

TARTU ÜLIKOOLI VILJANDI KULTUURIAKADEEMIA

Humanitaarteaduste ja kunstide valdkond

Kunstide ja tehnoloogia õpetaja õppekava

Kirke Rahnel

**ALGAJA KÄSITÖÖ- JA KODUNDUSE ÕPETAJA KOHANEMISE JA
PROFESSIONAALSE ARENGU TOETAMINE ÜLDHARIDUSKOOLIDES**
magistritöö

Juhendaja: Marvi Remmik, PhD, haridusteadus

Kaitsmisele lubatud

(juhendaja allkiri)

Viljandi 2024

Resümee

Alustaval õpetajal on esimesed tööaastad sageli väljakutsuvad ning piisava toe puudumisel võib neil olla keeruline selles ametis püsida. Seetõttu on oluline mõista, millist tuge ja juhendamist nad vajavad, et tagada nende professionaalne areng ja püsivus õpetajaametis. Samal ajal tehakse ulatuslikke pingutusi õpetajaameti atraktiivsuse tõstmiseks ning algajate õpetajate toetamise kaudu saab oluliselt panustada sellele, et noored spetsialistid tunneksid end oma ametis enesekindlalt ning leiaksid sellest rõõmu ja rahuldust. Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, kuidas toetatakse algajaid käsitöö- ja kodunduse õpetajaid üldhariduskoolides ning millised on nende kohanemist ja õpetamispraktikat toetavad ja takistavad tegurid. Uurimuse läbiviimiseks kasutati kvalitatiivset meetodit, kus valimi moodustas kaheksa algajat käsitöö- ja kodunduse õpetajat, kellel oli kuni kolmeaastane töökogemus. Andmete kogumiseks viidi läbi poolstruktureeritud intervjuud, mille käigus uuriti individuaalseid motive, mis ajendasid alustavaid õpetajaid valima antud eriala, analüüsiti toetusmeetmeid, mis aitasid uuritavatel esimesel tööaastal haridusvaldkonda integreeruda ning koguti soovitusi alustavate õpetajate toetamise võimaluste kohta. Uuringu tulemusena selgus, et alustavad õpetajad vajavad rohkem tuge nii juhtkonnalt kui kolleegidelt, eriti ootavad nad samas ainevaldkonnas kogunud mentori tuge. Lisaks puuduvad neil sageli vajalikud õppematerjalid ja -vahendid ning nad tunnevad, et õpetajakoolitus peaks paremini ette valmistama neid keeruliste olukordadega toimetulekuks.

Märksõnad: algaja õpetaja, kohanemine, motivatsioon, professionaalne areng

Abstract

The first years of a beginner teacher tend to be challenging and maintaining their positions can be difficult. It is important to understand the support and guidance that beginner teachers need to ensure optimal professional development. There are efforts to increase the attractiveness of becoming a teacher, and by providing new teachers with additional support, young professionals can feel more confident in their roles and derive pleasure and happiness from teaching. The objective of this master's thesis was to research the support frameworks of new handicraft teachers at the primary and middle school levels and to examine the factors that help and prevent adaptation to their new roles. The research project utilised a qualitative methodology and was conducted on eight beginner handicraft teachers with three or fewer years of experience. The data was collected through semistructured interviews that explored individual motivations for teaching handicrafts, analysed support frameworks that assisted integration and collected recommendations for future support methods. The research found that beginner teachers need more support from management and colleagues. Specifically, additional mentorship from teachers in the same field would be beneficial. Additionally, there is often a lack of teaching materials and teachers feel that their training should better prepare them for difficult situations.

Keywords: beginner teacher, adaptation, motivation, integration, professional development

Sisukord

Sissejuhatus.....	6
1. Teoreetiline ülevaade.....	8
1.1 Õpetajaameti atraktiivsus Eestis.....	8
1.2 Õpetajakutse motivaatorid.....	9
1.3 Alustava õpetaja väljakutsed kohanemisel.....	11
1.4 Kohanemist toetavad ja takistavad tegurid.....	13
2. Metoodika.....	17
2.1 Valim.....	17
2.2 Andmekogumine.....	18
2.3 Andmeanalüüs.....	19
3. Tulemused.....	21
3.1 Õpetajaks saamise motiivid.....	21
3.1.1 Isiklikud väärtused ja veendumused.....	21
3.1.2 Motivatsioonitegurid.....	22
3.2 Algaja õpetaja toetamine.....	24
3.2.1 Koolide poolne tugi alustavale õpetajale.....	24
3.2.2 Raskused esimesel tööaastal.....	25
3.2.3 Võrgustikud ja koostööpartnerid.....	29
3.3 Töövahendid ja –materjalid.....	30
3.3.1 Õppevahendid ja –materjalid.....	30
3.3.2 Kooli ressursid.....	31
3.4 Soovitused algaja õpetaja toetamiseks.....	33
4. Arutelu.....	36
Kasutatud kirjandus.....	42
Lisa 1. Kutse intervjuus osalemiseks.....	47

Lisa 2. Intervjuu kava48

Sissejuhatus

Üldhariduskooli üheks efektiivsuse ja edukuse näitajaks võib pidada algajate õpetajate püsijäämist ametis (Carver-Thomas ja Darling-Hammond, 2019). Berliner (1994) järgi on algaja õpetaja haridusvaldkonnas alustav professionaal, kes karjääri varases staadiumis omandab järk-järguliselt vajalikke oskusi ja teadmisi õpetamiseks. Kolmeaastase haridusmaastikul tegutsemise järel kujuneb algajast õpetajast kompetentne õpetaja (Berliner, 1994). Carver-Thomase ja Darling-Hammondi (2019) uuringus leiti, et õpilaste õpiedukuse ja õpetajate püsijäämise vahel on seos – selgus, et mida vähem õpetajad õpilase jaoks koolis vahetuvad, seda parem on ka õpilaste õpiedukus. Viimaste aastate uurimistööd aga näitavad, et üha rohkem vahetavad õpetajad koole või lahkuvad haridussüsteemist täielikult (Remmik jt, 2015). Eelmainitu on eriti sage just algajate õpetajate seas, kellest 20-50% lahkuvad esimese viie tööaasta jooksul (*Sealsamas*). Alustavate õpetajate õpetamisedukus tõuseb peale esimesi aastaid ametis – esimestel aastatel omandatakse olulisi kogemusi ja arendatakse välja sobivad õpetamismeetodid. Peale paari aastat on õpetaja õpetamisedukus saavutanud maksimaalse potentsiaali, kuna ta on kohanenud oludega ning leidnud enda jaoks efektiivsed ja sobivad õpetamisviisid. Seega, kui õpetaja otsustab peale esimesi aastaid töökohalt lahkuda, jääb kasutamata tema saavutatud potentsiaal, mis omakorda mõjutab negatiivselt õpilaste õppeedukust, kuna nad jäävad ilma kogunud ja kvalifitseeritud juhendamise (Fantilli ja McDougall, 2009).

Teadaolevalt on õpetaja amet vaimselt ja füüsiliselt kurnav ning võrreldes teiste ametitega väga stressirohke (Rumschlag, 2017). Stressi all kannatamise ja kurnatuse oht on eriti suur algajate õpetajate seas, kellel puudub varasem kogemus haridussüsteemis töötamisel (Fantilli ja McDougall, 2009). Algajate õpetajate jaoks on osutunud kõige keerukamaks laste erinevate käitumuslike vajadustega tegelemine, suur töömaht, raskused ajaplaneerimisega ning konfliktid õpilaste ning lastevanematega (Fantilli ja McDougall, 2009). Eestis ja teistes Euroopa riikides kujutab õpetajate jaoks väljakutset ka kaasav haridus, mis nõuab õpetajatelt laialdasi oskusi erivajadustega lastega tegelemiseks (Arcidiacono ja Baucal, 2020). Sageli aga jäätakse algajad õpetajad eelmainitud probleemidega üksi, mis soodustab stressi tekkimise ja läbipõlemise ohtu (Fantilli ja McDougall, 2009). Algajate õpetajate läbipõlemine ning haridussüsteemist lahkumine pärast esimesi tööaastaid on aga üks peamisi õpetajate põua põhjustajaid (Rumschlag, 2017).

Lisaks puudulikule kogemusele haridussüsteemis töötamisel ning vähesele koolipoolsele toele (Fantilli ja McDougall, 2009), on algajate õpetajate püsijäämist seostatud ka õpetaja taustaga (Remmik jt, 2015). Võrreldes algajate õpetajate taustasid võib näha, et kurnatust esineb kõige vähem õpetajate seas, kes on läbinud traditsioonilise pedagoogika õppe (Ingersoll jt, 2014). Samal ajal võetakse õpetajate põuast tingituna üldhariduskoolidesse tööle õpetajaid, kes küll valdavad erialateadmisi, kuid kellel puudub vastav pedagoogiline väljaõpe (Ingersoll jt, 2014).

Magistritöö eesmärgiks on välja selgitada, kuidas toetatakse algajaid käsitöö- ja kodunduse õpetajaid üldhariduskoolides ning millised on nende kohanemist ja õpetamispraktikat toetavad ja takistavad tegurid. Uuritakse Eesti üldhariduskoolides töötavate algajate käsitöö- ja kodunduse õpetajate kogemusi. Antud töös määratletakse algajat õpetajat kui pedagoogi, kellel on kuni kolmeaastane töökogemus.

Uurimistöö eesmärgile tuginedes otsitakse antud töö käigus vastuseid järgnevatele küsimustele:

1. Millised on käsitöö- ja kodunduse õpetajaks saamise motiivid?
2. Millised on alustavat käsitöö- ja kodunduse õpetaja kohanemist toetavad ja takistavad tegurid?
3. Millised on alustavate õpetajate soovitusel õpetajate toetusmeetmete osas?

Käesolev uurimistöö koosneb eesti- ja ingliskeelsest resümest, sissejuhatusest, teoreetilisest ülevaatest, metoodikast, tulemustest, arutelust, kasutatud kirjanduse loetelust ning lisadest.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1 Õpetajaameti atraktiivsus Eestis

Õpetajaamet Eestis seisab silmitsi mitmete väljakutsetega, mida tuleb lahendada, et tagada jätkusuutlik haridussüsteem ning selle kvaliteet, sh õpetajate järelkasv. Kui kõne all on õpetaja elukutse, siis see ei ole tavaliselt esimene eelistus noorte seas, hoolimata selle valdkonna positiivsest mainest noorte hulgas (Selliov & Vaher, 2018; Haridus ja teadusministeerium, 2024). Eelnevat kinnitab avalduste ja õppima asunute arvu erinevus (Mets & Viia, 2018). Paraku näeme ka, et liiga vähesed õpetajakoolituse lõpetanud asuvad kooli tööle ning jäävad sinna pikemaks ajaks tööle (Selliov & Vaher, 2018; Õpetajaameti kuvand ja..., 2021).

Erialasele tööle suunatud motiveeritud professionaalide vähesus on märgatav, viidates õpetajakutse atraktiivsuse vähenemisele. Põhjuseid võib olla mitmesuguseid, sealhulgas madal palk, suur töökoormus, ameti madal sotsiaalne staatus või lihtsalt haridussüsteemi keerukus (Vaher & Selliov, 2019).

Esimest korda tööle asuvatest õpetajatest vastab kvalifikatsiooninõuetele natuke üle poole (Vaher & Selliov, 2019). Üle kümnendiku (11,0%) alustavatest õpetajatest on kõrghariduseta ja enam kui kolmandik (35,6%) omab vaid bakalaureusekraadi. Madalama kvalifikatsiooniga õpetajate puhul on täheldatud, et nende mõju õppijate edukusele on pigem pärssiv (Kuzmina, 2020).

Koolide ja haridusasutuste jaoks on väljakutse leida motiveeritud ja kvalifitseeritud õpetajaid, eriti teatud ainevaldkondades (Vaher & Selliov, 2019). Aineõpetaja erialadele on konkursid ülikoolides ühed väiksemad (Õpetajaameti kuvand ja..., 2021). See võib põhjustada õpetajate puudust nii teatud piirkondades kui ka ainevaldkondades (Vaher & Selliov, 2019).

Vananeva õpetajaskonna mõju Eesti haridusmaastikule on märkimisväärne, pannes väljakutseid nii õpetajate professionaalsele jätkusuutlikkusele kui ka uute õpetajate värbamisele (Mets & Viia, 2018; Riigikontrolli aastaaruanne Riigikogule, 2020). Täheldatav on, et suur osa õpetajaskonnast on jõudnud karjääri hilisematesse etappidesse ning pensionile mineku iga läheneb (Mets & Viia, 2018). Eesti õpetajate keskmine vanus on 49.2 aastat (Taimalu jt, 2019). 55% tehnoloogiavaldkonna õpetajatest (käsitöö/kodundus, tööõpetus, tehnoloogia) on 50-aastased või vanemad (Vaher &

Koreinik, 2020). TALIS uuringu andmetel oleme 50-aastaste ja vanemate õpetajate osakaalu poolest OECD riikide esikolmikus.

Uute õpetajate värbamine ja nende ametis püsimine nõuavad tähelepanu, eriti arvestades, et kuigi õpetajakoolitustele kandideerimiste arv kasvab iga aastaga, ei ole õpetajakutse noorte seas atraktiivne valik. Seda illustreerib õpetajakoolitusele esitatud avalduste hulga ning hiljem õppima asuvate õppijate arvuline erinevus, mis viitab sellele, et õpetaja elukutse ei ole noorte prioriteetne karjäärivalik. Seega tuleb arvestada võimaliku järelkasvu puudusega selles valdkonnas (Mets & Viia, 2018; Taimalu jt, 2019).

Õpetajakoolitusele suunatud meetmed peaksid hõlmama ka konkreetseid stiimuleid, mis muudaksid õpetajaameti atraktiivsemaks noorte professionaalide jaoks, kuna see on oluline hariduse kvaliteedi ja tulevaste põlvkondade arengu seisukohast, arvestades tulevikus suurenevat õpilaste arvu ja eeldatavat suurt pensionile minevate õpetajate hulka (Mets & Viia, 2018; Vaher & Selliov, 2019).

