

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Ingrit Tera

ÕPETAJAT TOETAV JUHTIMISMUDEL PSÜHHOLOOGILISTE BAASVAJADUSTE
TOETAJANA: ÕPETAJATE ARVAMUSED MUDELIST, SELLE PIIRANGUTEST JA
PARENDUSETTEPANEKUD

Juhendaja: õpetajahariduse nooremlektor Pihel Hunt

Tartu 2026

Kokkuvõte

Õpetajat toetav juhtimismudel psühholoogiliste baasvajaduste toetajana: õpetajate arvamused mudelist, selle piirangutest ja parendusettepanekud.

Uurimuse eesmärk oli selgitada, kuidas õpetajat toetav juhtimismudel toetab õpetajate arvates psühholoogilisi baasvajadusi ning milliseid piiranguid ja parendusvõimalusi õpetajad selles näevad. Uuringus kasutati kvalitatiivset uurimisviisi ning andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuude abil. Andmeid analüüsiti abduktiivse ja induktiivse sisuanalüüsi meetodil. Tulemused näitasid, et õpetajate arvates juhtimismudel toetab psühholoogilisi vajadusi, kusjuures keskset rolli mängivad suhted, tagasiside ja refleksioon. Samuti ilmneseid piirangud, mis on seotud ajapuuduse, struktuuri jäikuse ja psühholoogilise turvalisusega. Tehti ettepanekuid mudeli paindlikumaks muutmiseks ja tugimeetmete diferentseerimiseks.

Võtmesõnad: õpetaja professionaalne areng, psühholoogilised baasvajadused, eesmärgipärane valim, poolstruktureeritud intervjuu, kvalitatiivne sisuanalüüs

Abstract

A Teacher-Supportive Leadership Model as a Facilitator of Basic Psychological Needs: Teachers' Perceptions of the Model, Its Limitations, and Suggestions for Improvement

The aim of the study was to examine how a teacher-supportive leadership model supports teachers' basic psychological needs in their opinion and to identify limitations and suggestions for improvement as perceived by teachers. A qualitative research design was used, and data were collected through semi-structured interviews. The data were analysed using abductive and inductive content analysis. The results indicated that the model supports teachers' basic psychological needs in their opinion, with relationships, feedback, and reflection playing a central role. Limitations were identified in terms of time constraints, structural rigidity, and psychological safety. Suggestions were made to increase flexibility and to differentiate support according to teachers' needs.

Keywords: teacher professional development, basic psychological needs, supportive leadership, qualitative study, content analysis

Sisukord

Kokkuvõte	2
Abstract	2
Sissejuhatus	5
Teoreetiline ülevaade	6
Õpetaja professionaalne areng	6
Õpetaja psühholoogilised baasvajaduste toetamine	6
Õpetajat toetavad vajaduspõhised juhtimisstiilid	8
Õpetajat toetav juhtimismudel uuritavas koolis	9
Metoodika	12
Valim	12
Andmekogumine	13
Andmeanalüüs	14
Uurija refleksiivsus	15
Tulemused	16
Seotuse toetamine mudeli erinevates osades	16
Kompetentsuse toetamine mudeli erinevates osades	19
Autonoomsuse toetamine mudeli erinevates osades	21
Õpetajat toetava juhtimismudeli piirangud	23
Õpetajat toetava mudeli parendusettepanekud	24
Arutelu	26
Tänuõnad	31
Autorsuse kinnitus	31
Kasutatud allikad	32
Lisa 1. Magistritöö intervjuukava	
Lisa 2. Nõusolek intervjuuks	
Lisa 3. Näide tekkinud kategooriatest autonoomsuse toetamise kohta	
Lisa 4. Seotuse tunnetamine erinevatel tasanditel	
Lisa 5. Kompetentsuse toetamine mudeli erinevatel tasanditel	
Lisa 6. Autonoomsuse toetamine erinevatel tasanditel	
Lisa 8. Õpetajate parendusettepanekud juhtimismudeli täiustamiseks	
Lisa 9. Koostöine õhkkond tiimides 2024. ja 2005. aastal	
Lisa 10. Tiimi liikmete üksteise kuulamine 2024. ja 2025. aastal	
Lisa 11. Töö mõtestamine 1:1 vestlustest 2024. ja 2025. aastal	

Sissejuhatus

Õpetaja professionaalse arengu ja psühholoogiliste baasvajaduste toetamine on üks tähtsamaid koolijuhi ülesandeid (Oppi *et al.*, 2022). Kõige tõhusam professionaalne areng toimub Postholm'i (2012) käsitluses kooli igapäevases keskkonnas koostöös kolleegidega. Arengut soodustavad nii positiivne koolikultuur, juhtkonna tugi kui ka võimalus reflekteerida oma õpetamistegevusi. Nii Fernet jt (2016) kui ka Kõiv jt (2019) on leidnud, et õpetajad, kes tunnevad end toetatuna, on rohkem inspireeritud, loovamad ja pühendunud.

Enesemääratlusteooria kohaselt mõjutab inimese sisemist motivatsiooni see, kuivõrd on rahuldatud tema kolm psühholoogilist baasvajadust: autonoomia, kompetentsus ja seotus (Deci & Ryan, 2000). Koolijuhi tegevused, mis toetavad õpetajate psühholoogilisi baasvajadusi, pakkudes autonoomiat, arengulist tagasisidet ja tugevdades meeskonnatunnet, on otseses seoses õpetajate kõrgema autonoomse motivatsiooni ja ametialase pühendumusega (Eyal & Roth, 2011; Oppi, 2022). Uuringud (nt Bagdžiūnienė *et al.*, 2022; Ford *et al.*, 2019) kinnitavad, et juhtide tugi õpetaja baasvajadustele vähendab läbipõlemist ja tõstab tööga rahulolu. Haw ja King (2023) on käsitlenud vajaduspõhist juhtimist, st juhtimisviisi, mis toetab töötajate psühholoogilisi baasvajadusi. Uuring näitas, et selline juhtimine suurendab õpetajate sisemist motivatsiooni ja mõjutab positiivselt õpetamise kvaliteeti.

Õpetajate toetamise vajadus on tõusnud tugevalt päevakorda ka Eestis, on hakatud senisest enam tähelepanu pöörama õpetajate emotsionaalsele heaolule ja läbipõlemise ennetamisele. Selles töös uuritava kooli puhul selgus Tallinna Ülikooli (2023) (edaspidi TLÜ) õpetajauurimusest, et kuigi õpetajad hindavad oma tööga rahulolu kõrgeks (6 punkti 7-st), siis on tööga seotud läbipõlemise tase samuti kõrge (4,6 punkti 7-st). Viimane viitab vajadusele õpetajaid süsteemselt toetada.

