Õpetajat Toetava Kooli juhendamisteenusega

Teise uurimisküsimuse „Missugused on koolijuhtide kogemused MTÜ Alustavat Õpetajat Toetava Kooli juhendamisteenusega?“ andmeanalüüsi käigus moodustus neli kategooriat: koostöökogemus mentoriga, mõju kooli tasandil, alustava õpetaja kogemuse rikastamine ning teenusega seotud väljakutsed.

Koolijuhid kirjeldasid mentoriga koostööd usaldusväärse, professionaalse ja selgelt struktureeritud suhtena. Mentorite oskust luua toetav, aga samas eesmärgipärane suhe alustava õpetajaga peeti programmis osalemise keskseks tugevuseks. Mentorid olid koolijuhtide sõnul alati kättesaadavad ning näitasid üles initsiatiivi ja empaatiat, pakkudes tuge nii õppedisaini, klassijuhtimise kui ka emotsionaalse kohanemise tasandil.

„Meie mentor on väga inimeste inimene, ta on väga soe, väga toetav, alati olnud inimestele kättesaadav, kokkuleppest kinni pidav ja ta on osanud nagu toetada erinevaid aspekte, mitte ainult nüüd tunnis.“ (Kirke)

Juhid rõhutasid ka juhendamistegevuste järjepidevust ja konkreetset ajaplaani, mis tagas teenuse stabiilsuse.

„Selgelt on kokkulepitud see printsiip, kuidas kohtutakse. Pühendumise aeg on nagu hästi konkreetset ja süsteemselt paika pandud(...).See on nagu hästi kindla plaaniga paigas ja võibolla see on andnudki selle julguse, et antud mentor pühendabki selle konkreetse aja ja võibolla see ongi olnud ka see eduvõti.“ (Mirtel)

Intervjuudest selgus, et koolijuhtide kogemusele tuginedes on teenusel otsene ja tajutav mõju ka alustava õpetaja professionaalsele enesekindlusele. Koolijuhid täheldasid, et õpetajad, kes said regulaarset juhendamist, julgusid enam küsida ja jagada oma mõtteid ja võtta vastu tagasisidet. Refleksioonikultuur süvenes ning algajad õpetajad tunnetasid end

osana kooliperest. Mentor võimaldas neil kogeda, et nad ei ole oma küsimusega üksi ning et nende arengusse panustatakse teadlikult.

Koolijuhid tõid ka välja, et teenusest saadav kasu ei piirdu ainult õpetaja individuaalse arengu toetamisega, vaid mõjutab positiivselt kogu kooli sisekliimat ja töökorraldust. Kirjeldati, et teenus aitab jagada vastutust ning hajutada koormust meeskonna sees, suurendades õpetajate teadlikkust ja valmidust kollektiivses töös osaleda. Uuringus osalenud koolijuhid tõid välja, et Alustavat Õpetajat Toetava Kooli juhendamisteenusega liitumise mõju ka koolikultuuris: osalemine programmis saadab sõnumi, et õpetaja arengusse suhtutakse tõsiselt ja lähenetakse sellele teadlikumalt.

„See valmisolek keskenduda ka nendele õpetajatele meeskonnal on ilmselt kõrgem kui see, et ta kusagil üksikuna sõuab ja oma muredega üksi tegeleb.“ (Märt)

Kuigi kogemused olid valdavalt positiivsed, tõid koolijuhid välja ka takistusi, mis raskendasid juhendamisteenuse maksimaalset rakendamist. Ühena peamistest väljakutsetest nimetati ajaressursi – nii mentorite kui õpetajate kalendrid on uuringus osalenud koolijuhtide sõnul tihedad, mis muutis ühise aja leidmise keerukaks. Lisaks toodi esile rahalisi piiranguid, mis võivad takistada teenuse jätkusuutlikku kasutamist.

„Kui eelarverida on tühi, siis kool ei saa seda teenust sisse osta.“ (Kirke)

Samuti eeldab programm koolipoolset koordineerimist ja teadlikku planeerimist, mida uuringus osalenud koolijuhtide sõnul kõikides koolides ei pruugi piisaval määral välja arendatud olla.