1.2 Õpetajakutse motivaatorid

Inimestel on palju erinevaid motiive, miks nad valivad õpetajatöö erialaseks karjääriks. Õpetajaks hakkamisel võib esineda kolme tüüpi motivatsiooni (Thomson, 2012). Sisemine motivatsioon tuleneb isiklikust huvist õpetamise vastu, soovist jagada teadmisi ning näha õpilaste arengut. Välimine motivatsioon on seotud väliste faktoritega nagu sissetulek, stabiilsus ja ühiskondlik tunnustus. Altruistlik motivatsioon põhineb soovil teenida teisi ja ühiskonda, panustades õpilaste arengusse ning üldise haridustaseme tõusu (Thomson, 2012). Uuringud on näidanud, et altruistlik ja sisemine motivatsioon on peamised faktorid, mis mõjutavad õpetajaameti kasuks valimist (Hennessy & Lynch, 2017; Jungert, Alm, & Thornberg, 2014).

Õpetajaks hakkamine seostub sooviga luua positiivseid muutusi koolikogukonnas ning tagada õpilaste vajadustega arvestamine. Varasemad õppimis- ja õpetamiskogemused kujundavad inimeste valikuid, kus positiivsed kogemused motiveerivad looma ja säilitama hoolivat koolikeskkonda, samal ajal kui negatiivsed kogemused innustavad muutma tingimusi ja looma parema kooli tulevastele põlvkondadele. Õpetajaameti atraktiivsus peitub võimaluses töötada laste ja noortega, täites samal ajal ühiskonnas olulist abistavat rolli (Bergmark jt, 2018; Hennessy & Lynch, 2017).

Töökindlus, õpetamise mõtestatus ja võimalus professionaalseks arenguks teevad õpetajaameti mitmekülgseks ja ahvatlevaks. Professionaalne areng on protsess, mille käigus inimene arendab ja täiustab oma oskusi, teadmisi, hoiakuid ja suhtumist valitud erialal või ametikohal. Bergmark (2018) märgib, et ratsionaalne mõtlemine soodustab samuti õpetajaameti valikut, eriti arvestades hetkelist õpetajapuudust, mis pakub kiiret tööle asumise võimalust pärast hariduse omandamist. Sellegipoolest, Lindqvisti, Nordängeri ja Carlssoni (2014) poolt Rootsis läbiviidud longituuduuringu tulemusena selgus, et paljud õpetajakoolituse lõpetajad ei asu erialasele tööle.

Õpetajate suure töökoormuse tõttu kannatab nende elukutse atraktiivsus oluliselt - töökoormus ei hõlma mitte ainult klassi ees veedetud aega, vaid ka põhjalikke ettevalmistusteid tundideks ja detailset dokumentatsiooni, mis võivad põhjustada nii stressi kui ka väsimust (OECD, 2020). Kui sellele lisandub veel madal töötasu, süveneb oluliselt läbipõlemise risk (Toro, 2015). Eesti Haridustöötajate Liidu (2022) uuring näitab, et 60% Eesti õpetajatest on mõelnud töölt lahkumisele madala palga ja suure ülekoormuse tõttu ning 92% on kogunud läbipõlemist. Ka rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu (TALIS) andmetel kogeb umbes iga viies õpetaja märkimisväärset stressi (OECD, 2018). Õpetajad seisavad silmitsi paradoksiga, kus nende vastutus hariduse kujundamisel on suur, kuid selle eest pakutav tasu ei vasta alati nende pingutustele. Selle probleemi tõsidust rõhutab asjaolu, et õpetajad on mitmel pool maailmas välja kuulutanud streike, nõudes õiglast tasustamist suure töökoormuse eest. Eesti ei ole erand – õpetajad on teadvustanud vajadust tasakaalustada töö ja tasu suhet ning on seetõttu algatanud streike, et tõstatada oluline küsimus nii ühiskonnas kui ka haridussektoris (Haridus- ja Teadusministeerium, 2024). Need sammud rõhutavad vajadust jätkuva arutelu ja reformide järele, et tagada õpetajatele väärikas tasu nende olulise panuse eest haridussüsteemi arengusse ja jätkusuutlikkusse.

Üliõpilaste jaoks muudaks õpetajaameti atraktiivsemaks kõrgem töötasu, väiksem tööstress, mõnusam tööõhkkond, toetavam juhtimiskultuur ja suurem abi alustavatele õpetajatele (Õpetajaameti kuvand ja..., 2021). Selles valguses on oluline mõista, kuidas õpetajakutse atraktiivsust tugevdada, et tagada jätkusuutlik õpetajaskond ja kvaliteetne haridus tulevastele põlvkondadele.

Viimastel aastatel on Eestis rakendatud mitmeid meetmeid õpetajaameti atraktiivsuse suurendamiseks ja maine kujundamiseks. Üheks oluliseks sammuks on olnud õpetaja töötasu järkjärguline vastavusse viimine nende panuse, oskuste, teadmiste ja kogemustega, mis on rõhutanud õpetajate rolli tähtsust ühiskonnas. Samuti on korraldatud

erinevaid kampaaniaid („Õpi õpetajaks!“), inspiratsiooniprogramme („Jah! Õpetajaks!“) ja –seminare („Aita luua homme Eesti“), et tõsta õpetajaameti mainet ja atraktiivsust ning suunata rohkemaid inimesi valima õpetajakutset. Lisaks on loodud tugisüsteeme nagu õpetaja lähtetoetus, alustavat õpetajat toetav tugiprogramm ning alustavat õpetajat toetava kooli programm, mis pakuvad uutele õpetajatele vajalikku tuge nende esimesel aastal. Stipendiumid ja osakoormusega õppimine võimaldavad õpetajakoolituse üliõpilastel keskenduda oma oskuste ja teadmiste täiendamisele, aidates neil vajadusel sobitada õppimine ka oma töö- ja pereelu kõrvale. Oluline on ka õpetajate tunnustamine, mida tehakse läbi sündmuste nagu aasta õpetaja gala "Eestimaa õpib ja tänab" ning konkurss "Aasta kool" (Valk, 2016; Õpetajaameti kuvand ja..., 2021). Märkimisväärne muudatus saab alguse alates 2024/2025 õppeaastast, kui jõustub uus seadus, mis mõjutab tasuta kõrghariduse omandamist. Seadus piirab võimalust järgmise kümne aasta jooksul alates lõpetamisest uuesti tasuta samale kõrgharidusastmele õppima minna, välja arvatud õpetajakoolituse lõpetajad, kes saavad peale magistriõpingute lõpetamist astuda uuesti tasuta mõnele õpetajakoolituse magistriõppekavale (Haridus- ja Teadusministeerium, 2024). Antud meetmed aitavad tõsta õpetajaameti atraktiivsust ning rõhutada õpetajate olulist rolli haridussüsteemis ja ühiskonnas tervikuna.

1.3 Alustava õpetaja väljakutsed kohanemisel

Kohanemine on dünaamiline protsess, kus inimene või organisatsioon kohandub muutuvate oludega. See hõlmab uute olukordade mõistmist, olemasolevate oskuste kasutamist ja vajadusel nende täiendamist. Clarke ja Hollingsworth (2002) leiavad, et kohanemine on oluline nii indiviidi kui ka organisatsiooni arengu seisukohalt.

Alustava õpetaja kohanemine haridusorganisatsioonis on väljakutseterohke, kuid oluline protsess, mis kujundab õpetaja edasist karjääri. Väljakutse on olukord või ülesanne, mis seab õpetaja oskused, teadmised või võimed proovile, nõudes pingutust ja loovust lahenduste leidmiseks või eesmärkide saavutamiseks (Stewart & Jansky, 2022).

Kohanemine ja kohanemisvõime on tihedalt seotud - kohanemine on protsess, mille käigus arendatakse ja rakendatakse kohanemisvõimet, tagades indiviidi või organisatsiooni võimekus kohanduda muutuvate oludega ning saavutada edu ja arengut. Esimestel aastatel on õpetajal vajalik mitmekülgne kohanemisvõime, et tulla toime haridusvaldkonna dünaamiliste muutustega ning luua tõhus õpikeskkond (Collie & Martin, 2016). Mitmekülgne kohanemisvõime tähendab õpetaja võimet kohaneda erinevate

olukordadega haridusvaldkonnas. See hõlmab oskust kiiresti reageerida uutele õpetamisstrateegiatele, õppekavade muudatustele ja tehnoloogilistele arengutele. Lisaks tuleb õpetajal olla valmis kohandama õppetööd vastavalt õpilaste mitmekesisusele ja individuaalsetele vajadustele. Selleks on oluline arendada suhtlemisoskust, paindlikkust ja empaatiavõimet.

Õpetajatel moodustab kohanemisel olulise osa teadmiste omandamine haridustrendidest ja uuendustest. Tehnoloogia kiire areng ja pedagoogilised uuendused nõuavad õpetajalt pidevat enesetäiendamist. Alustavad õpetajad peavad olema avatud uutele ideedele ning kaasama kaasaegsed õpetamismeetodid oma praktikasse (Thurlings et al., 2015; Tondeur jt, 2017).

Lisaks peab alustav õpetaja olema valmis kohandama õpetamisstiili vastavalt õpilaste mitmekesisusele (Collie & Martin, 2016). Õpilaste erinevad õpistiilid, vajadused ja taustad nõuavad individuaalset lähenemist, mis võib alguses olla väljakutseid pakkuv. Kuid see võimaldab alustaval õpetajal luua sidemeid õpilastega ning toetada nende õppimist kõige paremal viisil (Krane jt, 2017; Saks jt, 2021).

Kohanemisvõime haridusorganisatsioonis hõlmab ka kolleegidega suhtlemist ja koostööd. Alustav õpetaja võib leida tuge ja juhiseid kogunud kolleegidelt, kellega jagada kogemusi ning küsida nõuandeid. Avatud suhtlus kolleegidega aitab alustaval õpetajal kiiremini kohaneda uue keskkonnaga ning tunda end osana meeskonnast (Collie & Martin, 2016; Thomas jt, 2019).

Töökohal on mentorlus traditsiooniliselt olnud seotud vanemate, kogunud töötajate toetava rolliga, mis on suunatud nooremate kolleegide juhendamisele ja nende arengule kaasa aitamisele. Ent tänapäeva arusaam mentorlusest on märksa laiem kui lihtsalt kogenuma töötaja juhendamine. Mentor ei ole pelgalt juhendaja, vaid pigem toetaja, kes innustab, jagab teadmisi ning avab uusi perspektiive. Tema ülesanne on mitmekesise, hõlmates nii vaimset tuge, õppimisvõimalusi kui ka vastastikust mõistmist. Kaasaegses mentorluses rõhutatakse partnerluse ja koostöö olulisust, kus mõlemad osapooled jagavad kogemusi ning õpivad üksteiselt. Mentori ülesanne on luua usalduslik keskkond, kus alustaval töötajal on mugav oma väljakutsetest rääkida ning neid lahendada. Üldiselt saab öelda, et mentorlussuhe on tõeliselt viljakas ainult siis, kui valitseb vastastikune usaldus ning avatus (Lainola & Eisenschmidt, 2021).

Alustava õpetaja kohanemisvõime on oluline nii isikliku arengu kui ka õpilaste edu seisukohast. See võimaldab tal mitte ainult ellu jääda muutuv haridusmaastikul, vaid ka kasvada ja panustada aktiivselt kogukonna haridusprotsessi. Kogunud

kohanemisevõimega õpetaja on võimeline kujundama inspireerivat ja toetavat õpikeskkonda, mis soodustab õpilaste arengut.

1.4 Kohanemist toetavad ja takistavad tegurid

Algaja õpetaja kohanemine haridusmaailmaga on keeruline protsess, mida mõjutavad mitmed kohanemist toetavad ja takistavad tegurid.

Toetavad tegurid mängivad olulist rolli algaja õpetaja enesekindluse ja professionaalse arengu tagamisel. Esiteks on oluline mainida heade suhete tähtsust kolleegidega. Kogenud töökaaslane võib pakkuda väärtuslikku tuge, jagades praktilisi kogemusi ja andes nõuandeid (Chaaban ja Du, 2017; Thomas jt, 2019; Remmik jt, 2015).

Uuringud on näidanud, et alustava õpetaja professionaalset arengut toetab sama haridusasutuse kogenud töötaja, kandes mentori nimetust. (Hussey & Campbell-Meier, 2021). Mentorlus on eriti efektiivne, kui mentor on pärit samast valdkonnast (Ewing, 2021; Remmik jt, 2015). Mentor aitab uuel õpetajal mõista klassiruumi dünaamikat ning jagab praktilisi juhiseid, kuidas erinevate olukordadega toime tulla (Ewing, 2021). Lisaks aitab mentorilt saadud hinnanguvaba tagasiside mitte ainult toetada alustava õpetaja professionaalset kasvu, vaid ka oluliselt kaasa sujuvamale integreerumisele uude töökeskkonda (Hussey & Campbell-Meier, 2021). Ewing (2021) osutab, et tugeval suhtel mentoriga on oluline mõju koolikliima kujundamisel, soodustades seeläbi ka positiivseid suhteid teistegi kolleegidega.

Mentorlus haridusasutuses võib olla formaalne või mitteformaalne. Formaalse mentorluse korral viib osapooled kokku organisatsioon ning on kindla struktuuri ja eesmärgiga (Aunin, 2017). Mitteformaalse mentorluse puhul areneb suhe aga loomulikult, vajaduspõhiselt, on seejuures vaba struktuuriga ning ilma ajalise piiranguta (Aunin, 2017; Ruul, 2012). Mentorlus võib toimuda ka mitmesugustes vormides. Üks levinumaid on üks-ühele mentorlus, kus üks mentor toetab ühte mentiid (Sealsamas). Lisaks on olemas ka teisi vorme nagu rühmamentorlus, kus üks mentor toetab mitut menteed.

Rühmamentorlus aitab algajatel õpetajatel tunda end osana professionaalsest kogukonnast (Kiviniemi et al., 2021). Vastastikune mentorlus on veel üks mentorluse vorm, kus kohtuvad mentorpaar või väike grupp samal karjääriastmel olevaid inimesi, eesmärgiga jagada kogemusi ja toetust (Kiviniemi et al., 2021; Ruul, 2012). Viimastel aastatel on populaarsust kogunud ka online mentorlus, võimaldades suhtlust elektrooniliste

platvormide abil (Harvey, Ambler & Cahir, 2017). Need erinevad mentorluse vormid võimaldavad valida sobivaima lähenemise vastavalt vajadustele ja eesmärkidele.