Käesoleva uurimuse praktiline osa keskendubki juhtimise muutusele, mida on rakendatud uuritavas koolis 2023. aastast. Selle mudeli eesmärk on suurendada õpetajate toetatust ning seeläbi edendada professionaalset arengut. Juhtimismudeli moodustavad 1:1 vestlused ja tiimikohtumised, kus kasutatakse koviesioone ja kolleegide tunnustamist, ning toetav meeskond (juhttiim ja tugimeeskond). Esialgseid koolisisese uuringu tulemusi on positiivsed, kuid puudub ülevaade, kuidas õpetajate arvates see juhtimismudel toetab nende psühholoogilisi baasvajadusi. Käesoleval uurimisel on praktiline väärtus, sest see võimaldab tuvastada ebakõlad kavandatud toetuse ja õpetajate tegeliku kogemuse vahel ning edasi mudelit teadlikult parendada.

Teoreetiline ülevaade

Õpetaja professionaalne areng

Õpetaja professionaalset arengut käsitletakse kui pidevat ja igapäevatööga põimunud õppimisprotsessi, mis Postholmi (2012) väitel toetub kahele sambale: pidevusele ja tööga seotusele. Pidevus ei piirdu vaid uute teadmiste omandamisega, vaid eeldab suutlikkust oma tegevust teadlikult analüüsida. Selles protsessis on kesksel kohal refleksioon, mida Hattie (2012) peab määravaks õpetamise kvaliteedi hindamisel. Viimase arvates pole oluline mitte meetod ise, vaid õpetaja võime hinnata oma tegevuse mõju ning teha sellest lähtuvalt muudatusi.

Teine sammas ehk seotus tööga selgitab, et professionaalne areng toimub sotsiaalses ja organisatsioonilises kontekstis. See ei ole lihtsalt individuaalne saavutus, vaid kujuneb kollektiivses kogemuses koostöös kolleegidega (Postholm, 2012). Hargreaves ja Fullan (2012) kirjeldavad seda kui professionaalse kapitali kasvu õpetajate kogukondades, kus jagatakse tõhusaid tegevusviise. Samas Lieberman ja Miller (2008) lisavad, et sügavaim õppimine leiabki aset just neis võrgustikes.

Selline lähenemine vaatleb kooli kui õppivat organisatsiooni, kus laiendatakse pidevalt ühist võimekust eesmärkide saavutamiseks (Senge, 2012). Süsteemse professionaalse arengu eelduseks on positiivne koolikultuur, usalduslikud suhted ja toetav juhtimine, mida väidavad nii Postholm (2012) kui ka Fullan (2016). Kui koostöö, jagatud vastutus ja refleksioon on igapäevatöö loomulik osa (Wenger, 1998), siis muutub professionaalne areng juhuslikust tegevusest eesmärgipäraseks protsessiks.

Darling-Hammond jt (2017) rõhutavad, et mõjus areng on sisu- ja didaktikakeskne, hõlmab aktiivset koostööd, mudeldamist ning järjepidevat tagasisidet. Seega realiseerub õpetaja areng individuaalse refleksiooni ja kollektiivse koostöö koosmõjus. See protsess eeldab aga õpetaja professionaalset agentsust ehk valmidust olla oma õpitee aktiivne suunaja, eeldusel, et koolikeskkond pakub selleks vajalikku toetust (Biesta *et al.*, 2015).

Õpetaja psühholoogilised baasvajaduste toetamine

Ülal nimetatud uuringud õpetaja professionaalses arengu kohta rõhutavad, et areng ei seisne üksnes uute teadmiste ja oskuste omandamises, vaid kujuneb pideva, refleksiivse ja sotsiaalse õppimisprotsessina, mis on tihedalt seotud igapäevase õpetamisega (Darling-Hammond *et al.*, 2017; Postholm, 2012). Samas ei selgita professionaalse arengu käsitlused iseenesest, miks

õpetaja on ikkagi valmis õppima, muutuma ja oma tegutsemist arendama. Siin loob toetava raamistiku enesemääratlusteooria, mille kohaselt sõltub inimese õppimine ja areng suurel määral sellest, kuidas on rahuldatud tema psühholoogilised baasvajadused: autonoomia, kompetentsus ja seotus (Deci & Ryan, 2000). Seetõttu võib väita, et need vajadused ei ole pelgalt heaolu tegurid, vaid toimivad mehhanismina, mille kaudu professionaalne areng tegelikult toimub.

Autonoomia toetamine loob eeldused õpetaja aktiivseks ja sisemiselt motiveeritud osalemiseks arenguprotsessis. Kui õpetaja tajub, et tal on võimalus teha oma töös sisulisi valikuid ning kujundada õpetamist vastavalt oma väärtustele, suureneb tema valmisolek katsetada uusi lähenemisi ja reflekteerida oma tegevust (Ryan & Deci, 2017). See haakub Hattie (2012) käsitlusega õpetajast kui teadlikust professionaalist, kes analüüsib oma mõju õppimisele ning on valmis oma tegevust muutma. Ilma autonoomiata võib areng taanduda formaalseks nõuete täitmiseks, mitte sisuliseks õppimiseks, mida enesemääratlusteoorias nimetatakse väliseks regulatsiooniks (*extrinsic regulation*), mille puhul õpetaja tegutseb vaid kontrolli või surve tõttu, kaotades huvi sisulise arengu vastu (Richter *et al.*, 2011).

Kompetentsuse kogemus seob professionaalse arengu kvaliteedi õpetaja enesetõhususega. Professionaalne areng on mõjus vaid siis, kui õpetaja kogeb, et ta suudab õpitud oma tegevuses rakendada ning näeb oma selle mõju (Ryan & Deci, 2017). Enesetõhusus on kriitilise tähtsusega, sest uuringud näitavad tugevat seost õpetaja enesetõhususe ja õpetamise tulemuslikkuse vahel (Klassen & Tze, 2014), muutes kompetentsuse tunde professionaalse arengu vältimatuks eeltingimuseks. Kompetentsust toetavad tagasiside, refleksioon ja mentorlus, mida rõhutavad ka Darling-Hammond jt (2017). Kui õpetaja ei tunne end pädevana, siis võib arenguprotsess tekitada ebakindlust ja vastupanu, mitte toetada õppimist.

Seotus annab professionaalsele arengule sotsiaalse ja emotsionaalse mõõtme. Uuringud näitavad, et õpetajate õppimine toimub eelkõige koostöös kolleegidega ning professionaalsetes kogukondades (Hargreaves & Fullan, 2012; Lieberman & Miller, 2008). Usalduslikud suhted ja kuuluvustunne loovad turvalise keskkonna, kus õpetajad julgevad jagada oma kogemusi, eksida ja õppida. Ilma seotuseta jääb koostöine õppimine pinnapealseks ning professionaalne areng võib muutuda individuaalseks ja killustatuks. Seotus aitab ületada õpetajatööle omast professionaalset isolatsiooni, luues koostöise õhkkonna, mis on aluseks kollektiivsele õppimisele (Vangrieken *et al.*, 2015).