Kokkuvõttes võib öelda, et koolijuhtide kogemus MTÜ Alustavat Õpetajat Toetava Kooli juhendamisteenusega oli tervikuna positiivne. Teenus pakub intervjueritud koolijuhtide sõnul väärtust nii individuaalsel kui ka organisatsioonilisel tasandil, toetades alustavaid õpetajaid ja tugevdades koolikultuuri. Samas on jätkusuutlikkus tihedalt seotud kooli ajakasutuse ja ressursside planeerimisega, mis vajab teadlikku juhtimist ja võimalusel ka riiklikku tuge.

3.3 Koolijuhtide arendusettepanekud MTÜ Alustavat Õpetajat Toetava Kooli eestvedajatele

Kolmanda uurimisküsimuse „Missugused on koolijuhtide arendusettepanekud MTÜ Alustavat Õpetajat Toetava Kooli eestvedajatele?“ andmeanalüüsi käigus moodustus kaks kategooriat: heade praktikate levitamine ja teadmusbaasi loomine.

Intervjuude põhjal ilmnes, et koolijuhid hindavad MTÜ Alustavat Õpetajat Toetava Kooli juhendamisteenust kõrgelt. Üks keskne arendusettepanek, mida koolijuhid juhendamisteenuse

osas esile tõid, oli vajadus heade praktikate levitamise järele. Koolijuhid leidsid, et koolidel tekib palju väärtuslikke kogemusi ja toimivaid lahendusi, millel võiks olla laiem mõju kui ainult osalenud koolides.

„ (...) levitada häid kogemusi, heade praktikate levik on kindlasti üks võimalus. “

(Märt)

Intervjuueeritavate sõnul ei oleks selline jagamine ainult informatiivne vaid tooks võimaluse, et sarnaseid toetavaid tegevusi saaks rakendada ka koolides, kus puuduvad rahalised või personaliressursid teenuses osalemiseks. Nähti potentsiaali luua võrgustikulaadseid platvorme, näiteks kohtumisformaate, kogemuspäevi, digitaalset materjalipanka või avalikke arutelusid, kus koolid saaksid jagada oma kogemusi juhendamisteenuse rakendamisel.

„Kui meil oleks mingi koht, kus kõik need kogemused oleks kokku koondatud, et ei peaks igaüks oma peaga nuputama, vaid saaks vaadata, mida teised on teinud. “

(Märt)

Lisaks rõhutasid uuringus osalenud koolijuhid, et heade praktikate nähtavus aitab muuta õpetajate toetamise osaks kooli strateegilisest arengust. Toetuskultuuri tugevadamine ei toeta mitte ainult alustavaid õpetajaid, vaid loob keskkonna, kus koostöö, usaldus ja professionaalne areng on väärtustatud kõikide õpetajate tasandil.

„ Tegelikult võiks rohkem jagada, millised formaadid ja tegevused on osutunud tõhusaks. Meil on näiteks mentorite regulaarsed kohtumised olnud väga kasulikud. “

(Kirke)

Uuringus osalenud koolijuhid tõstsid esile vajaduse luua alustavatele õpetajatele struktureeritud ja kergesti kasutatava keskkonna, kus olulised põhimõtted, töökorralduse alused ja koolikultuuri tutvustavad materjalid oleksid koondatud arusaadavasse ja praktilisse vormi.

„ (...) et siin on üks koht, kuhu ma saan siis minna ja siit siis leian siis tuge... see vähene, mis kõige olulisem on, millega ma saan alustada. “ (Märt)

Kokkuvõttes selgus, et uuringus osalenud koolijuhtide peamised arendusettepanekud juhendamisteenuse täiustamiseks keskendusid heade praktikate levitamisele ja struktureeritud teadmusbaasi loomisele. Koolijuhid nägid vajadust luua platvorme, kus koolid saaksid jaga oma kogemusi, lahendusi ja formaate, et toetada ka neid koole, kellel napib võimalusi programmis osalemiseks. Samuti peeti oluliseks digitaalse ja praktilise keskkonna loomist, kus alustavad õpetajad leiaksid kiiresti vajalikku tuge töökorralduse ja koolikultuuri kohta.