Eesti haridusasutustes on sageli tööl vaid üks käsitöö- ja kunstiõpetaja – seega kui alustavale õpetajale ei ole võimalik pakkuda toetust kogenud kolleegi näol, kes tegutseb samal erialal, võib integreerumine uude töökeskkonda olla raskendatud. See tähendab, et alustav käsitöö- või kunstiõpetaja võiks oluliselt kasu saada mentorist, kes jagab mitte ainult üldiseid õpetamiskogemusi, vaid ka erialaseid teadmisi ja praktilisi nõuandeid.

Teine oluline toetav tegur on koolikultuur ja juhtimine. Remmik, Lepp ja Koni (2015) uuringu põhjal peavad algajad õpetajad juhtkonna toetust äärmiselt oluliseks. Positiivne ja toetav koolikeskkond, kus väärtustatakse koostööd ja professionaalset arengut, võib soodustada algaja õpetaja integreerumist. Samuti on oluline, et kooli juhtkond toetaks uusi õpetajaid ning pakuks vajalikke ressursse ja võimalusi edukaks kohanemiseks (Altayli ja Dagli, 2018; Thomas jt, 2012). TALIS uuringu andmetel on oluline, et kooli juhtkond pakuks ametlikult struktureeritud programme, mis hõlmavad mitmeid toetusmeetmeid alustavatele õpetajatele, näiteks regulaarseid juhendamisi juhtkonna poolt ning korraldatud mentorlust kogenud õpetaja poolt. Lisaks peetakse sedasama tähtsaks ka alustavat õpetajat toetava kooli programmi raames, kus üheks järgitavaks põhimõtteks on see, et liitunud kooli juhtkond peab vähemalt kaks korda õppeaastas alustava õpetajaga arenguveestlusi ning võimaldaks alustavale õpetajale kokkusaamisi teiste alustavate õpetajate ja kogenud kolleegidega (Alustavat Õpetajat Toetav kool, s.a). Samuti on juhtkonna võimuses vähendada alustava õpetaja õpetamiskoormust (Taimalu jt, 2019). Slabina ja Aava (2019) rõhutavad, et juhtkonnal on oluline roll märgata õpetajate panust ja pingutusi ning neid selle eest tunnustada - see on oluline osa õpetajate motiveerimisest ja professionaalse kasvu toetamisest. Nimetatud meetmed aitavad luua keskkonna, kus alustavad õpetajad saavad edukalt kohaneda ning areneda oma õpetajakarjääris.

Lisaks sõltub algaja õpetaja kohanemine ka isiklikust motivatsioonist ja avatusest õppimiseks. Osalemine kohanemist toetavates programmides ja valmisolek enesetäiendamiseks on olulised aspektid, mis aitavad uuel õpetajal kiiremini kohaneda (Ottep, 2023; Taimalu jt, 2019). Eestis on selleks loodud kaks programmi: „Alustavat õpetajat toetav kool” ning „Alustava õpetaja tugiprogramm”.

Programm, „Alustavat õpetajat toetav kool”, käivitati 2016. aastal. Liitunud koolid võtavad endale vastutuse pakkuda alustavale õpetajale piisavat tuge uude ametisse

sisseelamiseks, samal ajal oodates ka alustavalt õpetajalt vastutust pühenduda õpetajatöö tundmaõppimisele, olles avatud uutele teadmistele ja kogemustele. Programmiga on 2023. aasta seisuga liitunud 110 kooli (Alustavat Õpetajat Toetav kool, s.a), mis tähendab, et üle 20 protsendi Eesti koolidest panustab aktiivselt selle nimel, et toetada õpetajate sujuvat sisseeelamist õpetajatöösse.

Lisaks eelmainitule programmile toetab alustavaid õpetajaid Haridus- ja Teadusministeeriumi poolt finantseeritav "Alustava õpetaja tugiprogramm", mis kuni 2023. aastani kandis nime "Õpetaja kutseasta". Tugiprogramm loodi 20 aastat tagasi Tallinna ja Tartu Ülikooli juurde, pakkudes tööd alustavatele õpetajatele professionaalset ja süsteemset tuge. Tallinna Ülikool pakub alustanud õpetajatele koolitusi, kus arendatakse edasi esmaõppes omandatud teadmisi, oskuseid ja hoiakuid ning pakutakse võimalust kogemuste vahetamiseks, jagamiseks ning erinevate probleemide koostöökse lahendamiseks (Tallinna Ülikool, s.a.). Tartu Ülikool kutsus programmis osalejad kord kuus kokku, et üheskoos analüüsida osalejate kogemusi ja arendamist vajavaid külgi, et planeerida edasisi tegevusi, mis läbi täiendada erialaseid oskusi (Tartu Ülikool, 2021).

Õpetaja kohanemist uude töökeskkonda võivad takistada mitmed tegurid, eriti juhul, kui eelpool mainitud toetavad elemendid puuduvad. Kui õpetajal pole kättesaadavat tugisüsteemi, mentorluse või spetsiaalsete tugiprogrammide näol, võib ta tunda end üksi ja abituna (Ewing, 2021; Remmik jt, 2015; Toro, 2015). Lisaks võivad keerulised olukorrad klassiruumis ning õpilaste individuaalsed eripärad põhjustada väljakutseid, eriti juhul, kui õpetajal pole piisavalt väljaõpet nende olukordade lahendamiseks (Räis jt, 2016). Puudulik väljaõpe võib kiiresti viia raskustesse, suurendades stressi ja vähendades seejuures õpetaja tööjõudlust (Räis jt, 2016; Toro, 2015).

Remmik, Lepp ja Koni (2015) uuringu tulemused näitavad, et alustavatele õpetajatele võib kohanemise keeruliseks teha olukord, kus nende kuulumist koolikogukonda ei hinnata piisavalt. Kui algajad õpetajad ei koge end kollektiivi oodatuna või aktsepteerituna, võib see põhjustada tunde, et nende panust ja kohalolu ei ole piisavalt väärtustatud. Sellest tulenevalt võivad nad kogeda vähenenud enesekindlust, motivatsiooni langust ning üldist heaolutunde halvenemist töökohal. Lisaks võib esineda situatsioone, kus algajad õpetajad tunnevad kolleegide vastumeelsust nende integreerumise suhtes koolikollektiivi, mis süvendab nende kohanemiskärsi ning takistab tõhusat suhtlust ja koostööd kolleegidega. Seetõttu on oluline, et koolikogukonnad tunnustaksid ja toetaksid uute õpetajate liitumist ning looksid keskkonna, kus kõik töötajad tunneksid end teretulnuna, kaasatuna ning hinnatuna.

Toetavad tegurid aitavad luua tugeva aluse edukaks integreerumiseks haridusmaailma, samas kui takistavad tegurid nõuavad süsteemseid jõupingutusi nende ületamiseks. Koolide ülesanne on tagada, et algajad õpetajad saavad vajaliku toe ja ressursid, mis võimaldavad neil kasvada ja areneda.

2. Metoodika

Magistritöö eesmärgist lähtuvalt on töös kasutatud kvalitatiivset uurimisviisi. Valitud metoodika keskendub reaalse elu kirjeldamisele ning inimeste isiklikele kogemustele ja arusaamadele, võimaldades uuritavatel vabas vormis rääkida, kirjeldada oma kogemusi ja tuua näiteid. Töö fookuses on algaja käsitöö ja kodunduse õpetaja kohanemine esimesel tööaastal. Autor rõhutab, et kvalitatiivne uurimisviis on eriti sobiv sotsiaalsete protsesside kirjeldamiseks (Õunapuu, 2014) ning ta leiab, et see metoodika toetab tõhusalt uurimistöö eesmärki.

2.1 Valim

Valimi moodustamiseks kasutati alguses mugavusvalimi strateegiat (Remmik, 2021), mille käigus intervjuueeriti tuttavaid kriteeriumidele vastavaid käsitöö- ja kodunduse õpetajaid.

Uurimuses osalemiseks pidid uuritavad olema:

- 1) omandanud või omandamas käsitöö- ja kodunduseõpetaja kvalifikatsiooni;
- 2) töötanud käsitöö- ja kodunduseõpetajana kuni kolm aastat.

Hiljem aitas valimi kasvatamisele kaasa ka intervjuueeritavate soovitud tuttavate õpetajate vahel. Sellist meetodit, kus kasutatakse eelnevaid kontakte või sidemeid järgmiste uuritavate leidmiseks, nimetatakse lumepalli valmiks (Õunapuu, 2014).

Seejärel pöördus uurija uuritavate leidmiseks Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia õppekorralduse spetsialisti Maarja Raudvee poole ja palus tal uurija kutset (Lisa 1) vilistlaste meililistis levitada. Õppekorralduse spetsialist palus uurijal ise kutse meililistidesse saata, andes uurijale magistriõppe I ja II aasta tudengite ning õppekava lõpetanud vilistlaste meililisti. Kutses tutvustati uuringu teemat ja eesmärki ning anti ülevaade intervjuul käsitletavatest teemadest.

Lisaks eelnevalt nimetatud meetoditele kasutas uurija intervjuueeritavate leidmiseks ka veebipõhist platvormi Facebook, kus pöördus avaliku grupi "Käsitöö-, kodunduse ja tehnoloogiaõpetajad koduõppe toeks" poole. Antud gruppi postitati sama kutse (Lisa 1), mida levitati ka meililistide kaudu. Mainitud Facebooki grupp on avalik ning selles osalevate liikmete arv jääb tuhande piiresse.

Kokku leiti kaheksa uuritavat, kes vastasid eelnimetatud kriteeriumidele. Neist kaks olid uurijale tuttavad, neli tulid soovitude kaudu ning kaks vastasid Facebooki grupi postitusele, kuid ühtegi huvilist ei reageerinud ülikooli meililisti kaudu saadetud kutsele.

Intervjueeritavad olid viiest erinevast maakonnast pärit üldhariduskoolide õpetajad, kelle keskmine vanus oli 44 aastat. Kõik leitud intervjueeritavad olid naissoost ning nende tegelikud nimed on töö tulemuste peatükis konfidentsiaalsuse tagamiseks asendatud pseudonüümidega.

Tabel 1. *Uuritavad õpetajad*

Õpetaja	Vanus	Õpetamiskogemus (aastates)	Kooli suurus (õpilastes)	Piirkond
B	47	2.5	80	Tartumaa
C	41	1.5	570	Tallinn
D	42	2.5	320	Võrumaa
E	60	0.5	1012	Harjumaa
F	37	0.5	70	Ida-Virumaa
G	36	1.5	190	Viljandimaa
H	33	0.5	92	Viljandimaa
I	55	2.5	700	Narva

2.2 Andmekogumine

Andmete kogumiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuusid, mis võimaldavad kavandatud küsimusi vastavalt situatsioonile kohandada. Uurijal on võimalik küsimusi ümber sõnastada, järjekorda muuta ja täiendavaid küsimusi esitada, aidates saada sügavamalt arusaamist uuritavast teemast (Õunapuu, 2014).

Intervjuukava (Lisa 2) koostamisel toetuti uurimistöö teooriaosale, uurimisprobleemile ning uurimisküsimustele. Vastamaks esimesele uurimisküsimusele, esitati küsimusi, mis puudutasid õpetajaks saamise teekonda ning motivatsioonitegureid, mis mõjutasid antud ameti kasuks valimist. Teisele püstitatud uurimisküsimusele vastuste saamiseks, koostati küsimused, mille eesmärk oli saada ülevaade töökohapoolsetest toetusmeetmetest, hõlmates nii üldiseid abinõusid kui ka konkreetseid tuge pakkuvaid struktuure, mida pakuvad nii juhtkond kui ka kolleegid. Uuriti algajatele õpetajatele

suunatud tugi- ja mentorlusprogrammide kohta ning küsiti üldise töökeskkonna ja õppekava täitmiseks vajalike ressursside olemasolu puudutavaid küsimusi. Lisaks käsitleti õpetajakutsega kaasnevaid väljakutseid. Viimasele uurimisküsimusele koguti vastuseid küsimuse kaudu, mis palus intervjueeritaval jagada soovitusi, kuidas alustaval õpetajal oleks võimalikult lihtne integreeruda uude töökeskkonda.

Intervjuu küsimused olid jagatud teemaplokkidesse, hõlmates kokku 34 küsimust. Esimene teemaplokk keskendus sissejuhatavatele küsimustele, mis aitasid koguda taustaandmeid uuritavate vanuse, tööaastate ning kooli suuruse (õpilaste arv) kohta. Sellele järgnesid põhiküsimused, mis puudutasid õpetajaks saamise teekonda, kohanemist haridusorganisatsioonis, toetusmeetmeid ja töötingimusi. Kolmandas plokkis uuriti intervjueeritavate soovitusi algajatele õpetajatele mõeldud toetusmeetmete osas.

Intervjuu küsimusi ei avaldatud uuritavatele enne intervjuud. See otsus oli tehtud eesmärgiga tagada vastuste spontaansus ja autentsus ning vältimaks võimalikke mõjutusi või moonutusi nende vastustes.

Intervjuud viidi läbi 2024. aasta märtsikuu jooksul. Uurimistöö valiidsuse ja usaldusvääruse tagamiseks viidi läbi prooviintervjuu. Prooviintervjuu käigus kontrolliti küsimuste arusaadavust ja vastavust uurimistöö eesmärkidele. Selle tulemusel täiendati ja kohandati intervjuukava, muutes küsimused selgemaks ja täpsemaks. Kohtumised intervjueeritavatega toimusid videokeskonnas Zoom (<https://www.zoom.us>), ühtegi silmast-silma intervjuud antud töö raames läbi ei viidud. Intervjuude kestus varieerus 12 kuni 30 minutini, olles keskmiselt 24 minutit pikk.

Intervjuud salvestati vastajate nõusolekul ning intervjueeritavatele kinnitati, et nende isikuandmed jäävad anonüümseks ning kogutud andmeid kasutatakse ainult käesoleva uurimuse eesmärkidel.