Psühholoogiliste baasvajaduste koostoime selgitab, miks õpetaja professionaalne areng ei sõltu üksnes koolitustest, vaid õpetaja kogemusest oma töökeskkonnas. Välised nõuded muutuvad mõjusaks alles siis, kui õpetaja mõtestab need enda jaoks tähenduslikuks (Spence & Oades, 2011), mis toimub eelkõige vajadusi toetavas keskkonnas. Uuring näitas, et autonoomia, kompetentsuse ja tähenduslikkuse kogemine on seotud suurema töörahulolu, pühendumuse ja kestliku arenguga (Kõiv *et al.*, 2019). Seetõttu eeldab professionaalse arengu toetamine terviklikku lähenemist, kus pedagoogiline areng on seotud psühholoogiliste vajaduste toetamisega. Nende rahuldamine loob aluse sisemisele motivatsioonile, mida kujundab otseselt ka juhtimiskultuur, eriti juhi toetus autonoomiale ja kompetentsusele (Slemp *et al.*, 2018).

Õpetajat toetavad vajaduspõhised juhtimisstiilid

Õpetaja professionaalne areng on mitmetahuline protsess, kus individuaalne pingutus kohtub organisatsioonilise toetusega (Oppi *et al.*, 2022). Uuringud (Eyal & Roth, 2011; Thoonen *et al.*, 2011) kinnitavad, et kui koolijuhtimine keskendub õpetajate psühholoogiliste baasvajaduste toetamisele, suureneb õpetajate autonoomne motivatsioon. Sellisel juhul ei piirdu õppimine üksikute koolitustega, vaid kujuneb igapäevase töökultuuri osaks (Fullan, 2016).

Vajaduspõhine juhtimine (*need-supportive leadership*) (Haw & King, 2023) on üks sellistest lähenemistest, mis keskendub töötajate autonoomia, kompetentsuse ja seotuse toetamisele. Selline juhtimisviis suurendab õpetajate sisemist motivatsiooni ning avaldab positiivset mõju õpetamise kvaliteedile. Autonoomselt motiveeritud õpetajad on enam valmis katsetama uusi tegevusi, võtma initsiatiivi ja osalema arendustegevustes mitte välise surve, vaid sisemise huvi tõttu. Slemp'i jt (2018) läbi viidud meta-analüüs kinnitab samuti, et juhi toetus on tugevas ja otseses seoses õpetaja autonoomia, kompetentsuse ja seotusega. Siinkohal on ka oluline motivatsiooni internaliseerimine. Õpetaja ei tegutse mitte ainult sisemisest huvist, vaid ta on suutnud välised kooli eesmärgid ja väärtused integreerida enda väärtussüsteemi, mis muudab tema tegutsemise autonoomseks ja tahtlikuks. Seega toimib vajadusi toetav juhtimine olulise vahendajana juhtimise ja õpetaja professionaalse arengu vahel (Slemp *et al.*, 2018).

Juhtimise mõju ei avaldu siiski üksnes üldise juhtimisstiili kaudu, vaid konkreetsete tegevuste ja nende tajumise koosmõjus. Ford jt (2019) eristavad juhtimise mõju kolmel tasandil: organisatsioonilisel, interpersonaalsel ja intrapersonaalsel. Organisatsioonilisel tasandil kujundatakse struktuurid ja koolikultuur, interpersonaalsel tasandil avaldub tugi igapäevases

suhtluses ning intrapersonaalsel tasandil määrab õpetaja kogemus, kas need tegevused toetavad tema psühholoogilisi baasvajadusi. Seega ei ole juhtimise mõju otsene, vaid vahendatud õpetaja subjektiivse motivatsioonilise kogemuse kaudu (Eyal & Roth, 2011; Kelchtermans, 2009).

Juhtimise mõju ulatub ka õpilaste õpikogemusse. Uuring on näidanud, et kui õpetajad kogeavad oma töös autonoomiat, kompetentsust ja seotust, loovad nad sarnase toetava keskkonna ka oma õpilastele (Adams, 2021). Seega kujuneb juhtimise mõju õpilastele kaudselt, läbi õpetajate motivatsiooni ja õpetamisviiside (Leithwood *et al.*, 2008). Empiiriline uuring kinnitas paralleelset protsessi: kui õpetajad kogeavad oma töös autonoomiat ja väärtustamist, suudavad nad luua sarnase, arengut toetava keskkonna ka oma õpilastele (Roth *et al.*, 2007), mis on eelduseks õppimise kvaliteedi tõusule klassiruumis.

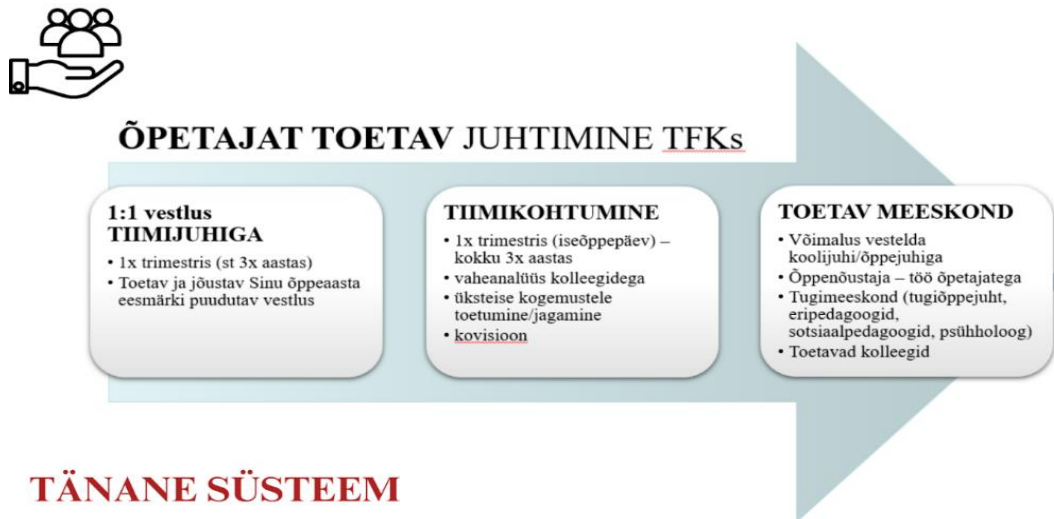
Seega tõhus koolijuhtimine ei piirdu administratiivse korraldusega, vaid toimib strateegilise vahendina õpetajate psühholoogiliste baasvajaduste toetamisel. Leithwoodi jt (2008) käsitlus juhi kaudsest mõjust õpitulemustele haakub enesemääratlusteooria autonoomia ja seotuse rõhutamisena. See avaldub õpetajate motivatsiooni, pühendumuse ja töötingimuste kaudu. Robinsoni (2008) mudel täiendab seda juhi vahetu osalemisega õpetajate arengus, mis toetab just kompetentsustunnet. Kooskõlas Ryan ja Deci (2017) käsitlusega avaldub juhtimise mõju eelkõige organisatsioonikultuuri loomises, mis rahuldab baasvajadusi ning kujundab õpetajast sisemiselt motiveeritud ja professionaalselt suutliku õppeprotsessi suunaja.