Sellised arendused aitaksid tugevdada õpetajate toetuskultuuri ja toetada koolide kui õppivate organisatsioonide arengut

4. ARUTELU

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärk oli selgitada välja MTÜ-lt Alustavat Õpetajat Toetav Kool alustava õpetaja juhendamisteenust ostnud koolide juhtide ootuseid, kogemusi ja arendusettepanekuid MTÜ-le. Intervjuude tulemustest ilmnes, et koolijuhid hindavad teenust kui professionaalset ja süsteemset tuge, mille mõju ulatub kaugemale üksikisiku tasandist.

Tulemused näitasid, et koolijuhtide ootused MTÜ Alustavat Õpetajat Toetava Kooli juhendamisteenusele koondusid kolme kategooriasse: ootus süsteemsele ja professionaalsele toetusele, ootus koormuse vähendamisele ja meeskonnatöö toetamisele ning ootus alustava õpetaja kutsekindluse ja arengu toetamisele. Uuringus osalenud koolijuhid ootasid juhendamisteenuselt professionaalset ja läbimõeldud lähenemist, kus mentor ei ole juhuslikult määratud kolleeg, vaid sihipäraselt ettevalmistatud professionaal. Selline ootus kattub Hobson jt (2009) väitega, et tõhus mentorlus nõuab selgeid rolle, väljaõpet ja usalduslikku suhet. Ingersoll ja Smithi (2004) on samuti rõhutanud, et mentorlussuhted, mis põhinevad süsteemsel planeerimisel ja pikaajalisel koostööl, aitavad parandada õpetaja tööga rahulolu ja vähendada töölt lahkumist.

Käesolevas uuringus väljendatud ootus, et juhendaja oleks kooliväline ja neutraalne, on kooskõlas Kutsyuruba jt (2019) uurimusega, kus leiti, et sõltumatud mentorid soodustavad avatumat suhtlust ning reflektiooni. Vaher ja Selliovi (2019) uuringus on mainitud, et Eestis alustavad õpetajad ei tunne end alati koolikultuuri osana. Bakalaureusetöö autori arvates on juhendaja neutraalsus oluline aspekt juhendamisteenusel, et tagada alustava õpetaja kutsekindlust. Välismentorite kasutamine pakub mitte ainult pedagoogilist tuge, vaid ka sõltumatut peegeldust, mis rikastab kooli sisekultuuri. See on kooskõlas Poom-Valickis ja Löffströmi (2019) uurimusega, kes on kirjutanud, kuidas kogemuste jagamine turvalises keskkonnas võib oluliselt vähendada riski läbipõlemiseks ja ametist loobumiseks.

Koolijuhtide kogemused kinnitasid nende ootusi. Uurimisküsimuse „Missugused on koolijuhtide kogemused MTÜ Alustavat Õpetajat Toetava Kooli juhendamisteenusega?“ vastused jagunesid nelja kategooriasse: koostöökogemus mentoriga, mõju kooli tasandil, alustava õpetaja kogemuse rikastamine ning teenusega seotud väljakutsed. Eriti rõhutati mentori oskust pakkuda emotsionaalset tuge, olla kättesaadav ja järjekindel. See on kooskõlas Brookfieldi (2017) mõttega, et õppimist toetav keskkond eeldab empaatilist ja suunavat

partnerlust, mis võimaldab õpetajal reflekteerida ja katsetada ilma hinnangu kartuseta. Schaefer (2018) täiendab, et õpetaja identiteet kujuneb esmalt just turvalises ja toetavas keskkonnas, kus mentor aitab luua kuuluvustunnet ning normaliseerib ebakindluse kogemist. Uuringus osalenud koolijuhid kinnitasid, et juhendamisteenus võimaldas õpetajatel tunda end mitte üksikute tegutsejatena, vaid osana meeskonnast.