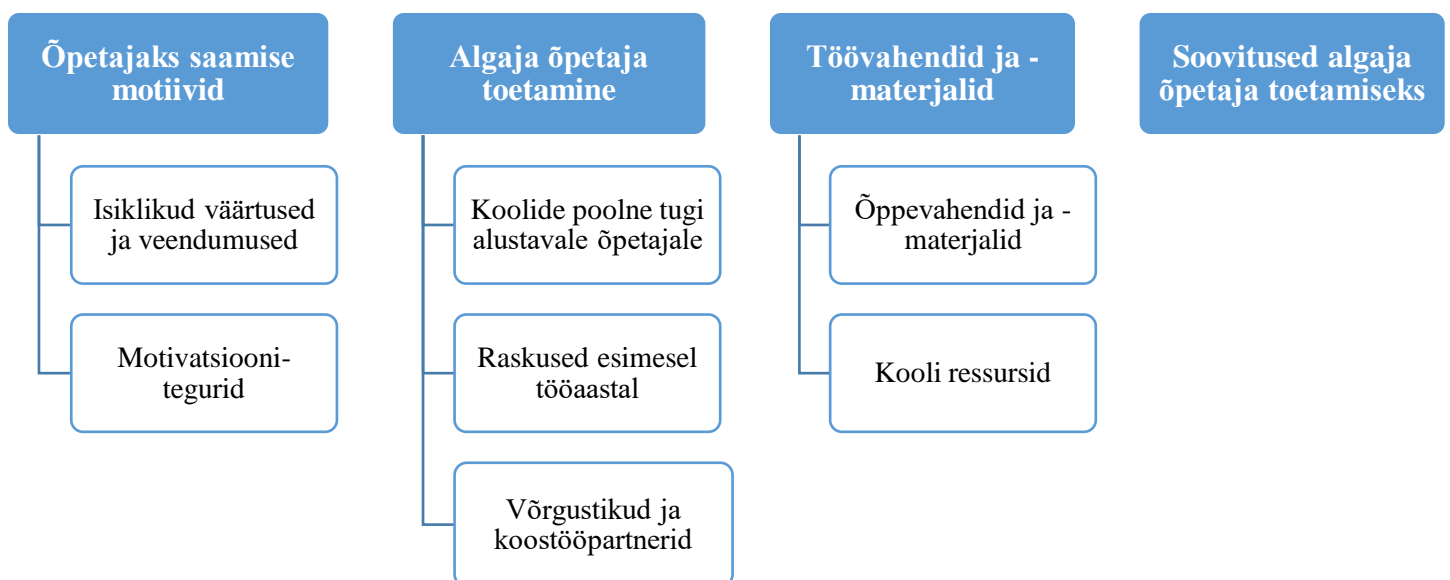
2.3 Andmeanalüüs

Andmeanalüüsi esimeses etapis viidi läbi salvestatud intervjuude täielik transkribeerimine. Vestluste salvestatud helifailide kogupikkus oli 3 tundi ja 8 minutit ning transkribeerimine toimus manuaalselt. Transkribeerimata jäid need osad vestlusest, kus intervjueeritav suhtles kolmanda osapoolega, näiteks isikliku lapsega. Kokku koostati 56 lehekülge transkriptsioone, millest ühe intervjuu keskmine pikkus oli 7 lehekülge. Transkribeerimise aeg ühe helifaili kohta varieerus sõltuvalt intervjueeritava kõne sujuvusest ja kiirusest ning võis ulatuda kuni 3 tunnini.

Teise etapina rakendati andmete analüüsi protsessis kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodit. Töö autor kasutas andmeanalüüsi usaldusväärsuse suurendamiseks kaaskodeerija abi. Transkribeeritud intervjuud trükiti paberile ning seejärel järgnes mitmekordne süvenemine materjali sisusse. Selle käigus eraldati kaaskodeerijaga uurimisküsimuse seisukohast olulised tekstilõigud ja laused ning neile määrati spetsiifiline kood. Nagu on toonitatud Õunapuu (2014) poolt, on kirjeldavate tunnuste täpne määratlemine ja nende ümberkujundamine koodideks fundamentaalne samm, tagamaks, et andmete struktureeritus oleks analüüsi seisukohalt optimaalne ning võimaldaks sügavamalt mõistmist.

Kolmanda etapina koondati kodeerimisest saadud sisult sarnased koodid ala- ja peakategooriatesse. Antud protsessi käigus tekkisid kaaskodeerijaga mitmed põhjalikud arutelud, kaaluti mitmeid aspekte, sealhulgas koodide täpsust ja alakategooriate nimetuste sobivust. Arutelud viisid lõpuks konsensuseni kõigis tekkinud küsimustes. Kokku saadi neli peakategooriat ja seitse alamkategooriat (Joonis 1).

Joonis 1. Peakategooriad alamkategooriatega



3. Tulemused

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, kuidas toetatakse algajaid käsitöö- ja kodunduse õpetajaid Eesti üldhariduskoolides ning millised on nende kohanemist ja õpetamispraktikat toetavad ja takistavad tegurid. Uuriti individuaalseid motiive, mis ajendasid alustavaid õpetajaid valima antud eriala ning analüüsi toetusmeetmeid, mis aitasid uuritavatel esimesel tööaastal haridusvaldkonda integreeruda.

Algajate õpetajatega läbiviidud intervjuude analüüsi järel moodustus neli peakategooriat: 1) õpetajaks saamise motiivid; 2) algaja õpetaja toetamine; 3) töövahendid ja –materjalid 4) soovitusel algaja õpetaja toetamiseks.

Käesolevas peatükis tuuakse tulemused välja peakategooriate kaupa, mis omakorda jaotuvad alakategooriateks. Kirjelduste näitlikustamiseks on tekstis kasutatud tsitaate intervjuudest, millele on lisatud pseudonüümid. Tsitaate on vähesel määral keeleliselt toimetatud ning need on muust tekstist eristatud kaldkirjas.

3.1 Õpetajaks saamise motiivid

Õpetajaks saamise motiivid jaotuvad kahte alakategooriasse vastavalt uuritavatele teemadele: isiklikud väärtused ja veendumused ning motivatsioonitegurid. Need alakategooriad sisaldavad erinevaid aspekte ja tegureid, mis mõjutavad inimeste valikut saada õpetajaks ning nende motivatsiooni selles valdkonnas tegutsemiseks. Esimene alakategooria osutab isiklikele väärtustele, veendumustele ja eesmärkidele, mis võivad mõjutada õpetajaks saamise otsust. Teine alakategooria hõlmab erinevaid tegureid ja väljakutseid, mis võivad mõjutada inimeste motivatsiooni ja püsivust õpetajana töötamisel. Need alakategooriad aitavad süvendada arusaama õpetajaks saamise motiividest ja selle valdkonna atraktiivsusest, samuti mõista paremini, miks inimesed valivad õpetajaameti ning millised on nende motivatsiooni allikad ja väljakutsed selles ametis.

3.1.1 Isiklikud väärtused ja veendumused

Inimesed, kes kaaluvad õpetajaks saamist, peavad oluliseks võimalust põhineda oma igapäevatoos isiklikel väärtustel ning veendumustel. Lisaks sellele, et õpetajaamet pakub

võimalust panustada ühiskonda ning aidata kaasa noorte arengule nende haridustekonnal, peetakse atraktiivseks võimalust tegeleda mitmekülgsete väljakutsetega. Oluline on ka võimalus pidevaks enesearenguks ning uute oskuste ja teadmiste omandamiseks, et püsida kursis haridusmaastikul toimuvate pidevate muudatustega.

„... tahe ennast proovile panna tundus põnev.“ (D)

„ No ja siis mulle üldse meeldib koolis see, et iga päev midagi juhtub.“ (I)

Sealjuures on oluliseks motivaatoriks ka armastus laste vastu ning soov panustada nende arengusse ja õppimisse. Intervjueeritavad tõid välja, et neile meeldib lastega töötamine ning nende õpetamine pakub rahuldust ja rõõmu. Samuti peavad uuritavad oluliseks tähendusrikast tööd, mis võimaldab luua muutusi nii individuaalsel kui ka ühiskondlikul tasandil.

„ ...aga iga töökoha juures ma tundsin, et ma tahaks nagu veel rohkem panustada /.../ kuidagi et minu töö on oluline päriselt ka /.../ iga töö juures midagi jäi nagu liiga pinnapealseks ja ma ei muuda sellega tegelikult mitte midagi /.../ selles suhtes jah maailma muutmise vajadus oli.“ (G)

Isiklikud seosed möödunud kooliaja ja õpetajatega on olulised motivatsiooniallikad õpetajaameti kasuks otsustamisel. Enamikel intervjueeritavatel on olnud positiivsed kogemused oma kooliajast ning head suhted endiste õpetajatega, mis on neid inspireerinud valima õpetajaametit ja jätkama nende jälgedes.

„Tahtsin koolis töötada sellepärast et mulle meeldis väga see minu oma kool, kus ma õppisin. Õpetajad meeldisid ja oli selline tunne, et ma olen oma.“ (I)

Mõned intervjueeritavad väljendasid soovi töötada kodukoha koolis, kus nad ise kunagi õppinud, nähes seda suure unistusena ja võimalusena anda tagasi oma kogukonnale ning mõjutada noorte elusid samamoodi nagu nende endi õpetajad seda tegid.

„See oli päriselt minu unistus saada oma kohalikku kooli, kus ma olen ise käinud, käsitööõpetajaks.“ (G)

Lisaks eelnevalt mainitud aspektidele on oluline motivaator lihtsalt armastus õpetajaameti vastu. Nii tõdeti intervjuudes, et õpetajaamet valiti lihtsalt sellepärast, et see meeldis.

3.1.2 Motivatsioonitegurid

Intervjuudest ilmnes, et kodulähedus on oluline motivaator, mis mõjutab õpetajaks saamise otsuseid. Sellele osutati, tuues esile asjaolu, et kodu lähedus võimaldab tasakaalustada töö- ja eraelu ning vähendab tööga seotud stressi. Samuti mainiti, et kodu läheduses töötamine

võib olla atraktiivne eelnevalt liikuvat tööd teinud inimestele või neile, kellel on kodus lapsed ning soovivad olla neile lähemal.

„... ma pidin hästi palju ringi sõitma ja ma olin kodust pikad päevad ära ja siis kuna mul oli väike laps kodus, et ma mõtlesin, et ma ei jää selle töö peale. See oli hästi tore töö, aga lapse kõrvalt ei ole võimalik seda tööd teha, et ma tahaks, et mu töökoht oleks siinsamas minu kodukohas, minu kodu lähedal.“ (G)

Lisaks pakub pikk suvevaheaeg võimalust veeta rohkem aega oma lastega koos ning see võib olla oluline motivatsiooniallikas õpetajaks saamise otsustamisel. Intervjuudes rõhutati, et suvine puhkus ei ole otsese motivaatorina määrav, kuid töötades tunnetavad õpetajad selle olulisust ja atraktiivsust.

„... sellessuhtes, et need motivaatorid tulid hiljem, kui juba õpetajana töötasin, et need koolivaheajad pluss pikk suvevaheaeg on tegelikult väga head ja vajalikud /.../ kui juba töötad, osutusid need väga magusaks.“ (D)

Eriti oluline on suvine puhkus peredele, kus on väikesed lapsed, kuna see aeg võimaldab neil olla lastega rohkem koos ja lahendada lapsehoiuga seotud muresid.

Töötasu ei olnud enamiku intervjueeritavate jaoks peamine motivatsiooni allikas õpetajaks saamisel, mõnedel juhtudel toodi esile kindla sissetuleku olulisust, eriti rõhutati riigipalga pakutavat stabiilsust ja kindlust. Sellega kaasnes ka rahulolu olemasoleva palgaga.

„... saad suuga rääkida ja natukene näidata ja ongi palk käes.“ (B)

Lisaks töötasule, rõhutasid mõned intervjueeritavad tööaja olulisust, pidades seda palgast isegi olulisemaks. Paindlikud tööaja võimalused ja lühemad tööpäevad peegeldasid nende jaoks suuremat mõõdetud väärtust, pakkudes paremat tasakaalu töö- ja eraelu vahel ning võimaldades rohkem aega pere ja huvidega tegelemiseks.

„... see paneb ju motiveerima, et kas oled terve pika päeva töö ja saad ränka raha või see, et sa oled ju pool päeva.“ (B)

Veel väljendasid intervjueeritavad rahulolu võimalusega töötada kollektiivis, kus valitseb meeldiv tööõhkkond ja kus asju aetakse ühiselt. Varasemate töökogemuste võrdluses märgiti, et varasemad töökohad ei pakkunud sama toetavat ja meeldivat töökeskkonda.

„... et see kollektiiv oli hästi väike või siuke lünklik, aga mulle meeldib kollektiivis töötada. See kool on piisvalt suur, et meil on siin /.../ kuni nelikümmend õpetajat /.../, aga just see, et olla see osa kollektiivist. Motiveeriv.“ (G)

3.2 Algaja õpetaja toetamine

Antud peatükk käsitleb algaja õpetaja toetamist ning on jaotatud kolme alakategooriasse: koolide poolne tugi alustavale õpetajale, raskused esimesel tööaastal, võrgustikud ja koostööpartnerid. Käesolevas peatükis pööratakse tähelepanu algaja õpetaja toetusmeetmetele ning õpetajaametiga kaasnevatele väljakutsetele ja nende lahendamisele algaja õpetaja vaatenurgast. Esimeses alakategoorias esitatakse ülevaade sellest, milliseid toetusmeetodeid koolid alustavatele õpetajatele pakuvad. Teises alakategoorias tuuakse välja alustavate õpetajate poolt kogetud raskused esimesel tööaastal. Viimases alakategoorias tutvustatakse võimalusi erinevate koostöövormide ja –võrgustike näol, mis on aidanud alustavaid õpetajaid.

3.2.1 Koolide poolne tugi alustavale õpetajale

Alustavale õpetajale on esimesel tööaastal oluline saada piisavat tuge ja toetust. See hõlmab erinevaid ressursse, nagu mentorlus, juhtkonna tugi, kolleegide abi ning spetsiaalselt loodud toetusmeetmeid. Need meetmed on olulised, et tagada algaja õpetaja professionaalne areng ning enesekindluse kasv õpetajatöös.

Kolm intervjueeritavat tõid välja, et esimesel aastal toetas neid kooli poolt määratud mentor. Kuna tavaliselt on koolides ainult üks käsitöö- ja kodunduse õpetaja, olid ka antud õpetajate mentorid mõne teise ainevaldkonna õpetajad. Ülejäänud intervjueeritavad, kellel sellist tuge ei olnud, tundsid sellest puudust.

„Ma ootasin, et mind toetatakse, aga seda ei olnud. Seda päriselt ei olnud.“ (B)

Õpetajad, kellele ametlikku mentori ei määratud, tõid välja, et leidsid ise mõne kaaskolleegi, kelle poole vajadusel pöörduda. Nendeks kolleegideks olid kas õpetajad, kes asusid samal ajal tööle või õpetajad töögruppidest.