Õpetajat toetav juhtimismudel uuritavas koolis

Uuritavas koolis on õpetajad jaotatud aine- ja rollipõhistesse tiimidesse (klassiõpetajate, reaal- ja loodusainete, humanitaarainete, võõrkeelte, loovainete ning tugitiim), millest igaühel on oma tiimijuht. Viimased koos teiste koolikorralduse meeskonnaga moodustavad juhttiimi, mida juhib õppejuht (vt joonis1). Selline struktuur loob aluse tiimipõhisele juhtimisele, mille eesmärk on jõuda iga õpetajani ning pakkuda süsteemset tuge tema professionaalsele arengule. Õpetajat toetav juhtimismudel koosneb kolmest põhikomponendist: üks-ühele vestlustest (edaspidi 1:1 vestlused), tiimikohtumistest ja toetavast meeskonnast. 1:1 vestlused on jõustavad vestlused (Saue & Vesso, 2013), mille fookus on eesmärgistamisel, refleksioonil ja tagasisidel ning mis toimuvad kolm korda õppeaastas. Tiimikohtumised on suunatud koostööle ja ühisele refleksioonile, kus jagatakse kogemusi, analüüsitakse oma õpetamisviise ning kasutatakse koovisiooni (Vesso, 2014) probleemide mõtestamiseks ja lahendamiseks. Toetav meeskond

hõlmab nii õppejuhti, tugispetsialiste kui ka toetavaid kolleege ning pakub õpetajatele vajaduspõhist professionaalset ja emotsionaalset tuge. Peetakse oluliseks, et toetav meeskond oleks alati kättesaadav nii kriisiolukordades kui ka kiireks mõtete vahetamiseks või nõuandeks.

Joonis 1. Õpetajat toetav juhtimine (Mumm, 2024).



Õpetajat toetav juhtimismudel koosneb kolmest põhikomponendist: üks-ühele vestlustest (edaspidi 1:1 vestlused), tiimikohtumistest ja toetavast meeskonnast. 1:1 vestlused on jõustavad vestlused (Saue & Vesso, 2013), mille fookus on eesmärgistamisel, refleksioonil ja tagasisidel ning mis toimuvad kolm korda õppeaastas. Tiimikohtumised on suunatud koostööle ja ühisele refleksioonile, kus jagatakse kogemusi, analüüsitakse oma õpetamisviise ning kasutatakse kovisiooni (Vesso, 2014) probleemide mõtestamiseks ja lahendamiseks. Toetav meeskond hõlmab nii õppejuhti, tugispetsialiste kui ka toetavaid kolleege ning pakub õpetajatele vajaduspõhist professionaalset ja emotsionaalset tuge. Peetakse oluliseks, et toetav meeskond oleks alati kättesaadav nii kriisiolukordades kui ka kiireks mõtete vahetamiseks või nõuandeks.

Selline tiimipõhine juhtimismudel näitab kooli juhtkonna soovi liikuda Hargreaves'i ja O'Connor'i (2018) kirjeldatud koostöise professionaalsuse suunas. Kui tavapärane juhtimine võib viia nn sunnitud koostööni, kus kohtumised on formaalsed ja vähese mõjuga, siis uuritav juhtimismudel on disainitud looma sisulisemat professionaalset dialoogi. Tiimikohtumiste fookuses olev refleksioon ja kovisioon võimaldavad õpetajatel ühiselt tähendusi luua ning toetavad seeläbi sügavamat ja arengule suunatud koostööd. Mudeli loogika on kooskõlas enesemääratlusteooriaga (Deci & Ryan, 2000), mille kohaselt sõltub inimese motivatsioon ja

areng autonoomia, kompetentsuse ja seotuse vajaduse rahuldamisest. 1:1 vestlused toetavad eelkõige autonoomiat ja kompetentsust, pakkudes õpetajale võimalust seada ise eesmärged ja saada arengut toetavat tagasisidet. Tiimikohtumised loovad tingimused seotuse kogemiseks ning toetavad samaaegselt ka kompetentsust läbi koostöise õppimise. Toetava meeskonna roll seisneb kõigi kolme vajaduse paindlikus toetamisel vastavalt õpetaja olukorrale. Seejuures rõhutab enesemääratlusteooria, et toetav juhtimine eeldab tasakaalu struktuuri ja autonoomia vahel: mudel peab pakkuma piisavalt selgust ja raamistikku, et toetada õpetaja kompetentsuse kujunemist, kuid vältima liigset kontrolli, mis võib pärssida autonoomiat (Ryan & Deci, 2017). Selline tasakaal on oluline, et õpetaja kogeks samaaegselt nii kindlustunnet kui ka tegutsemisvabadust. Kokkuvõttes aitab vajaduspõhine lähenemine luua keskkonna, kus õpetaja tunneb end väärtustatuna, võimestatuna ja toetatuna (Deci & Ryan, 2017; Saue & Vesso, 2013).

Juhtimissüsteemi muutmise vajadus kujunes mitme teguri koosmõjus. Ühelt poolt kasvas kooli suurus märkimisväärselt, st õpilaste arv suurenes 383-lt 634-ni ning õpetajate arv ligikaudu 35-lt 60-ni (Tartu Forseliuse Kool, *s.a.*). Teisalt toimusid koolis olulised sisulised muutused, nagu üleminek pikkadele tundidele ning süsteemsem töö õpistrateegiatega, mis suurendasid õpetajate vajadust professionaalse toe järele. Samal ajal viitasid nii koolisisene Barret'i väärtuste uuring (Aaslav-Kaasik, 2023) kui ka TLÜ (2023) õpetajaurimus vajadusele tugevdada õpetajate heaolu, väärtustatuse tunnet ja toetust. Kuigi tööga rahulolu oli kõrge (ligi 6 punkti 7-st), oli läbipõlemise näitaja samal ajal samuti märkimisväärne (4,6 punkti 7-st), viidates pingele tööga rahulolu ja koormuse vahel. Need tulemused osutasid vajadusele liikuda administratiivselt juhtimiselt inimkesksema ja vajaduspõhise juhtimise suunas. Sellest lähtuvalt kujundati tiimipõhine juhtimismudel, mille eesmärk on toetada õpetajate psühholoogilisi baasvajadusi ning seeläbi ka nende professionaalset arengut. Samal ajal avas mudeli juurutamine mõnele töötajale võimaluse liikuda edasi karjäärimudelil, panustades kolleegide toetamisse ning arenedes ka ise professionaalselt. Tiimijuhiks saamine on kui horisontaalne karjäärimudel, mis väärtustab õpetaja professionaalset meisterlikkust.