Kogemustest rääkides rõhutasid koolijuhid mentorluse väärtust mitte ainult õpetajate enesekindluse ja kohanemise toetamisel, vaid ka kogu kooli sisekliima ja töökorralduse parandamisel. Juhendamine ei parandanud üksnes alustava õpetaja toimetulekut, vaid mõjutas ka kogu koolikultuuri. Meeskonnad muutusid teadlikumaks, koostöövalmimaks ja reflektiivsemaks. Mentorid võimaldasid osalejate hinnangul jagada koolisest töökoormust ning pakkusid õpetajatele tuge ka seal, kus juhtkonnal või kolleegidel ei olnud aega või ressursse. See kinnitab Leithwood jt (2008) seisukohta, et professionaalne areng ei ole isiklik, vaid kollektiivne nähtus – kui õpetajate arengusse suhtutakse süsteemselt, mõjutab see kogu organisatsiooni õpivõimekust. Seega on bakalaureusetöö autori arvates oluline, et võimalikult paljud alustavad õpetajad saaksid juhendamisteenust, sest käesoleva töö tulemustest ja teooriast selgub, et kasu saab mitte ainult üksikisik, vaid ka terve organisatsioon. Kui vaadata veel sügavamalt, siis peale organisatsiooni saavad ka sellest kasu õpilased, mida kinnitab ka Robinson jt (2008) uuring.

Samas tõid uuringus osalenud koolijuhid välja ka takistusi: piiratud aeg, ressursid ja vajadus koolipoolse koordineerimise järele. Eriti toodi esile rahastuse ebastabiilsust, mis võib muuta teenuse kättesaamatuks paljudele. Samale probleemile juhib tähelepanu ka OECD (2019b) – alustava õpetaja toetamine on efektiivne vaid siis, kui see on osa riiklikust süsteemist, mitte koolide enda vastutusel baseeruv vabatahtlik lahendus.

Arendusettepanekute puhul ilmnis selge soov muuta juhendamisteenust kättesaadavamaks ja jätkusuutlikumaks. Koolijuhid märkisid, et rahastuse ebakindlus piirab teenuse kasutust, kuigi vajadus ei kao. See vastab laiemale probleemile, mida on käsitletud ka OECD (2023) raportis – juhendamisteenused ei ole Eestis kohustuslikud ning nende kvaliteet ja ulatus varieeruvad kooliti.

Olulise tähelepanekuna tõid välja siinses uuringus osalenud koolijuhid ka vajaduse heade praktikate nähtavuse ja leviku suurendamiseks. Kuigi MTÜ Alustavat Õpetajat Toetav Kool on pakkunud väärtuslikku tuge, ei ole kõikidel koolidel selleks rahalisi võimalusi. Koolijuhid usuvad, et positiivsete kogemuste jagamine võiks soodustada uute koolide liitumist juhendamisteenusega ning inspireerida ka neid, kellel hetkel ei ole võimalust programmis osaleda. Sellest lähtuvalt on pakutud välja ka luua teadmusbaas, mis lihtsustaks

heade praktikate levitamist ning annaks parema ligipääsu alustavatele õpetajatele struktureeritud materjalidele ja töökorralduslikele juhistele. Bakalaureusetöö autori arvates on see oluline täiendus, sest alustav õpetaja alustab tööd sageli vähese kontekstiteadmise ja formaalne tugistruktuur võib tema toimetulekut oluliselt parandada.

Andmekogumise ja -analüüsi protsessi jooksul ilmnis, et mõnes intervjuu osas oleks saanud küsida täiendavaid näiteid või paluda vastajal oma kogemust rohkem avada. Kuigi kõik intervjuud olid sisukad ja andsid väärtuslikku infot, oleks mõnede vastuste juures süvitsi minek võimaldanud andmestikku veelgi rikastada. Lisaks oleks andmeanalüüsi usaldusväärset saanud suurendada näiteks kolmanda osapoole kaasanalüüsi kaudu. Siiski annavad andmed väärtuslikku sisendit MTÜ Alustavat Õpetajat Toetava Kooli eestvedajatele ning pakuvad aluse edasisteks süstemaatilisteks uuringuteks.