„Mentorit mul ei olnud, aga ma leidsin ise hästi kiiresti need õpetajad, kelle käest nõu ja abi küsida.“ (C)

Intervjueeritavad tõid esile, et tuge pakuvad enamasti ka kõik ülejäänud kolleegid, aga õpetaja peab ise olema aktiivne ja julgema vajadusel nõu ja abi küsida.

„Kui ma küsisin, siis ma sain kõik abi, aga oluline oligi see, et ma pidin ise teadma mida ma tahan ja millist abi vajan – siis ma sain.“ (C)

Ka juhtkonna poolest on olukord sarnane: kui küsida abi, siis tavaliselt pakutakse seda, kuid intervjueeritavad mainisid, et nad ei pöördu juhtkonna poole tavaliselt niisama. Lisaks

tavalisele toetamisele toodi välja, et juhtkond korraldab koolitusi ning aitab planeerida tunniplaani nii, et õpetajatel oleks võimalik koolis käia. Mõni intervjueritav tõi välja ka rahulolematuse juhtkonna suhtes.

„Kui ma vestlusel käisin, siis ütleme ausalt, lubati maad ja ilmad kokku, kuid kui saabus see hetk kui ma tööle läksin, siis tegelikult mingit tuge ei pakutud.“ (C)

Küsimusele, millega uuriti, kas intervjueritavad on kokku puutunud alustavat õpetajat toetavate programmidega, vastas vaid üks intervjueritav, et nende kool on sellega liitunud, kuid kool ei täida sellega seotud kohustusi ning abi alustavatele õpetajatele jääb saamata.

„On liitunud, aga see on ainult jutumärkides /.../ meie koolil selle nime taga ei ole midagi.“ (B)

Ülejäänud õpetajad ei olnud teadlikud antud programmide olemasolust või olid neist vaid kuulnud.

„Ma olen kuulnud /.../ ma tean, et see kestab mingi aasta või pool aastat ja Tartus peab käima /.../ aga ma ei tea absoluutselt, kas meie kool sellega liitunud on.“ (G)

Enamasti tõi intervjueritavad välja, et nad peavad ise hakkama saama ning vajadusel abi küsima, sest keegi ei tule tavaliselt ise abi pakkuma. Üks intervjueritav mainis, et ta on ise osalenud koolitustel, et tõsta oma pädevust.

„Ma olen ise käinud HEV-õpilaste teemalistel koolitustel Tallinnas ja siis kuulnud neid videoloenguid, multikultuurialaseid.“ (G)

Lisaks tõi intervjueritavad välja toetavate meetmetena koolis korraldatavad kovisioonid õppeaasta alguses ning metoodikapäevad, kus on võimalus tundide avatud vaatlemiseks. Samuti mainiti toetust kursusekaaslaste poolt.

„Mina kasutasin küll enda kontakte – kõikvõimalikke – kelleks olid kursusekaaslased.“ (C)

3.2.2 Raskused esimesel tööaastal

Algajad õpetajad seisavad oma esimesel tööaastal silmitsi mitmete väljakutsetega, mis võivad tekitada ebakindlust nende võimekuse osas toime tulla õpetajatööga. Esimese aasta jooksul peavad nad kohanema uue keskkonna, kolleegide ja õpilastega ning omandama vajalikud oskused klassiruumi juhtimiseks ja õppetöö tõhusaks korraldamiseks.

Intervjueritud õpetajad tõi välja, et algaja õpetajana on neil olnud raskusi dokumentatsiooni täitmisega, aruannete koostamisega, eKooli keskkonna kasutamisega

ning hinnete sisestamisega. Kuigi alustavate õpetajate sõnul on hinnete väljapanek põnev protsess, tekitab muret see, kuidas täpselt ja millal neid välja panna.

„Tead kui väga aus olla, siis mul oli tuge vaja ainult selle eKooliga, et saaks aru sellest /.../ igal koolil on oma mingisugused tabelid vaja täita ja kuskil mingid aruanded, et need jõuaks kõik õigeks ajaks ära täita ja pääseks ligi /.../ see oli mulle kõige raskem.“ (C)

Lisaks on tekkinud uus väljakutse, mis seisneb uute ainekavade koostamises.

„... meil on see aasta kõige keerulisem on see uute ainekavade kirjutamine. Ma pole kunagi oma elus varem seda teinud.“ (F)

Ainekava järgi õppetöö planeerimine on samuti algajate õpetajate jaoks keeruline.

Intervjueeritavad on öelnud, et tunniplaan ja –materjale luues, tuleb arvestada konkreetse klassi ja seal õppivate õpilaste vajadustega. Samuti raskendab õpetajate sujuvat tööd sobilike õppematerjalide hankimine ja ettevalmistamine, kuna sageli tuleb need ise luua. Algajate õpetajate jaoks tekitavad muret tundide ettevalmistamine, sealhulgas ideede ja mõtete genereerimine ning õppematerjalide loomine öötundide arvelt, mis toob kaasa unepuuduse, lisastressi ning suurendab üldist töökoormust, mis võib omakorda mõjutab nende töö tõhusust ja üleüldist heaolu.

„Ma alustasin kõik nullist – mida õpilastega teha, kuidas teha, mis töömeetodeid kasutada, mis materjale õpilastele anda, mida küsida – see kõik nagu oli minu enda õlgadel ja teha /.../ ma isegi käisin igasugustel koolitustel lisaks /.../ aga see oligi sellepärast, et mul ei olnud õppematerjale.“ (D)

Enamik algajaid õpetajaid väljendasid, et tööle asudes olid neil teatavad ootused, et õpilastel on omandanud varasemast õppeaastast vajalikud eelteadmisi ning suudavad jätkata õppekavajärgset käsitööõpet. Ent tõdeti, et õpilaste oskused ei vastanud nende ootustele, nõudes seeläbi materjalide kohandamist.

„Mul oli kõige raskem õppetööd planeerida. Ma ei osanud arvestada õpilaste taset /.../ mul kulus esialgu väga palju selle peale, mida nad üldse oskavad juba ja et kust ma alustan nendega. Õppekava on küll ees, aga reaalselt planeerida õppetööd /.../ mõnes klassis sain teha juba palju rohkemat, mõnes klassis jällegi pidin vähendama.“ (C)

Lisaks rõhutasid õpetajad, et seisavad sageli silmitsi olukorraga, kus õpilastel puudub huvi käsitöö vastu. Sama oldi täheldatud teatud kodunduse teemade vastu, nt jäätmete sorteerimine, puhastusainete liigitus jms. Õpilastele meelepärane teema oli aga toiduvalmistamine

„... hästi keeruline on motiveerida neid õpilasi, kellel ei ole mingit huvi käsitöö vastu, et lihtsalt istuvad ja nikerdavad seal tunnis midagi, aga tegelikult tulemuseni ei jõua.“ (F)

Intervjueeritavad tõid välja, et algajale õpetajale võivad tekitada väljakutseid mitmed erinevad olukorrad seoses keeruliste õpilastega. Keerulisteks õpilasteks loevad õpetajad väikeklassi õpilasi, kelle õpetamine nõuab erilist tähelepanu ja individuaalset lähenemist, samuti üleüldiselt hariduslike erivajadustega (HEV) õpilasi, kelle vajadustega toimetulek võib olla keeruline. Üks intervjueeritavatest tõi välja konkreetse juhtumi, kus väikeklassile tundi andes, puutus kokku äärmusliku käitumisega. Antud kogemus oli alustava õpetaja jaoks suur katsumus - ta mainis, et polnud kunagi varem kuulnud nii palju rumalaid sõnu ning kirjeldas olukorda, kus õpilased loopisid kääre ja soovisid üksteise surma. Probleemide lahendamiseks ei olnud õpetajal aga sel hetkel piisavalt väljaõpet ega vahendeid, mis muutis kohese reageerimise veelgi raskemaks.

„... mulle anti väikeklass ja see oli küll väga suur katsumus.“ (E)

Samuti märkisid algajad õpetajad, et neid ei olnud alati piisavalt ette valmistatud keeruliste õpilaste juhendamiseks ning nad oleksid eelistanud teada saada, millise klassi ette nad lähevad ja millised on sealsete õpilaste erivajadused ja käitumismustrid.

„Läksin tundi ja ma pidin ära ehmatama, sest ühel lapsel polnud kätt. Mulle keegi ei ütlenud, et seal klassis ühel lapsel puudub pool kätt /.../ et selliseid eri asju peab õpetaja teadma, mitte et lähed klassi ja vaatad, et üks on ilma käeta /.../ ja no ATH lastest ei taheta millegipärast rääkida – umbes et õpi ise tundma, aga see ei ole päris see koht /.../ oleks ju hea, kui mul oleks see informatsioon olemas, mitte õpi ise tundma.“ (B)

Intervjuudest ilmnes, et algajatel õpetajatel on väljakutseid piiride seadmisel ja enesekehtestamisel, kuna õpilased katsetavad piire läbi oma negatiivse käitumise. Sellega seoses rõhutati ka kontaktloomise oskuse olulisust, mis võimaldab õpetajatel luua ja säilitada positiivset suhtlust õpilastega ning aidata neil seeläbi mõista kehtestatud piire ja reegleid.

„Kõige suurem väljakutse oli see, kus sa oled alustav õpetaja ja sa lähed esimest korda ise uue klassi ette, täitsa üksinda. See pole nagu filmis, et keegi tutvustab sind klassile, et sa lähed ju ise, et kuidas selle klassiga kontakt luua /.../ samuti kui see kontakt on loodud, et kuidas kehtestada ennast, sellepärast et klass paneb ennast proovile.“ (D)

„... alguses, esimeses tunnis, katsetasid nad minu piire. Siis ma iga tunni lõpus mõtlesin, et mida ma valesti tegin.“ (G)

Negatiivne käitumine võib esineda ka laste omavahelises suhtluses, kui õpilastel tekib kontakt üksteisega, ning sel juhul on intervjuueeritavad tunnistanud, et nad pole piisavalt pädevad selliste olukordadega toime tulema ning need situatsioonid on neid sageli ehmatanud.

„Keeruline oligi see kui see peksmine või selline kätega kallale minek oli /.../ ma olin ikka nii rivist väljas, et ma tulin koju otse teki alla. See tõmbas vaimselt nii läbi /.../ ja siis ma küll mõtlesin, et issand jumal äkki ma ei oskagi seda asja, sest ma ei oska seda situatsiooni lahendada.“ (H)

Lisaks probleemsetele olukordadele õpilastega, tõid intervjuueeritavad välja, et keerulisi olukordi võib tekkida ka suhtluses lastevanematega.

„... laps ise ei olegi nii keeruline kui on lapsevanemad, et kuidas sellise lapsevanemaga hakkama saada, kui ta lihtsalt helistab ja karjub nelikümmend minutit telefonis asjadest, mis isegi otseselt ei puuduta õppetööd /.../ mul puudus küll täielik ettevalmistus, et kuidas sellise lapsevanemaga hakkama saada.“ (F)
„... vanemad ei saa aru, et milleks üldse seda vaja on. Mõnikord ütlevad, et parem kui te õpetaksite seda, kuidas tuba koristada, et milleks te õmblete või koote või heegeldate.“ (G)

Algajad käsitöö- ja kodunduse õpetajad on välja toonud veel mitmeid isiklikke väljakutseid, mis on pakkunud keerulisi hetki esimesel tööaastal. Üheks murettekitavaks aspektiks on soov hoida autoriteetset suhtlust õpilastega, samas säilitades sõbraliku õhkkonna klassiruumis. Lisaks on rõhutatud rollist väljatuleku olulisust, et tööga seotud emotsioone ei viidaks koju kaasa.

„... et kuidas nii-öelda õpetaja rollist välja tulla /.../ kui ma tulen töölt koju, et ma ei võta neid töö asju koju kaasa, et ma tõmban ukse kinni ja kõik – tegelen enda perega, et ma ei mõtle nende koolilaste peale“ (D)

Ka ajaplaneerimist õppetöö läbiviimisel ning emotsionaalse tasakaalu säilitamist on esile tõstetud. Uute ideede ja muutuste sisseviimine töökeskkonda võib samuti algaja õpetaja jaoks osutada keeruliseks, eriti kui vanemad kolleegid on harjunud kindlate lähenemistega ning pole alati valmis muudatusteks kohanema.

„Tulen algaja õpetajana /.../ on igasuguseid ideid, mida kõike muuta ja teha /.../ hakkad nagu mingeid ettepanekuid ja asju organiseerima, aga saad negatiivse

tagasiside vastu – et see ei tööta nii või et me oleme juba seda teinud ja sa ei tea veel midagi, sa alles tulid siia kooli /.../ kuidagi tõmmatakse maha neid ideid.“ (G)

3.2.3 Võrgustikud ja koostööpartnerid

Intervjueeritavad käsitöö- ja kodunduse õpetajad on loonud võrgustikke ja arendanud tihedat koostööd mitte ainult koolipersonali, vaid ka vanemate ja kogukonnaliikmetega, eesmärgiga hankida õppetöoks vajalikke materjale ja töövahendeid, mis läbi luua võimalus mitmekesiseks õpikeskkonnaks ning toetada õpilaste loovust ja arengut. Intervjueeritavad on rõhutanud mitmesuguseid meetodeid, mida nad on kasutanud kogukonna kaasamiseks ja koostöök. Nende hulka kuuluvad organiseeritud kogumised, kus on osalenud nii koolipersonal kui ka kogukonnaliikmed, et hankida vajalikke materjale, näiteks erinevaid tekstiile, täitematerjale ja lõngu, mis on osutunud oluliseks õppetöö läbiviimise seisukohalt.

„Meil on koostöö lapsevanematega, kellel on lõnga üle /.../ näiteks üks lapsevanem töötab paberitehases ja siis saame oma koolile need /.../ ja siis ma olen ise ka otsinud õpilastele materjale ja asju annetuste näol.“ (H)

Ka õpetajad ise panustavad, tuues kaasa kodust ülejäänud materjale ja vahendeid.

Taaskasutamine üleüldiselt on intervjueeritavate jaoks olulisel kohal, aidates vähendada jäätmeid ja keskkonnamõju ning tagades samal ajal õppetöö jaoks vajalike vahendite kättesaadavuse.