Mudeli rakendamist on koolis hinnatud nii riiklike uuringute kui ka sisemise tagasiside kaudu. TLÜ (2025) õpetajaurimise tulemused näitasid positiivset muutust nii töörahulolus (tõus 6,0-lt 6,4-le) kui ka läbipõlemise vähenemises (4,6-lt 4,5-le). Eriti märgatav oli kasv juhtimisega rahulolus (6,3-lt 6,7-le), mis viitab mudeli positiivsele mõjule õpetajate kogemusele. Need uurimuse tulemused viitavad positiivsetele muutustele töörahulolus, läbipõlemises ja juhtimisega

rahulolus, kuid käesoleva töö raames ei ole võimalik hinnata nende muutuste statistilist olulisust, kuna puuduvad andmed valimi suuruse ja hajuvusnäitajate kohta.

Käsitletavas koolis juurutatud õpetajat toetav juhtimismudel tähistab liikumist traditsioonilisemalt juhtimiselt vajaduspõhisema lähenemise suunas. Kuigi toetava juhtimise seoseid töötajate motivatsiooni, heaolu ja arenguga on varasemates uuringutes käsitletud, sõltub juhtimisviiside tegelik mõju alati sellest, kuidas töötajad neid kogevad (Eyal & Roth, 2011; Kelchtermans, 2009). Enesemääratlusteooria kohaselt ei piisa arengut toetava juhtimise puhul üksnes sellest, et juhtkond soovib töötajaid toetada. On oluline, et õpetaja kogeb oma autonoomia, kompetentsuse ja seotuse vajaduse rahuldamist (Ryan & Deci, 2017). Sellest tulenevalt seisneb uurimisprobleem vajaduses mõista, kuidas toetab konkreetne juhtimismudel õpetajate arvates nende psühholoogilisi baasvajadusi ning milliseid piiranguid ja arendusvajadusi õpetajad selles näevad. Kuigi teoreetiline seos toetava juhtimise ja motivatsiooni vahel on teada (Oppi *et al.*, 2022; Thoonen *et al.*, 2011), siis käesolev uurimus on praktiliselt vajalik, et tuvastada võimalikud ebakõlad juhtkonna kavandatud toetuse ja õpetajate tegeliku kogemuse vahel. See omakorda võimaldab mudelit teadlikult parendada ning vältida ressursside ebaefektiivset kasutamist olukorras, kus õpetajate töökoormus on niigi piiripealne.

Uurimuse eesmärk on selgitada välja, kuidas õpetajate arvates õpetajat toetav juhtimismudel toetab nende psühholoogilisi baasvajadusi, samuti õpetajate arvamused mudeli piirangute kohta ja nende parendusettepanekud. Uurimisküsimused on järgmised:

1. Kuidas õpetajate arvates õpetajat toetav juhtimismudel toetab nende psühholoogilisi baasvajadusi?
2. Milliseid piiranguid tajuvad õpetajad uuritavas juhtimismudelis?
3. Milliseid ettepanekuid teevad õpetajad uuritava juhtimismudeli parendamiseks

Metoodika

Valim

Valim kujunes uuritava Tartu linna põhikooli töötajatest, kes kuuluvad tiimidesse vastavalt rakendatavale juhtimismudelile. Koolis on kokku seitse õpetajate tiimi, sh koolikorraldustiim. Ainsaks lisakriteeriumiks oli fakt, et osalejad oleksid töötanud selles koolis uue juhtimismudeli juurutamise algusest, st vähemalt kaks aastat. Uuringus kasutasin eesmärgipärast valmit (Guest *et al.*, 2013), sest oli oluline, et uuringus osalevate õpetajatel oleks juhtimismudel. Kui

kriteeriumile vastavad töötajad olid tiimidest leitud, siis osalejad selgusid lõpuks loosi teel, st lisasin tiimiliikmete nimed veebisisuvale loosirattale, mis valis välja igast tiimist kaks nime.

Uuringus osales koos prooviintervjuuga 15 kooli õpetajat nõnda, et igast tiimist oli kaks esindajat, seega sain tagada piisava erinevate tiimiliikmete esindatuse. See omakorda võimaldas mitmekülgselt vaadet õpetajate arvamuste uuritava mudeli kohta ta ka tiimide kaupa. Loosi tahtel sattus osalejate hulka üks meesterahvas ja ülejäänud 14 uuritavat olid naissoost. Osalejate tööstaaz jäi kolme ja 45 aasta vahele ning vanuselt jäid osalejad 30 kuni 65 eluaasta vahele.

Uuringu läbiviimiseks sain loa uuritava kooli juhtkonnalt. Intervjuuaegade kokkuleppimine oli lihtne, sest samas koolis töötamine võimaldas kergemini ühist aega leida. Mitme osaleja puhul kujunes see siiski väljakutseks, sest paljud õpetajad töötavad suure koormusega. Intervjuud leppisin kokku suuliselt, kuid kõikidele osalejate saatsin ka kirjaliku meeldetuletuse ja nõusoleku vormi. Ma ei saanud ühtegi eitavat vastust. Intervjuud viisin läbi osalejatele sobival ajal ja kohas ning püüdsin luua toetava ja rahuliku õhkkonna.

Andmekogumine

Andmete kogumiseks kasutasin poolstruktureeritud intervjuusid. Selline teguviis võimaldas toetuda eelnevalt koostatud intervjuukavale, aga ka paindlikult reageerida vestluskaaslase mõtetele ja kogemustele (Lepik *et al.*, 2014). Intervjuukavas olid küsimused jaotatud plokkidesse vastavalt juhtimismudeli osadele (1:1 vestlused, tiimikohtumine ja toetav meeskond). Igas plokkis liikusin vastavalt uurimisküsimustele, nendest esimene osa toetus enesemääratlusteooriale ning Ryan'i (2016) koostatud küsimustikule psühholoogiliste baasvajaduste toetamise kohta. Teine ja kolmas osa olid pühendatud uuritava mudeli piirangutele ja nendest tulenevalt ettepanekutele selle parendamiseks. Intervjuu lõpus palusin veel eraldi välja tuua uuritava mudeli kui terviku tugevused ja nõrkused ning andsin vaba võimaluse lõppsõnaks. Intervjuukava on leitav lisadest (vt lisa 1).

Intervjuude kvaliteedi tagamiseks esmalt töötasin intervjuukava läbi koos juhendajaga. Järgmisena viisin läbi prooviintervjuu ühe töötajaga, millele järgnevalt korrigeerisin intervjuuküsimusi ning mõistsin, et sisukamate vastuste saamiseks pean küsima juurde lisaküsimusi. Täpsustasin mitme küsimuse sõnastust, mis tundusid algselt kohmakad. Intervjuude läbiviimisel lähtusin heast teadustavast (Tartu Ülikool, 2023) ja küsisin osalejatelt informeeritud nõusoleku (vt lisa 2). Minu jaoks oli väga oluline tagada osalejate konfidentsiaalsus ning lisaks

võimaldasin osalejatel tutvuda transkribeeritud intervjuuga. Küsimustega osalejad aga eelnevalt tutvuda ei saanud. Intervjuu alguses tutvustasin töö teemat ja eesmärke ning tuletasin meelde, et tulemusi kasutatakse ainult üldistatult. Nõusoleku vormi kohaselt oli osalejatel ka võimalus uuringus osalemisest loobuda.