Töö tulemusi saab rakendada nii MTÜ teenuse arendamisel kui ka ühe võimaliku arutelu alusena hariduspoliitika kujundajatega. Töö tulemused annavad mõtteainet alustavate õpetajate tugistruktuuride arendamiseks ning mentorite rolli selgemaks määratlemiseks. Tulevastes uuringutes võiks fookusesse võtta erinevate koolitüüpide (nt põhikool, gümnaasium, kutsekool) vajadusi, mentorite vaadet ja rollikogemust. Autori hinnangul väärivad eraldi tähelepanu küsimus, kuidas rahaline tugi mõjutab teenuse kvaliteeti ja kättesaadavust. Samuti tuleks kasuks võrdlev uuring erinevate juhendamismudelite vahel (koolisisene vs kooliväline), mis selgitaks kumb on tõhusam erinevates koolides.

Kokkuvõttes kinnitavad väiksemahulise kvalitatiivse uuringu tulemused, et juhendamine on oluline mitte ainult õpetajate individuaalse arengu toetamiseks, vaid ka koolikultuuri ja professionaalse kogukonna arendamiseks. Tõhus juhendamisteenus aitab luua toetava keskkonna, kus alustavad õpetajad tunnevad end väärtustatuna ning saavad areneda professionaalselt ja emotsionaalselt turvaliselt.

TÄNUSÕNAD

Bakalaureusetöö autor tänab kõiki intervjuudes osalenud koolijuhte ja MTÜ Alustavat Õpetajat Toetava Kooli eestvedajat Triin Noorkõivu. Samuti on autor tänulik Aili Avile ja Liivi Aarele keelelise korrektuuri eest. Eraldi tänab autor oma juhendajat Liina Lepa, kelle nõuanded ja tagasiside aitasid kaasa töö valmimisele.

AUTORSUSE KINNITUS

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

Anastasia Tinyakova

/allkirjastatud digitaalselt/

21.05.2025

KASUTATUD KIRJANDUS

- Aarts, R., Kools, Q., Roosken, B., Schildwacht, R., Bouckaert, M., & Diephuis, E. (2023). Induction for early career teachers in secondary schools: Initiation, implementation and institutionalization. *International Journal of Educational Research Open*, 4. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100258>
- Adams, W. C. (2015). Conducting semi-structured interviews. K. E. Newcomer, H. P. Hatry, & J. S. Wholey (Eds.), *Handbook of Practical Program Evaluation* (4th ed., pp. 492–505). Jossey-Bass.
- Alumäe, T., Tilk, O., & Asadullah. (2018). *Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech*. <http://bark.phon.ioc.ee/webtrans/>
- Alustavat Õpetajat Toetav Kool* (2022). <http://www.alustavatopetajattoetavkool.ee/>
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. SAGE Publications.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Eisenschmidt, E. (2006). *Kutseaasta kui algaja õpetaja toetusprogrammi rakendamise Eestis* [doktoritöö, Tallinna Ülikool]. ETERA. <https://www.etera.ee/zoom/1987/view?page=4&p=separate&search=alustavat%20%C3%B5petajat%20toetav%20kool&tool=search&view=0,837,2480,2672>
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814–825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>
- Feng, X., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2025). Navigating the early-career landscape: unpacking the role of induction in shaping beginning teachers' intrinsic motivation, affection, and self-efficacy. *Teachers and Teaching*, 1–34. <https://doi.org/10.1080/13540602.2025.2482977>
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2004). What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681–714. <https://doi.org/10.3102/00028312041003681>

- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research, 81*(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Jokinen, H., Morberg, Å., Poom-Valickis, K., & Rohtma, V. (2008). Mentoring newly qualified teachers in Estonia, Finland, and Sweden. In G. Fransson & C. Gustafsson (Eds.), *Newly qualified teachers in Northern Europe: Comparative perspectives on promoting professional development* (pp. 76–106). University of Gävle.
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kutsyuruba, B., & Bezzina, C. (2024). Head of school engagement in teacher induction and mentoring in Malta. *European Journal of Educational Management, 7*(2), 109–124. <https://doi.org/10.12973/eujem.7.2.109>
- Kutsyuruba, B., Walker, K. D., & Godden, L. (2019). Contextual factors in early career teaching: A systematic review of international research on teacher induction and mentoring programs. *Journal of Global Education and Research, 3*(2), 85–123. <https://doi.org/10.5038/2577-509X.3.2.1057>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management, 28*(1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). *Intervjuu*. <https://samm.ut.ee/intervjuu>
- McKay, V. I., & Mabunda, P. L. (2024). Navigating the first years: Newly qualified teachers' experiences with professional learning communities. *Systemic Practice and Action Research, 37*, 1281–1302. <https://doi.org/10.1007/s11213-024-09707-w>
- Nano, G. M. (2023). *Alustavat Õpetajat Toetava Kooli programmiga liitunud koolide alustavate õpetajate kirjeldused neile pakutavatest toetusmeetmetest ning nende ettepanekud toetusmeetmete tugevdamiseks* [bakalaureusetöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <https://hdl.handle.net/10062/91378>
- OECD. (2019a). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2019b). *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools, OECD Reviews of School Resources*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en>