„... et kui ma saan annetuste näol, et miks ma pean ostma onju, et see on taaskasutus jälle.“ (H)

Lisaks on intervjueeritavad leidnud võimalusi osaleda erinevates linnapoolt välja kuulutatud projektides, mis võimaldavad vajalike vahendite hankimist.

„Meil on Tallinnas sellised projektid, Tallinna-ülesed, kus ma saan koolile raha muretseda.“ (C)

Käsitöö- ja kodunduse õpetajad näevad vaeva, et hankida õppetöoks vajalikke materjale ning luua mitmekesist õpikeskkonda. Nad korraldavad kogumisi, toovad kodust kaasa materjale ning osalevad linnavalitsuse projektides, et saada vajalikku rahalist tuge. Kõik need algatused on suunatud selleks, et vähendada õpilaste omaosalust ja tagada vajalike vahendite kättesaadavus.

3.3 Töövahendid ja –materjalid

Töövahendid ja -materjalid moodustavad olulise osa käsitöö- ja kodunduseõpetaja tööst ning nende olemasolu ja kättesaadavus on määrava tähtsusega algajatele õpetajatele nende ametialase teekonna varajases etapis. Antud teema on jaotatud kolme alamkategoriasse, milleks on: õppevahendid ja -materjalid, võrgustikud ja koostööpartnerid ning kooli ressursid. Ülevaade nimetatud kategooriatest annab käesoleva töö raames aimu algajatele õpetajatele kättesaadavatest toetustest ja ressurssidest nende töö tõhusaks teostamiseks. Samuti aitab mõista erinevate tegurite, sealhulgas töökeskkonna, mõju nende õpetamistegevusele ja õppetöö kvaliteedile.

3.3.1 Õppevahendid ja –materjalid

Õppevahendid ja –materjalid on käsitöötundide oluline osa, võimaldades õpilastel teemadele mitmekülgset läheneda ning läbi praktilise külje käelisi oskusi arendada. Intervjueeritavad on väljendanud aga muret kooli õppevahendite ja -materjalide seisukorra pärast. Näiteks on mainitud, et paljud õppevahendid on aegunud ja pole uuendatud ajast, mil intervjueeritavad ise koolis käisid.

„... tegelikult nõuab kõik see varustus ümbervahetamist – on iganenud. Midagi on sellest ajast kui mina seal koolis õpilane olin.“ (F)

See omakorda tõstab esile vajaduse investeerida uutesse õppematerjalidesse ja -vahenditesse, et tagada õpilastele kaasaegne ja kvaliteetne õpikeskkond.

„... et kui tehnoloogiaõpetuses on kõik kooli poolt, siis võiks seda ka olla käsitöös /.../ eks siis tuleb õppetööd ka selle järgi planeerida, et sa vaatad, mis sul olemas on.“ (C)

Kuigi muret on väljendatud, on oluline märkida, et enamikel koolidel on siiski põhivahendid olemas õppetöö tegemiseks ning õpilased saavad vajadusel neid kasutada või laenata.

„Sellised vardad ja heegelnõelad /.../ koolil on hästi palju neid – erinevas suuruses on olemas. Ja ma olen enamustele andnud ja pärast tagasi küsinud.“ (G)

Kuigi käsitöö tundide läbiviimiseks on olemas mõningaid põhitöövahendeid nagu vardad, heegelnõelad ja muud sarnased tarvikud, seisavad õpetajad sageli silmitsi olukorraga, kus ainuüksi nende vahenditega midagi ette võtta ei saa, kuna puuduvad piisavad materjalid

nagu lõngad, kangad jms. Samas ei ole alati realistlik eeldada, et õpilased suudavad kõiki neid materjale ise soetada.

„Ega maakoolis on samamoodi, et materjali puudus ja õpilased toovadki sulle ühe asja ja see ongi valik onju /.../ ütlen, et võtke kaks erinevat lõnga – nad toovad ühe kaasa ja see ongi kogu valik, millega me teha saame.“ (B)

„Jah, materjale on vaja, aga kool siis seda ei anna ja siis lapsed peavad tooma kaasa.“ (E)

Toodi esile, et koolides olevad materjalid on sageli pärit varasematest õpetajatest, kuid ei vasta õpilaste ootustele nende välimuse või seisukorra tõttu. Õpetajad kirjeldavad olukordi, kus koolides on kapid materjali täis, kuid õpilased ei soovi neid kasutada, mistõttu ostavad õpilased ise oma töö tegemise tarvis vajaliku materjali.

„... nemad tahavad ikkagi lõpuks seda pehmet akrüüli ja teha sellest.“ (G)

Lisaks on murekohaks õppematerjalide, sealhulgas õppetekstide ja töölehtede nappus ning vajadus ise luua vastava teema materjale, mis aga osutub omakorda ajamahukaks protsessiks. Alustava õpetaja sõnul muudab olukorra keeruliseks see, kui puudub selge alus, millele toetuda, et määrata õppematerjalide maht ja sisu – kui palju ühele või teisele teemale tähelepanu pöörata ning kui süvitsi nendega minna.

Intervjueeritavad tõid esile õppematerjalide vähesuse probleemi, kuid mainiti, et neid on aidanud varasemast ajast kogutud materjalid, mis osutusid ootamatult väärtuslikuks.

„Mina praktika käigus igalt poolt kogusin neid töölehti ja nii hea võtta kohe.“ (C)

„Praktikad õnneks olid selles mõttes väga palju abiks, et praktika materjale, mis ma enne olin vorpinud ja mõelnud, milleks küll see jama, siis ma pärast ikka väga tänasin mõttes, et jumal tänatud, et need materjalid olemas on.“ (G)

3.3.2 Kooli ressursid

Kooli poolt pakutavad võimalused õppetöö läbiviimiseks on olulised nii õpetajate kui ka õpilaste jaoks, kujutades endast olulist osa haridusprotsessist. Klassiruumide planeering ning neis olev varustus loovad aluse tõhusale õppetööle ning aitavad kaasa õpilaste edukale haridusteele. Intervjueeritavad on rõhutanud, kui oluline on klassiruumide kaasaegsus, mis võimaldab luua õppetööks vajalikke tingimusi, hõlmates endas klassi mahutatavust, ruumi akustikat, valgustust, ventilatsiooni, tagades seeläbi mugava, tulemusliku ja toetava õpikeskkonna.

„Meil on seal nii-öelda ärklikorrusel siis selline suur käsitööklass või see kodunduse klass, kus on neli kohta, kus saavad lapsed siis oma gruppidega süüa teha. Nagu neli pliiti ja neli kraanikaussi ja kõik on olemas ja ilus suur ruum ka, et pärast saame laudu ka katta ja on eraldi suured lauad ka ja siis on meil see käsitööklass /.../ seal siis iga selle laua taga on õmblusmasin ja tegelikult seda ruumi küll jätkub ja meil on interaktiivne tahvel /.../ siis on kolm seda tavalist valget tahvlit.“ (E)

Samuti on mõned intervjueeritavad väljendanud muret, et mõned õpperuumid on halva planeeringuga ning võivad olla õpilaste arvu arvestades liiga väikesed ning ei pruugi seetõttu vastata ohutusnõuetele.

„Kööki ei saa minna. Mul on ainult üks pliit ja üks kraanikauss, et kodundustunnid jäävad meil ära /.../ ainekavas on neli tükki ühe pliidi ja kraanikausi ääres. Mul on neid seitseteist /.../ Mul on ainult kaksteist ruutu see ruum/.../. Ruum on ilus ja puhas, aga õpilase peale peab jääma kaks ruutmeetrit, aga meie koolis seda ohutust garanteerida ei saa“ (B)

Arvestades koolis valitsevat üleüldist ruumipuudust, toodi välja sedagi, et õpetajatel ei ole kohta, kus hoida oma asju, sealhulgas nii õppematerjale kui töövahendeid.

„Ainuke, millest ma puudust tunnen on ruumipuudus. Mul ei ole oma laoruumi. Ma siin näiteks saingi need vatiinikotid kullaväärtusega. Koolile olid need tegelikult tuleohutuse seisukohalt keeruline paigutada. Isegi öeldi, et äkki sa saad koju viia. Ma ütlesin et ei, nii ma ikka tööd ei tee /.../ See õpetajate laorum ja metoodikaruum ongi ära võetud, et sinna paigutada huvijuht.“ (C)

Umbes kolmandik intervjueeritavatest on hetkel kooli remondi tõttu asenduspindadel, mis võib ajutiselt piirata ressursside kättesaadavust. See võib põhjustada ebamugavusi ning takistada õppetöö sujuvat kulgu.

„Praegu on väga raske /.../ meie kool on renoveerimisel ja me oleme asendusruumides /.../ muusikakooli hoones.“ (I)

Siiski on intervjueeritavad väljendanud lootust, et remondi lõppedes ja uutes ruumides, kus on rohkem ruumi ja paremad tingimused, paraneb olukord märgatavalt.

Mõned koolid on pühendunud sellele, et eraldada koolieelarvest vajalike tarvikute ja materjalide soetamiseks raha. Intervjueeritavad on rõhutanud, kui oluline on, et koolid tagaksid vajalike ressursside olemasolu, mis võimaldaksid õpetajatel ja õpilastel olla varustatud kõige vajalikuga. See võimaldab õppetöö sujuvat kulgu ning tagab õpilastele parimate õpikogemuste pakkumise.

„Koolil on minu jaoks oma eelarve. Mina ostan selle eest ükskõik mida. Niidid ja kui tahan tellin kangast ja ma võin sellega lõngu osta. Ma ise isiklikult pooldan seda, et kooli poolt oleks kõik asjad.“ (G)

3.4 Soovitused algaja õpetaja toetamiseks

Algajad käsitöö- ja kodunduse õpetajad jagavad oma arvamust ja soovitusi selles osas, kuidas alustavaid õpetajaid saaks ja tuleks toetada. Järgnevad soovitused põhinevad nende endi kogemustel ning võtavad arvesse nii seda, kuidas neid ise on toetatud kui ka seda, milliseid puudujääke nad on esimese tööaasta jooksul kohanud ning milliseid lahendusi nad nendele näevad.

Viis intervjueeritavat soovitasid, et kool võiks määrata alustavale õpetajale mentori, kellega oleks võimalik luua usalduslik suhe ja kelle juurde pöörduda abi saamiseks, võimalusel võiks tegemist olla sama ainevaldkonna õpetajaga.

„Kindlasti selle sama aine õpetaja on ka üks väga suur tugi /.../ võiks olla jah mingi mentor, aga see peaks olema nagu aus mentor – kõik, mis on olnud halvasti, seda võiks ka rääkida alustavale õpetajale. Mõtleme küll, et võib-olla maalime halva pildi, aga see on õpetaja suhtes aus.“ (B)

Samuti mainiti, et mentor võib olla pärit ka väljastpoolt kooli, näiteks mõnest aineõpetajate liidust.

„Kui oleks näiteks ka keegi ainelikmete kaudu – keegi, kes on toeks ja aitaks valida neid esimesi töid, millest alustada.“ (C)

Intervjueeritavad tõid välja mõtte, et mentoreid võiks olla isegi kaks, tagamaks mitmekesisemad nõuanded ja parema toe alustavale õpetajale. Intervjueeritavate sõnul võiks üks mentor keskenduda tehnilistele aspektidele, abistades uuel õpetajal orienteeruda kooli dokumentatsioonis ja -süsteemis, pakkudes sealjuures praktilist tuge igapäevaste ülesannete täitmisel ning õpetades, kuidas ülesandeid efektiivselt hallata. Samal ajal võiks teine mentor keskenduda rohkem suhtlemisoskuse arendamisele, aidates uuel õpetajal leida viise õpilastega erinevates olukordades ja keskkondades suhtlemiseks. Oldi ka arvamusel, et mentorluse võiks igas koolis muuta kohustuslikuks. Koolides olevad mentorid tuleks spetsiaalselt välja koolitada, et nad oleksid valmis uutele õpetajatele kohe õppeaasta alguses abi ja tuge pakkuma. Intervjuudes tõsteti esile, et mentorlus peaks olema tasustatud tegevus, mitte vabatahtlik, et tagada mentorite pühendumus ja kvaliteetne tugi.

Samuti töid intervjueeritavad välja soovitusel luua koolis või väljaspool kooli algajate õpetajate kogukond, kus nad saaksid omavahel kogemusi jagada ning üksteisele tuge pakkuda.

„Algajale õpetajale on hästi oluline see, kui tal oleks mingi selline ringkond, kus on samuti algajad õpetajad. Seal võiks olla ka kogenumad õpetajad, aga neil on omavahel lihtsam rääkida, kui nad on algajad õpetajad, et nad on samal tasemel. Kogunud õpetaja ei pruugi aru saada – tema võtab asju juba sellise külma kõhuga, et tema jaoks ei ole enam need mured, sest tema on juba selle teekonna ära käinud.“ (D)

Lisaks soovitati koolidel kaaluda spetsiaalse dokumendi koostamist, mis oleks suunatud alustavatele õpetajatele ning kus oleks välja toodud kõik antud kooliga seotud olulised aspektid ja eripärad, sealhulgas toetaks paberimajandusega toimetulekut ja keeruliste õpilastega tegelemist.

Ühe intervjueeritu arvates võiksid ka tugiprogrammid olla kasulikud, kuid nende efektiivsus sõltub kooli liitumisest vastavate programmidega.

Lisaks mainiti, et kolleegide tugi võiks avalduda ka selles, et nad käiksid alustava õpetaja tunde jälgimas ning tagasisidestaks nähtut.

„... et see ongi kohustuslikus korras juba, et tema tunde käidaks vaatamas ja samamoodi käib tema kolleegide tunde vaatamas.“ (D)

Kaks intervjueeritavat töid esile mõtte, et algajatel õpetajatel võiks olla vähem kontakttunde, et anda neile rohkem aega klassiväliseks ettevalmistuseks ja professionaalseks arenguks. Samal ajal rõhutasid nad, et oluline on säilitada täispalk või muu kompensatsioon, et tagada õpetajatele majanduslik stabiilsus ja motivatsioon.