Kõige lühem intervjuu kestis 18 min ja pikim 42 min. Nende salvetuste põhjal tekkis 139 lehekülge transkribeeritud teksti (Times New Roman, suurus 12, reavahe 1,5) (vt andmeanalüüsi peatükki). Salvestusi ning transkriptsioone hoian Tartu Ülikooli serveris parooliga kaitstud Microsoft OneDrive'i kaustas. Andmed kustutan pärast lõputöö kaitsmist.

Andmeanalüüs

Andmeanalüüsi osa algas intervjuude transkribeerimisest, milleks kasutasin tekstiks.ee keskkonda (Olev & Alumäe, 2024), mis oli küll suureks abiks, kuid saadud materjal vajas põhjalikku keelelist toimetamist. Selle toimetamise käigus asendasin kõik nimed pseudonüümidega (nt Õp1). Intervjuudest saadud andmed kodeerisin kasutades QCAmapi tarkvara (Fenzl & Mayring, 2020). Vahetult enne kodeerima asumist lugesin transkriptsioonid uuesti läbi. Andmete analüüsimisel kasutasin abduktiivset ja induktiivset sisuanalüüsi. Abduktiivse sisuanalüüsi kasutatakse siis, kui on oluline leida kõige kasulikum või tõenäolisem seletus nähtusele. Sellise sisuanalüüsi puhul ei püüa autorid kinnitada või luua teooriad, mis lähtuvad puhtalt andmetest (induktsioon) või olemasolevatest raamistiketest (deduktsioon) (Thompson, 2022). Teise ja kolmanda uurimisküsimuse tulemuste analüüsiks kasutasin induktiivset sisuanalüüsi (Kalmus *et al.*, 2015), sest uurimuse fookuses oli uuritavate arvamuse ja tõlgenduste uurimine.

Abduktiivselt lähenesin materjalile esimese uurimisküsimuse osas, mis oli suunatud õpetajate kogemustele seoses psühholoogiliste baasvajaduste (autonoomia, kompetentsuse ja seotuse) toetamisele vastavalt enesemääratlusteooriale (Deci & Ryan, 2000). Lugesin vastused läbi, märkisin tähendusliku üksuse ja see järel seostas teooriaga. Näide: „Minu jaoks on tunnustamine, kui mind kaasatakse“; kood- „kaasamine“; seos teooriaga- autonoomia toetamine. Andmeanalüüsi usaldusväärse suurendamiseks kasutasin kaaskodeerimist ühe intervjuu puhul. Lähtusin O`Connor'i ja Joffe (2020) soovituselt, et kasskodeerida tuleks umbes 10–25% andmehulgast. Selleks valisin juhuslikult ühe pikema intervjuu, mille koodid ei olnud kaaskodeerijale veel tuttavad. Viimane kodeeris minust sõltumata selle intervjuu. Tõlgendamisel

esines ka erinevusi, kuid enamik neist koodidest sisuliselt kattus. Andmeanalüüsi usaldusvärsuse suurendamiseks kodeerisin kahe nädala möödudes transkriptsioonid uuesti. Selle käigus täpsustasin eelkõige koodide sõnastust, sest teistkordsel kodeerimisel oli tekkinud terviklik pilt andmetest. Viimases andmeanalüüsi etapis grupeerisin sisult sarnase tähendusega koodid kategooriateks (vt lisa 3). Lõplikud kategooriad esitan magistritöö tulemuste peatükis koos vastava analüüsiga.

Uurija refleksiivsus

Kuna õpetajat toetava mudeli osad ja ülesehitus olid uuritavas koolis ja koolikorraldustiimis läbi arutatud ning ma olen olnud selle mudeli rakendamise juures, seega on see teema on mulle väga südamelähedane. Lõputöö teema valisin just sellest lähtuvalt, et oma esimesel aastal tiimijuhina tunnetasin, et õpetaja professionaalne toetamine on väga oluline teema. Juba esimese aasta tagasiside õpetajatelt näitas, et nad hindasid seda tuge kõrgelt, mis omakorda innustas selle mudeliga edasi liikuma.

Ma kuulun küll uuritavas koolis juhttiimi, kuid igapäevaselt töötan tavaõpetajana. Mulle tundub, et kolleegid ei taju mind nõ ülemusena. Seega julgen väita, et võimusuhted ilmselt ei mõjutanud intervjuude tulemusi, sest koolis on kujunenud välja avatud suhtlemine ning töötajad julgevad oma arvamust avaldada ja seda peetaks oluliseks töökultuuri osaks. Uurijapäevikut analüüsides märkasin, et kartsin intervjuusid oma tiimiliikmetega, aga vestluste lõpus tundsin kergendust, sest ma ei tajunud osalejate puhul pinget. Ilmselt seetõttu, et nad on minu kui tiimijuhina harjunud avatult vestlema oma arengust ja muredest.

Intervjuude läbiviimise käigus kujunes väljakutseks tõdemus, et mul on kolleegidega head suhted. Mõnel korral oli keeruline hoida uuritava fookust küsimuste juures, sest üks mõte viis teiseni. Sõbralike suhete tõttu tekkis ka olukordi, kus sai nalja või nii mina kui osaleja hakkasid südamest naerma. Ilmselt turvalise keskkonna tõttu esines ka pisaraid, sest puudutasime osaleja jaoks valulisi teemasid.

Andmeid kodeerides ja analüüsides teadvustasin endale oma seotust uuritava mudeli ja teemaga ja püüdsin jääda võimalikult neutraalseks ning tekstipõhiseks. Siiski pean tunnistama, et õpetajate arvamused nii mudeli toetavast poolest kui ka esinenud kriitika ja parendusettepanekud läksid mulle väga korda, kuid jäin akadeemiliselt ausaks, märkides ära kõikvõimalikud piirangud ja parendusettepanekud. Kokkuvõttes usun, et lõin osalejate jaoks turvalise ja sõbraliku õhkkonna

ning me rääkisime avatult nii juhtimismudeli voorustest kui puudustest ning tõlgendasin andmeid ausalt ja erapooletult.