- Ottep, K. (2023). *Alustavate klassiõpetajate hinnangud kooli sisseelamist toetavatele tegevustele ja seosed õpetajana jätkamise kavatsusega* [magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <https://hdl.handle.net/10062/90507>
- Pikić Jugović, I., Marušić, I., & Matić Bojić, J. (2025). Early career teachers' social and emotional competencies, self-efficacy and burnout: a mediation model. *BMC Psychology*, 13(9). <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02323-2>
- Poom-Valickis, K., & Löfström, E. (2019). Supporting novice teachers' professional development and resilience through mentoring. *European Journal of Teacher Education*, 42(5), 604–622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681961>
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Rämmer, A. (2014). *Valimi moodustamine. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/valimid>
- Schaefer, L. (2018). Beginning teacher attrition: A question of identity making and identity shifting. *Teachers and Teaching*, 24(1), 84–105. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.754159>
- Selliöv, R., & Vaher, K. (2018). *Õpetajakoolituse lõpetanud ja alustavad õpetajad EHISe andmetel*. Haridus- ja Teadusministeerium. <https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/opetajad.pdf>
- Snoek, M., & Moens, E. (2011). The impact of teacher research on teacher learning in academic training schools in the Netherlands. *Professional Development in Education*, 37(5), 817–835. <https://doi.org/10.1080/19415257.2011.587525>
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., & Leijen, Ä. (2019). *Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused. I osa*. Haridus- ja Teadusministeerium. https://www.innove.ee/wpcontent/uploads/2020/05/talis_eesti_raporti_i_osa.pdf
- Vaher, K. & Selliöv, R. (2019). *Üldhariduskoolide õpetajaskonna tööalane liikuvus ja karjääriteed EHISe andmetel*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. https://hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/opetajate_toalane_liikuvus_kristel_vaher_ja_rena_sellioev.pdf

- Waychunas, W. (2025). It's Time for a Change: Raising, Instead of Hazing, New Secondary Teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 98(2), 57–71. <https://doi.org/10.1080/00098655.2025.2493091>
- Vestel, K. (2023). *Soovitud mentorluse korraldamiseks Eesti üldhariduskoolides mentorlust kogenud ja mitte kogenud alustavate õpetajate intervjuude põhjal* [magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <https://hdl.handle.net/10062/91077>
- Wong, H. K. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP Bulletin*, 88(638), 41–58. <https://doi.org/10.1177/019263650408863804>
- Übius, Ü., Kall, K., Loogma, K., & Ümarik, M. (2014). *Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused*. SA Innove. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/talis2013_eesti_raport.pdf

LISAD

Lisa 1. Intervjuukava

Antud uuring on osa bakalaureusetööst, mille eesmärk on selgitada välja Alustavat Õpetajat Toetava Kooli juhendamisteenust kasutanud koolide juhtide *ootused juhendamisele, osalemiskogemusi koolina ning arendusettepanekuid*. Uurimuses osalemine on vabatahtlik ja Teil on õigus iga hetk osalemisest loobuda. Intervjuu salvestatakse, et seda edaspidi transkribeerida ning kasutada analüüsis. Kogu töö vältel tagatakse Teie konfidentsiaalsus - nimesid ega koole ei mainita ning väljavõtteid vastustest kasutatakse ainult pseudonüümide all.

I. OOTUSED PROGRAMMILE

Seotud uurimisküsimusega: Missugused ootused on koolijuhtidel MTÜ Alustavat Õpetajat Toetava Kooli juhendamisteenusele?