„Alustav õpetaja, kes tuleb täiskohaga tööle, siis ikkagi võiks olla see kontakttundide arv näiteks viis või isegi rohkem tundi vähem, et palk on ikka nagu sul oleks kontakttunde normaalkoormus.“ (G)

Pooled intervjueeritavatest jagasid oma soovitusi algajatele õpetajatele esimeseks tööaastaks. Toodi esile, et õpetajana on oluline olla enesega leebe ning mitte liialt kriitiline. Rõhutati, et ootuseid ei tasuks liialt kõrgeks seada, sest kõrged ootused võivad tekitada stressi ning pettumust. Lisaks julgustasid nad algajaid õpetajaid küsima abi kohe, kui nad selleks vajadust tunnevad, olgu see siis mentorilt või kolleegidelt. Viimasena toodi välja olulisust jääda iseendaks, sest see aitab luua usaldusväärseid suhteid nii õpilaste kui ka kolleegidega.

„Ole iseendaga hästi lahke – see süümeikas on hästi kerge tulema, et ma ei ole piisav, et ma teen kõike valesti. See käib nagu Ameerika mäed, et täna lähen siukse poweriga tööle ja tööpäeva lõpus oled, et issand ma ei kõlba õpetajaks, et kas tegin õige otsuse /.../ Ootuseid ei ole vaja kõrgeks ajada.“ (H)

4. Arutelu

Käesoleva magistritöö eesmärk oli välja selgitada, kuidas toetatakse algajaid käsitöö- ja kodunduse õpetajaid Eesti üldhariduskoolides ning millised on nende kohanemist ja õpetamispraktikat toetavad ja takistavad tegurid. Järgnevalt arutletakse lähemalt olulisemate tulemuste üle.

Töö tulemusena leiti, et õpetajana tööle asumise suurimaks motivaatoriks on võimalus töötada kodulähedases kohas, eriti oluline on see nendele, kelle peres kasvavad väikesed lapsed. See tulemus toetab varasemaid uuringuid, näiteks 2001. aastal Tallinna Pedagoogikaülikoolis läbi viidud uuringus oli kooli asukoht üheks olulisemaks motivaatoriks õpetajaameti kasuks valimisel (Krusell, 2004). Siiski, hilisemad uuringud, nagu Petersoni (2013) uurimus, on leidnud, et olulisimateks peetakse teisi motiive nagu soovi töötada lastega, teenida ühiskonda ning olla kasulik. Järgmiseks märgiti tööaja olulisust, eriti võimalust paindlikuma ja lühema tööpäeva järele, näidates et õpetajad hindavad võimalusi oma aja efektiivselt korraldamiseks. Kuigi õpetajate madalad palgad on olnud päevakajaline teema juba mitmeid aastaid, tõstab käesolev uurimus esile palga olulisust, eriti kindla ja stabiilse sissetuleku tähtsust. Kokkuvõttes toetavad need tulemused varasemaid uurimusi (Richardson & Watt, 2006; Sinclair, 2008; Thomson et al., 2012), mis on näidanud, et õpetajakutse valikuks võivad olla mitmed motiivid ning õpetajate motiveerimisel tuleks arvestada erinevate teguritega, mis mõjutavad nende otsuseid ja prioriteete.

Antud uuringust selgus, et alustavatele õpetajatele ei pakuta koolides piisavalt tuge. Puudust tuntakse nii isiklikust tugiõpetajast kui ka juhtkonna toest. Peamisteks murekohtadeks on välja toodud tundide planeerimine, dokumentatsiooni korrashoid ning üldine koolikorraldus. Sageli jäävad alustavad õpetajad oma muredega üksi, kuna nad ei julge kolleegidelt abi küsida, kartes, et see võib kahjustada nende mainet, jättes endast ebakompetentse mulje. See olukord võib omakorda mõjutada nende töörahulolu ja motivatsiooni ning kaudselt ka õpilaste õppimistulemusi. Seega on oluline leida viise, sh sisseelamist toetavaid tegevusi, millega pakkuda alustavatele õpetajatele rohkem tuge ja juhendamist, et aidata neil oma töös edukamad olla ning luua keskkond, kus nad julgevad avameelselt oma väljakutsetest rääkida ja abi küsida.

TALIS-uuringu andmetel märkis 84% koolijuhtidest, et nad tagavad alustavatele õpetajatele sisseelamist toetavaid tegevusi, mis võib luua mulje, et enamikule õpetajatest pakutakse piisavat tuge. Siiski rõhutas sama uuringu raames läbiviidud intervjuude

analüüs, et see protsent ei pruugi alati kajastada alustavate õpetajate tegelikku kogemust. Näiteks ainult 17% alustavatest õpetajatest said koolilt määratud mentori (Taimalu jt, 2019), mis viitab sellele, et tegelikkuses võib tuge saajaid olla oluliselt väiksem osa alustavatest õpetajatest, kui ametlikud andmed näitavad. Magistritöö raames läbiviidud intervjuude analüüsistki selgus, et algajad käsitöö- ja kodunduse õpetajad jäävad esimesel aastal sageli üksinda ning tunnevad puudust konkreetsest inimesest, kellele toetuda. Mentorluse olemasolu hinnati väga oluliseks ka Noorkõiv (2018) uuringus, kus ligi kolmveerand alustavatest õpetajatest hindasid mentori olemasolu väärtuslikuks või väga väärtuslikuks. See rõhutab mentorluse olulisust ning vajadust tagada, et alustavatel õpetajatel oleks juurdepääs professionaalsele toetusele nende karjääri varajastes staadiumites. Kui koolides ka mentor määratakse on see tavaliselt õpetaja mõnest teisest ainevaldkonnast, seega on raske saada tuge murekohtadele, mis on ainespetsiifilised. Mentorita jäänud õpetajatel tuli leida endale ise kolleegide seast mõni tuge pakkuv õpetaja või koolitöötaja, mislõpu tekkis alustavatel õpetajatel mitteformaalne mentorlus. See tähendab, et kuigi ametlikku mentorit ei olnud, kujunesid abivalmiste kolleegide toel välja olulised tugisüsteemid. Mitteformaalse mentorluse raames võib ilmnedu suurem kasu, kuna uuringute kohaselt kujuneb mentorlussuhetes tugevam side ning tekib laiem vastastikune mõju. Samuti julgustab see õpetajaid avaramalt oma kogemusi ja muresid jagama, teadmisesga, et neid toetatakse ning mõistetakse kolleegide poolt (Ruul, 2012).

Eestis on tehtud märkimisväärsed jõupingutusi alustavate õpetajate toetamisel, luues erinevaid programme ja tugisüsteeme nende professionaalseks arenguks. Üheks neist on "Alustavat Õpetajat Toetav kool" programm, mis on käivitunud 2016. aastal ja millele on 2023. aasta seisuga liitunud 110 kooli. Selle eesmärk on pakkuda alustavatele õpetajatele vajalikku tuge uude ametisse sisseelamisel ning julgustada neid pühenduma õpetajatööle avatud meele ja uudishimuga. Lisaks toetab alustavate õpetajate professionaalset ja süsteemset arengut Haridus- ja Teadusministeeriumi poolt finantseeritav "Alustava õpetaja tugiprogramm", mis kuni 2023. aastani kandis nime "Õpetaja kutseaasta". Need programmid pakuvad mitmekülgset tuge alustavatele õpetajatele, sealhulgas koolitusi, kogemuste vahetamist ja süsteemset juhendamist.

Ent käesoleva töö raames läbi viidud intervjuude analüüs näitas, et mitmed koolid ei suuda tagada uute õpetajate sujuvat sisseelamist õpetajatöösse. Vaid üks haridusasutustest oli liitunud "Alustavat õpetajat toetava kooli" programmiga, kuid selle tulemuslikkus osutus algaja õpetaja jaoks pettumust valmistavaks, kuna antud programmist ei saanud alustav õpetaja tegelikku abi. Antud olukord seab kahtluse alla haridusasutuste

kohustuse ja võime tagada uute õpetajate terviklik ja tõhus kohanemine. Järelikult nõuab see valdkond põhjalikumat uurimist ja meetmete rakendamist, et tagada uute õpetajate professionaalne areng ja toetus nende esimestel aastatel õpetajana. Näiteks võiks sarnased programmid nagu alustavat õpetajat toetav kool olla tihedamas ühenduses liikmeskoolidega, et tagada nõuetele ja eesmärkidele vastav tegutsemine.

Antud töö raames analüüsiti ka käsitöö- ja kodunduse õpetajate töötingimusi. Intervjuudest kerkis esile mure, et teatud koolides on õppekõigid väikesed ning suure õpilaste arvu korral ei vasta nende kasutamine ohutusnõuetele, mis omakorda piirab nende kasutamist praktilise õppe läbiviimisel. Lisaks tõsteti esile nii õppematerjalide (töölehtede jms) ning töövahendite puudus käsitöötundides, mis võib mõjutab õppetöö kvaliteeti ja mitmekesisust.

Käesoleva olukorra analüüsimisel ilmneb, et kuigi koolides võivad olla olemas põhivahendid õppetöö läbiviimiseks, võivad olulised materjalid ja vahendid õppekava nõuetekohaseks rakendamiseks puududa. Õpetajad on aga näidanud üles initsiatiivi ja loovust, leides lahendusi olukorra parandamiseks. Näiteks korraldavad nad kogumisi ja toovad ise vajalikke materjale kooli, mis rõhutab nende pühendumust õpilaste heaolu ja hariduse edendamisele, kuid võib samas suurendada õpetajate ajalise ressursi kulu.

Töö autori jaoks on oluline märkida, et jätkusuutliku arengu kontekstis võiks kaaluda keskkonناسäästlikke taaskasutuse võimalusi, mis hõlmaks tekstiiljäätmete kasutamist õppetöös. Koostöö tekstiilifirmadega või kogukonnaorganisatsioonidega, kes tegelevad jäätmete ringlussevõtu ja taaskasutusega, võiks olla oluline samm ressursside säästlikumaks kasutamiseks koolides. See mitte ainult ei toetaks keskkonناسõbralikku mõtteviisi, vaid võimaldaks ka õpilastel mõista jätkusuutlikkuse põhimõtteid ning arendada loovat mõtlemist.

Alustavate õpetajate poolt esile toodud ettepanekud koolide poolt pakutava toe parendamiseks olid mitmekülgsed. Üks peamisi soovitusi oli, et mentorlusprogrammid peaksid olema kohustuslikud ning mentorid peaksid olema alustavatele õpetajatele ametlikult määratud. See võimaldaks uutel õpetajatel saada vajalikku tuge ja juhendamist kogenud kolleegidelt, mis omakorda aitaks neil kohaneda uue keskkonnaga ning omandada olulisi oskusi ja teadmisi. Seoses sellega oleks vajalik kaaluda riiklikku investeeringut mentorlusprogrammidesse, et tagada piisavad ressursid mentorite väljaõppeks ning nende kättesaadavus igas koolis.

Lisaks sellele väljendati vajadust vähendada alustavate õpetajate kontakttundide arvu, jättes samal ajal nende töötasu puudutamata. Samale tulemusele on jõudnud ka

Ingersoll ja Strong (2011), et õpetajate professionaalse arengu ning pikaajalise karjääri jätkusuutlikkuse seisukohast on oluline tagada tasakaal töökoormuse ja toetavate ressursside vahel. See tähendaks, et alustavad õpetajad töötaksid vähemate kontakttundidega, kuid saaksid samaväärset palka nagu täiskoormusega töötavad õpetajad. Selline muudatus võimaldaks alustavatel õpetajatel pühendada rohkem aega oma professionaalsele arengule ning uute korraldustega kohanemiseks.

Algajate õpetajate poolt antud soovitusel näitavad vajadust koolide poolse struktureeritud toe järele, mis aitaks uutel õpetajatel paremini integreeruda. Taimalu, Luik, Kantelinen, & Kukkonen (2021) uuringu tulemused näitasid vajadust arendada koolides algajat õpetajat toetavaid tugisüsteeme, et uus õpetaja saaks rohkem rõõmu tunda tehtavast tööst. nad tunneksid ennast enesekindlamat Alustavatele õpetajatele suunatud koolituste ja programmide puhul on oluline rõhutada vajadust parendada õpetajate ettevalmistust keeruliste olukordade lahendamiseks. Praegu jääb see aspekt sageli tähelepanuta. Näiteks tuleks õpetajaid paremini ette valmistada õpetamiseks väikeklassis, kus iga õpilase individuaalsed vajadused võivad olla erinevad ning grupisisesed dünaamikad võivad olla keerulised juhtida. Lisaks sellele peaks koolitus hõlmama ka konfliktide lahendamise oskusi õpilaste vahel, et õpetajad suudaksid tõhusalt ja rahumeelselt lahendada tekkinud probleeme. Samuti peaksid õpetajad saama piisavalt koolitust suhtlemiseks lapsevanematega, et luua tugevad ja avatud suhted, mis toetavad õpilaste õppimist ja arengut.

Magistritöö läbiviimisel ilmnis mitmeid piiranguid, mis võivad mõjutada uurimistöo tulemusi. Intervjuude läbiviimisel tundis töö autor, kellele selline vorm intervjuueerimisel oli esmakordne, ennast mõnevõrra ebakindlalt. See faktor võis mõjutada küsimuste esitamist ja vastuste tõlgendamist. Saadud vastuste täpsustamiseks oleks võinud küsida intervjuueeritavalt täiendavaid küsimusi. Kahjuks ei tulnud täpsustavate küsimuste esitamine alati meelde, kuna püüti jääda ettevalmistatud küsimuste raamidesse, et vältida mõne olulise küsimuse unustamist. Teiseks piiranguks võib lugeda valimi suurust, intervjuueeritavate arv oleks võinud olla suurem, et tagada tulemuste laiem tõlgendus. Siiski tehti kõik võimalik selle suurendamiseks. Näiteks Ülikooli meililistide kaudu saadetud kutsele ei saadud ühtegi vastust, kuigi Ülikooli poolt anti ligipääs nii praegustele õppekaval õppijate meililistidele kui ka vilistlaste omale. Samuti kasutati muid meetodeid – kutset uuringus osalemiseks jagati nii sotsiaalmeedias kui ka suusõnaliselt. Lisaks oli piiranguks olemasoleva teadusliku kirjanduse puudumine, mis keskendus spetsiifiliselt käsitöö- ja kodunduse õpetajatele. Teadusartikleid, mis käsitleksid seda konkreetset

valdkonda, on vähe ja neid on keeruline leida, mis võib mõjutada teoreetilise tausta koostamist ning uurimistöö konteksti seadmist.