Tulemused

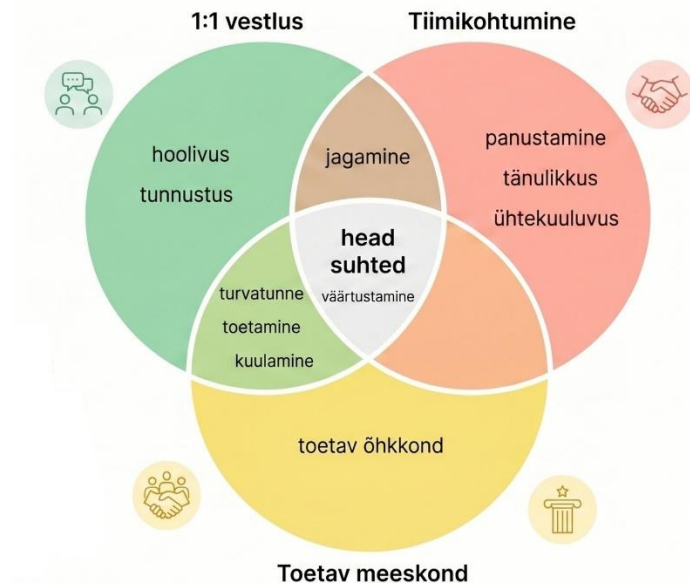
Uurimuse eesmärk oli selgitada välja, kuidas õpetajate arvates uuritav juhtimismudel toetab psühholoogilisi baasvajadusi, samuti õpetajate arvamused mudeli piirangute kohta ja nende parendusettepanekud. Uurimuslik osa koosnes kolmest uurimisküsimusest, seega esitan tulemused nende järjekorras ja analüüsimisel tekkinud põhikategoriate kaupa. Illustreerimiseks kasutan osalejate tsitaate, mida olen vajadusel lühendanud või keeleliselt toimetanud. Esimese uurimusküsimusega soovisin teada saada, kuidas õpetajate arvates õpetajat toetav juhtimismudel toetab nende psühholoogilisi baasvajadusi. Andmeanalüüsis tekkisid kolm suurt kategooriat vastavalt psühholoogilistele baasvajadustele, kuid need omakorda jagunesid mudelipõhisteks alamkategooriateks. Analüüsi algstaadiumis püüdsin kõiki psühholoogiliste baasvajaduste toetamisega seotud koode paigutada alamkategooriatesse, sest erinevaid koode oli palju. Olles kõik koodide tähendused enda jaoks lahti kirjutanud, märkasin, et mitmed koodid kattuvad kas kolmes või kahes juhtimismudeli osas. Koondasin tekkinud koodid Venn'i diagrammile ja selles peatükis analüüsin neid vastavalt sellele.

Seotuse toetamine mudeli erinevates osades

Seotuse toetamine erinevates uurimismudeli osades on näidatud järgneval Venn'i diagrammil (vt joonis 2) ja esitatud tabelina (vt lisa 4). Kõige selgem mudeli ühisosa ilmnes õpetajate arvates **heade suhete** osas, sest seda mainiti järjepidevalt kõigis kolmes mudeli osas. 1:1 vestlustes väljendusid head suhted isiklikus ja rollipiire hägustavas suhtlemises, kus tiimijuhti ei tajutud juhina, vaid pigem partnerina, nagu ütles Õp1: „Tiimijuht on kuidagi selline soe ja kena inimene. Ma ei ole ausalt öeldes kunagi mõelnud temast kui juhust.“ Seotust kogeti läbi individuaalse kontakti ja inimliku läheduse. Tiimikohtumiste puhul ei olnud head suhteid õpetajate arvates enam kui isiklikud, vaid kollektiivsed ja jagatud, rõhk oli pigem ühiselt loodud õhkkonnal. Õp4 lausus nõnda: „Ongi sihuke mõnus usalduslik keskkond, kus sa saadki välja öelda, mis sind vaevab või mis rõõmu teeb.“ Õpetajad pidasid oluliseks turvalise ruumi jagamist. Toetava meeskonna kontekstis ei piirdunud head suhted konkreetsete suhtlusolukordadega, vaid kirjeldati organisatsioonikultuuri ja läbisaamist tervikuna, nt Õp14 sõnastas: „Selles mõttes, et meil on

kõigil ju hea läbisaamine, hea ja tugev side.“ Õpetajate arvates on head suhted on kujunenud üheks süsteemi osaks.

Joonis 2. Seotuse toetamine õpetajat toetava juhtimismudeli erinevates osades. Joonis koostatud Notebook LM abil.



Kolleegi väärtustamist peeti samuti oluliseks kõigis kolmes mudeli osas. 1:1 vestlustes väljendus see eelkõige individuaalse märkamise ja personaalse tähelepanuna. Õpetajad tunnetasid, et neile pühendatakse teadlikult aega ning neid nähakse eraldi inimesena, mitte lihtsalt rollikandjana. Õp2 sõnastas järgmiselt. „Ma arvan, et kõige rohkem 1:1 vestlus on see, et väärtustatakse igat üksikisikut.“ Õp6 mainis lisaks: „Ta (tiimijuht) teabki, et mina tulen, ta on mõelnud mu peale.“ Väärtustamist tunnetasid õpetajat kui kogemust, et õpetaja on nähtud ja oluline just isiklikul tasandil. Tiimikohtumistes muutus väärtustamise tähendus pigem kollektiivseks, sest õpetajate arvates oli oluline võimalus panustada ja olla kaasatud ühisesse arutellu. Tähtsaks peeti kõigi arvamuse küsimist, nt Õp1 sõnas: „Jah, ma arvan, et üks on kindlasti see, et kõikide arvamust küsitakse.“ Lisaks väljendus väärtustamine vastastikusel kuulamises ja toetuses. Õpetajate jaoks tundus oluline olla osa grupist ja oma panusega mõjutada ka ühist arutelu. Toetava meeskonna kontekstis tekkis väärtustamisel laiem mõõde. Õpetajate kirjeldustest nähtus, et väärtustamine on läbiv hoiak kogu koolis. Õp7 sõnastas järgmiselt: „No ma arvan, et see meie kooli moto igaüks on oluline, ei ole lihtsalt suvaline sõnakõlks (...) vaid

see ongi nii, et igäüks ongi päriselt oluline.“ Õpetajad pidasid oluliseks nende väärtustamist kõikides mudeli osades.