1. Kuidas jõudsite otsuseni liituda MTÜ Alustavat Õpetajat Toetava Kooli juhendamisteenusega?
2. Millised olid teie algsed ootused selle teenusega liitumisel?
3. Millist kasu lootsite teenusest saada kooli või õpetajate jaoks?
4. Kuidas mõjutas otsust liituda teenusega teie kooli senine kogemus alustavate õpetajate toetamisel?

II. OSALEMISKOGEMUSED

Seotud uurimisküsimusega: Missugused on koolijuhtide kogemused MTÜ Alustavat Õpetajat Toetava Kooli juhendamisteenusega?

5. Kuidas kirjeldaksite oma kooli senist kogemust juhendamisteenuse kasutamisel?
6. Milliseid tegevusi seoses juhendamisteenusega teie koolis ellu on viidud?
7. Kuidas on juhendamisteenus mõjutanud teie hinnangul alustavate õpetajate toetamist teie koolis?
8. Milline on olnud õpetajate ja mentorite tagasiside teenusele?
9. Kuidas on meeskond (mentorid, kolleegid) teenuse elluviimisse kaasatud?
10. Kas juhendamisteenus on mõjutanud teie kooli koolikultuuri või koostööviise?
Kuidas? Palun tooge näiteid/põhjendage.
11. Kas juhendamisteenuse poolt pakutav tugi kattus teie ootustega?
12. Millistes aspektides vastas/ei vastanud teenus ootustele?

III. ARENDUSETTEPANEKUD

Seotud uurimisküsimusega: Missugused on koolijuhtide arendusettepanekud MTÜ Alustavat Õpetajat Toetava Kooli eestvedajatele?

13. Milliseid tugevusi näete Alustavat Õpetajat Toetava Kooli juhendamisteenusel?

14. Millised on olnud suurimad väljakutsed või piirangud teenuse rakendamisel?

15. Milliseid muudatusi või täiustusi soovitate MTÜ eestvedajatel teha juhendamisteenuse osas?

Lõpüküsimused

17. Mida soovite veel lisada AÕTK ja/või alustava õpetaja toetamise kohta?

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

Lisa 2. Näide koodide moodustamisest

Lõik intervjuust	Kood
<i>„Mentor on väga soe, väga toetav, alati olnud inimestele kättesaadav. Ta ei ole ainult see inimene, kes kuuleb ära, vaid oskab toetada ka näiteks tunnidisaini või klassijuhtimise tasandil.“</i>	mentor on professionaalne ja mitmetasandeline tugi
<i>„Kokkulepitud süsteem, konkreetne ajaplaan – võib-olla see ongi olnud eduvõti.“</i>	süsteemne ja järjepidev töö mentoriga
<i>„Noored on ise toonud välja, et mentor käib ka tükke kuulamas, ta leiab alati aega. Neil on väga hea kontakt olnud.“</i>	mentori kättesaadavus ja sidus suhe õpetajaga
<i>„Meil on õpetajad, kes on öelnud, et see mentoriga koostöö oli see, mis hoidis neid selles süsteemis.“</i>	juhendamine tugevdas õpetaja ametis püsimist
<i>„Pinged on maas. Kui õpetaja tunneb, et teda ei jäeta üksi, siis on ka üldine kooliõhkkond parem.“</i>	juhendamine parendab kooli sisekliimat
<i>„Päris suur väljakutse on olnud see ühise aja leidmine kõigile.“</i>	ajaplaneerimise raskused

Lisa 3. Näide kategooriate moodustamisest

Koodid	Kategooria
Usalduslik suhe mentoriga Mentori professionaalsus Mentori kättesaadavus Empaatiline suhtumine Eesmägiärasus ja selge struktuur Initsiatiiv mentorilt Mitmetasandiline tugi	Koostöökogemus mentoriga

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Anastasia Tinyakova,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „MTÜ Alustavat Õpetajat Toetava Kooli alustava õpetaja juhendamisteenust kasutanud koolide juhtide ootused juhendamisele, kogemused koolina ning arendusettepanekud“, mille juhendaja on Liina Lepp, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Anastasia Tinyakova
21.05.2025