Tänuõnad

Täna kõiki uurimuses osalenud õpetajaid, kes olid nõus andma enda panuse antud töö valmimisse. Suur tänu magistr töö juhendajale Marvi Remmikule väärtuslike nõuannete ja toetava juhendamise eest.

Autorsuse kinnitamine

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

Kirke Rahnel

16.05.2024

Kasutatud kirjandus

- Altayli, Y., Dagli, G. (2018). Evaluating perspectives of novice primary school teachers concerning experienced peer mentoring and administrative support. *Quality & Quantity*, 52, 367–388.
- Alustavat õpetajat toetav kool (s.a.). Külastatud aadressil
<http://www.alustavatopetajattoetavkool.ee/>
- Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2020). Kaasav haridus ja õpetajakoolitus sotsiaal- kultuurilisest käsitlusest lähtudes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1), 5-25.
<https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.02a>
- Aunin, E. (2017). *Mentorite ja meteede saavutuseesmärkide seosed mentorlussuhte kvaliteedi ja õppimise kvaliteediga*. (magistritöö). Tallinn: Tallinna Ülikool.
 Külastatud aadressil
<https://www.etera.ee/zoom/30772/view?page=1&p=separate&search=aunin&tool=search&view=633,1002,1340,558>
- Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L., & Palo, A. (2018). Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education*, 41 (3), 266-281
- Berliner, D. C. (1994). The Wonder of Exemplary Performances. In Mangieri, J., N. & Block, C. C. (Eds), *Creating Powerful Thinking in Teachers and Students Diverse Perspectives* (pp.161-186). USA: Holt, Rinehard & Winston Inc.
- Carver-Thomas, D., & Darling-Hammond, L. (2019). The trouble with teacher turnover: How teacher attrition affects students and schools. *Education Policy Analysis Archives*, 27(36). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3699>
- Chaaban, Y., Du, X. (2017). Novice teachers' job satisfaction and coping strategies: Overcoming contextual challenges at Qatari government schools. *Teaching and Teacher Education*, 67, 340–350.
- Clarke, D., Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- Collie, R.J., & Martin, A.J. (2016). Adaptability: An important capacity for effective teachers. *Educational Practice and Theory*, 38(1), 27-39.
<https://doi.org/10.7459/ept/38.1.03>
- Eesti Haridustöötajate Liit. (2022). *Uuring: 90% Eesti õpetajatest on läbi põlenud ja enamik plaaninud töölt lahkumist*. Külastatud aadressil

- <https://ehl.org.ee/2022/06/15/uuring-90-eesti-opetajateston-labi-polenud-ja-enamik-plaaninud-toolt-lahkumist/>
- Eesti Uuringukeskus (2021). *Õpetajaameti kuvand ja atraktiivsus*. Uuringuaruanne. Haridusja Teadusministeerium. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/htm_opetaja_kuvand_2021_raport_euk_22-11_uuendatud.pdf
- Ewing, L.-A. (2021). Mentoring novice teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 29(1), 50–69. <https://doi.org/10.1080/13611267.2021.1899585>
- 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.
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2024). *Tasuta kõrgharidus ja muudatused õppekulude hüvitamises*. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/korgharidus-ja-teadus/korgharidus/uus-muudatused-20242025-oppeaastast>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2024). *Õpetajate streik*. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/opetajate-streik#top>
- Harvery, M., Ambler, T., Cahir, J. (2017). Spectrum Approach to Mentoring: an evidence based approach to mentoring for academics working in higher education. *Teacher Development*, 21(1), 160–174. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1210537>
- Hennessy, J. Lynch, R. (2016). „I chose to become a teacher because“. Exploring the factors influencing teaching choice amongst pre-service teachers in Ireland. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45 (2), 106-125
- Hussey, L., & Campbell-Meier, J. (2021). Are you mentoring or coaching? Definitions matter. *Journal of Librarianship and Information Science*, 53(3), 510–521. <https://doi.org/10.1177/0961000620966651>
- Ingersoll, R.M., Merrill, L., & May, H. (2014). *What Are the Effects of Teacher Education and Preparation on Beginning Teacher Attrition?* CPRE Research Report.
- Jungert, T., Alm, F., & Thornberg, R. (2014). Motives for becoming a teacher and their relations to academic engagement and dropout among student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 40 (2), 173-185.
- Kiviniemi, U., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T., & Martin, A. (2021). Running a hybrid: Mingling in-service and pre-service teachers in peer-mentoring groups. *European Journal of Teacher Education*, 44(4), 555–571. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1766442>

- Krane, V., Ness, O., Holter-Sorensen, N., Karlsson, B., & Binder, P. E. (2017). You notice that there is something positive about going to school: how teachers' kindness can promote positive teacher–student relationships in upper secondary school. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), 377-389.
<https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1202843>
- Krusell, S. (2004). Õpetajakutse valiku motiividest. R. Vöormann, & J. Helemäe (Toim), *Õpetajad: kas maa sool või kraadiga spetsialistide ametigrupp* (lk 133-151). Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Kuzmina, O. (2020). *Qualified teachers urgently needed: What TIMSS data reveal about teacher qualifications and student learning*. UNESCO Publishing.
- Lainola, K.; Eisenschmidt, E. (2021) *Mentorlus - koostöine õppimine ja areng hariduses*. Tallinn: TLÜ haridusinnovatsiooni keskus. Külastatud aadressil <http://www.tlu.ee/kutseaasta>
- Lindqvist, P., Nordänger, U.K., & Carlsson, R. (2014). Teacher attrition the first five years—A multifaceted image. *Teaching and Teacher Education*, 40, 94–103
- Mets, U., & Viia, A. (2018). *Tulevikuvaade tööjõu- ja oskuste vajadusele: haridus ja teadus. Uuringu lühiaruanne*. Tallinn: SA Kutsekoda.
- OECD. (2018). TALIS 2018 tulemused: II osa. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/talis_eeesti_24.03.pdf
- OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Peterson, A. L. (2013). *Õpetajakutse valiku motiivid ja arvamused õpetajatöö kohta õpetajakoolituse üliõpilastel* (Magistritöö, Tartu Ülikool).
- Remmik, M., Lepp, L., & Koni, I. (2015). Algajad õpetajad koolijuhi ja kolleegide toetusest esimestel tööaastatel. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 3(1), 173-201.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2006). Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34, 1, 27-56.
- Riigikontrolli aastaaruanne Riigikogule (2020). *Esmatähtsate avalike teenuste tulevik*. Külastatud aadressil https://www.riigiteataja.ee/aktivilisa/3131/1202/0003/RK_11112020_ettek.pdf
- Rumschlag, E. R. (2017). Teacher burnout: A quantitative analysis of emotional exhaustion, personal accomplishment, and depersonalization. *International Management Review*, 13(1), 22-36.

- Ruul, K. (2012). *Õppejõudude mentorlus Eesti kõrgkoolides ja selle arenguvõimalused*. (magistritöö). Tartu: Tartu Ülikool. Külastatud aadressil http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/28547/Ruul_Karin.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Räis, M.L., Kallaste, E., & Sandre, S.L. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus*. Eesti Rakendusüuringute Keskus CentAR. Uuringu lõppraport. Külastatud aadressil <https://centar.ee/uus/wp-content/uploads/2017/01/Pohiraport-final.pdf>
- Saks, K., Hunt, P., Leijen, Ä., & Lepp, L. (2021). To stay or not to stay: An empirical model for predicting teacher persistence. *British Journal of Educational Studies*, 1-25.
- Selliöv, R., & Vaher, K. (2018). *Õpetajakoolituse lõpetanud ja alustavad õpetajad EHISE andmetel*. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/opetajad.pdf>
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36, 2, 79-104.
- Slabina, P., & Aava, K. (2019). Teachers' experiences of collaborative learning culture based on examples from Estonian general education schools. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 7(1), 76–100. <https://doi.org/10.12697/eha.2019.7.1.04>
- Stewart, T.T., & Jansky, T.A. (2022). Novice teachers and embracing struggle: Dialogue and reflection in professional development. *Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development*, 1-34 <https://doi.org/10.1016/j.tatelp.2022.100002>
- Taimalu, M; Luik, P; Kantelinen, R; Kukkonen, J (2021). Why they choose a teaching career? Factors motivating career choice among Estonian and Finnish student teachers. *Trames Journal of the Humanities and Social Sciences*, 25 (1), 19–35. DOI: 10.3176/tr.2021.1.02.
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., & Leijen, Ä. (2019). *Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena*. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused. 1. osa. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium ja SA Innove.
- Tallinna Ülikool (s.a.). *Kutseaasta*. Külastatud aadressil <https://www.tlu.ee/tugiprogramm#kellele>

- Tartu Ülikool. (2021). *Alustava õpetaja tugiprogramm*. Külastatud aadressil
<https://haridus.ut.ee/et/sisu/alustavaopetaja-tugiprogramm>
- Thomas, L., Tuytens, M., Moolenaar, N., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2019). Teachers' first year in the profession: the power of high-quality support. *Teachers and Teaching*, 25(2), 160–188.
- Thomson, M. M., Turner, J. E., & Nietfeld, J. L. (2012). A typological approach to investigate the teaching career decision: Motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 28, 324-335.
- Thurlings, M., Evers, A. T., & Vermeulen, M. (2015). Toward a Model of Explaining Teachers' Innovative Behavior: A Literature Review. *Review of Educational Research*, 85, 430-471. <https://doi.org/10.3102/0034654314557949>
- Tondeur, J., Roblin, N. P., van Braak, J., Voogt, J., & Prestridge, S. (2017). Preparing beginning teachers for technology integration in education: Ready for take-off? *Technology, Pedagogy and Education*, 26(2), 157–177.
<https://doi.org/10.1080/1475939X.2016.1193556>
- Toro, L. (2015). *Koolijuhtide arusaamad õpetajate läbipõlemisest, selle põhjustest ja ennetamisest*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil
<https://dspace.ut.ee/handle/10062/48248>
- Vaher, K., Selliov, R. (2019). *Üldhariduskoolide õpetajaskonna tööalane liikuvus ja karjääriteed EHISE andmetel*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Vaher, K., Koreinik, K. (2020). *Üldhariduskoolide õpetajate spetsialiseerumise kaardistamine. Kirjeldav ja klasteranalüüs EHISE andmete põhjal*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Valk, Aune 2016. *Õpetajaameti atraktiivsus*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
 Külastatud aadressil
https://www.hm.ee/sites/default/files/hmin_opetaja_atraktiivsus.pdf
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool.

Lisa 1. Kutse intervjuus osalemiseks

Tere

Olen Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia magistrant Kirke Rahnel ning hetkel koostan magistritööd, mis keskendub alustavate käsitöö ja kodunduse õpetajate ootustele, kohanemisprotsessile ning varasema töökogemuse mõjule.

Kui oled alustanud käsitöö ja kodunduse õpetajana viimase kolme aasta jooksul, siis ootan Sind osalema intervjuus, et jagada oma kogemust ja panustada minu magistritöö edukasse valmimisse. Intervjuu toimub Zoomi teel – mugavalt, sinu ajakavale vastavalt. Kõiki andmeid töödeldakse turvaliselt ja konfidentsiaalsust järgides.

Avalda oma huvi, saates e-kiri aadressile kirke.rahnel@ut.ee, ja võid julgelt sõna levitada oma tutvusringkonnas, kes vastavad kirjas välja toodud kriteeriumitele.

Ootan põnevusega Sinu osalust ja rikkalikke arutelusid Zoomi vahendusel!

Lugupidamisega

Kirke Rahnel

Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia magistrant

Lisa 2. Intervjuu kava

Isiklik taust

Kui vana te olete?

Millal alustasite tööd käsitöö- ja kodunduseõpetajana? Palun nimetage aasta.

Kas töötate kuueklassilises koolis, põhikoolis või on teil põhikool ja gümnaasium ühendatud?

Kas oskate välja tuua kooli suuruse? (õpilaste arv)

Õpetajaks saamine

Kirjeldage palun oma õpetajaks saamise teekonda? Miks just õpetajaks?

Millised olid motivaatorid õpetajaameti kasuks valimisel?

Kohanemine koolis

Kas te olete ainuke käsitöö- ja kodunduseõpetaja oma koolis?

Palun kirjeldage, kuidas kool toetas teie kohanemist esimesel aastal? Milliseid tegevusi/toetusvõimalusi algajale õpetajale teie koolis pakutakse?

Missugust tuge pakkusid kolleegid? Kas antud tugi püsib siiani?

Missugust tuge pakkus juhtkond? Kas antud tugi püsib siiani?

Kas te olite ainuke tol hetkel alustav õpetaja? Kui ei olnud, kas teile kui uutele õpetajatele korraldati ühiseid kogunemisi või teisi toetavaid tegevusi?

Mentorlus (kui toob välja, et talle määrati mentor)

Mis tähendab mentori määramine? (kuidas väljendub)

Millist tuge mentor pakub?

Kui sageli kokku saate?

Kas mentoriks on sama ainevaldkonna õpetaja või teise ainevaldkonna õpetaja?

Algajat õpetajat toetavad programmid

Kas olete kuulnud programmidest "Alustavat õpetajat toetav kool", "Alustava õpetaja tugiprogramm" või "Õpetaja kutseaasta programm"?

Kas olete ise osalenud antud programmides?

Kui jah, siis mis see tähendab teie kui alustava õpetaja jaoks? Mis sellega kaasneb?

Missugust abi olete läbi programmi saanud?

Raskused

Millised on tekkinud probleemid, kas probleemid on tekkinud pigem ainealaselt või üleüldist koolielu korralduslikku poolt puudutavad?

Kuidas olete nende probleemidega toime tulnud? Kellelt olete probleemide korral nõu või abi saanud? (mentor, kolleegid, juhtkond vms)

Kirjeldage mõnda olukorda koolis, kus tundsite et teil on algaja õpetajana keeruline.

Töövahendid ja –materjalid

Kirjeldage millised on teie töötingimused? Millised võimalused on teil koolis oma aine õpetamiseks?

Soovitused

Millised on teie soovitused algaja õpetaja toetamiseks?

Missugused ressursid võiksid selle jaoks olemas olla?

Lisage soovi korral veel enda mõtteid seoses algaja õpetaja kohanemisega haridusorganisatsioonis

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kirke Rahnel,

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose "Algaja käsitöö- ja kodunduse õpetaja kohanemise ja professionaalse arengu toetamine üldhariduskoolides", mille juhendaja on Marvi Remmik, 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.

Kirke Rahnel

16.05.2024