Nii 1:1 vestlustes kui ka toetava meeskonnas osas märkasid õpetajad toetust, turvatunnet ning kuulamisostust ja võimalust. Õpetajad kogesid **toetust** kui teadmist, et nad ei jää oma murega üksi. 1:1 vestluste puhul väljendus see tiimijuhi vahetus toes: „Sa ei ole üksi. Keegi toetab ja suunab,“ sõnas Õp4. Toetava meeskonna puhul rõhutati teadmist, et abi on olemas ja teati, kelle poole pöörduda: „...iga õpetaja on toetatud ja kui sul on mingi mure, siis sa tead, kelle juurde minna“ (Õp5). **Turvalisus** seostus õpetajate jaoks eelkõige võimalusega olla avatud ja kogeda end hoituna. Õp11 sõnas 1:1 vestluste kohta nii: „...selles mõttes minu jaoks väga turvaline. Mul ei pea olema seal peal mingit filtrit, et ma valin sõnu, ilustan olukordi.“ Toetava meeskonna puhul kirjeldati turvatunnet laiemalt koolikeskkonna omadusena. Õp2 rõhutas: „...keskkond ongi selline, et inimesed päriselt tunnevad, et nad on hoitud, et nende arvamus on oluline ja neist hoolitakse.“ Seotust kirjeldasid õpetajad ka läbi kogemuse, et **õpetajat** päriselt **kuulatakse**. 1:1 vestluste puhul märkas Õp3: „Ja keegi võtab aega ja viitsib kuulata, mida ma siis päriselt ka mõtlen.“ Toetava meeskonna kohta sõnastas Õp4: „Kui ongi mure, et ma saan alati minna sinna ja öeldagi, et mul on nüüd raske. Ma vajan abi või lihtsalt ventileerida.“ Õpetajad pidasid ka oluliseks **võimalust jagada**. 1:1 vestlustes väljendus see Õp7 arvates: „Aga samas saab ka rõõme jagada, et see on hästi tore.“ Tiimikohtumistes väljendus jagamine rohkem ühiste murede ja kogemuste kaudu: „Kui inimesel on sama mure nagu minul. Me teeme ikkagi sama asja kõik koos“ (Õp5).

Kuigi õpetajate arvamusel kattusid erinevate mudeli osade vahel, siis ilmnes analüüsis ka mõtteid, mis olid iseloomulikud ainult ühele konkreetsele mudeli osale, kuid see ei vähendanud nende väärtust. 1:1 vestlustes märgati **hoolivust**, mida kirjeldati kui kogemust, kus juht märkab neid inimesena ja reageerib nende vajadustele tundlikult. Õp7 lausus: „Aga see inimene ütleb mulle vestluses, et kuskilt jookseb enesehoiupiir ka.“ Samuti väljendus **tunnustus** otsese ja konkreetse tagasisidena, nt „Alati öeldakse sulle, mida keegi kõrvalt on näinud. Mis on sinu tugevus, milles sa oled hea,“ lausus Õp10. 1:1 vestlustes tunnetasid õpetajad seotust läbi isikliku hoolimise ja otsese tunnustuse.

Tiimikohtumiste puhul ilmnes, et õpetajad pidasid oluliseks panustamist, tänulikkust ja ühtekuuluvust. **Panustamise** puhul rõhutati võimalust aktiivselt osaleda: „Kõik tahavad rääkida, osaleda, panustada ühisesse teemasse“ (Õp11). **Tänulikkust** märgati kui teadliku tunnustamise

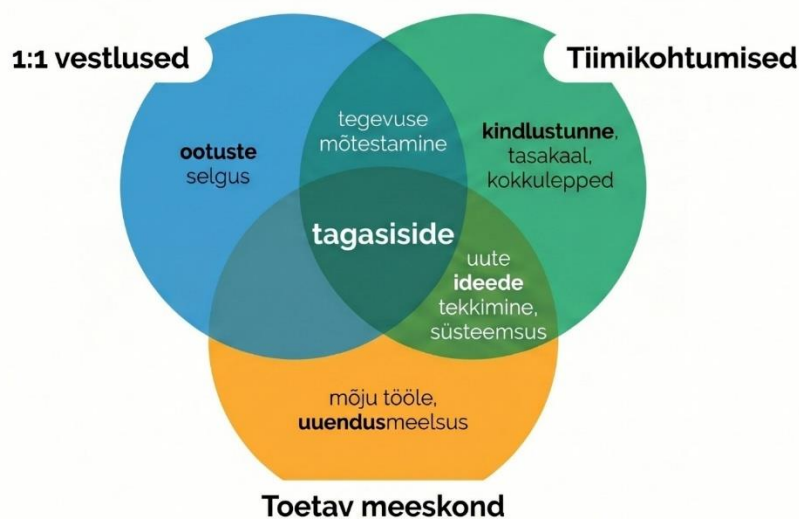
kultuuri: „Kõik need headuse ringid ja soojad sõnad. Need on niisugused asjad, mis jäävad meelde” (Õp12). **Ühtekuuluvus** väljendus õpetajate arvates ühise eesmärgi tunnetamises. Õp8 võttis mõtte kokku: „Me töötame samade lastega ja meil on suund üks. See on jõe oluline.“ Õpetajad tunnetasid seotust ühise panuse, märkamise ja grupikuuluvuse kaudu.

Toetava meeskonna puhul rõhutasid õpetajat **toetavat õhkkonda**, sest kirjeldati üldist atmosfääri, mida õpetaja kogevad igapäevases töökeskkonnas. Õp2 kirjeldas seda kui hoituse tunnet: „... see keskkond ongi selline, et inimesed päriselt tunnevad, et nad on hoitud, et nende arvamus on oluline ja neist hoolitakse.“ Samuti rõhutati toe kättesaadavust. Õp10 sõnastas nii: „Ma tean, kelle juurde minna ja see inimene on olemas.“ Õpetajate arvates kujunes seotus läbi tajutava toetava keskkonna, mis ei sõltu üksikutest olukordadest.

Kompetentsuse toetamine mudeli erinevates osades

Kompetentsuse toetamist kolmes mudeli osas on võimalik jälgida joonisel 3 ja tabelis (vt lisa 5).

Joonis 3. Kompetentsuse toetamine erinevatel tasanditel. Joonis koostatud Notebook LM abil.



Kõigis kolmes õpetajat toetava juhtimismudeli osas ilmnes selgelt **tagasiside** keskne roll. 1:1 vestlustes märkasid õpetajad tagasisidet kui õiget suunda kinnitavat ja kindlustunnet loovat. Tagasiside kaudu mõistsid nad, kas liiguvad oma töös õiges suunas. Õp1 sõnastas selgelt: „Ma arvan, et kõige rohkem oleni ikkagi saanud seda, et ma ajan õiget asja.“ Tiimikohtumistes märkasid õpetajad rolli muutumist, sest nad ei ole seal üksnes tagasiside saajad, vaid ka selle andjad, mis muutis tagasiside justkui dialoogiks, nt Õp12 sõnastas: „Kindlasti need tagasiside ringid.“ Õpetajate arvates ei olnud tagasiside suunatud ainult üksikisiku arengule, vaid toetas ka ühist õppimist ja kogemuste jagamist. Peeti oluliseks, et ühiselt luuakse tähendusi ning

märgatakse nii õnnestumisi kui ka väljakutseid, mis aitas tugevdada õpetajate professionaalset kindlustunnet. Toetava meeskonna puhul räägiti tagasisidest pigem kui juhtumipõhisest ja vajadusest lähtuvast. Õpetajad ei tajunud tagasisidet negatiivse hinnanguna: „Ma julgen arvata, et õpetajad ikkagi julgevad tugimeeskonna poole pöörduda, et selles ei nähta õpetaja nõrkust, tööga mitte hakkamasaamist...“ (Õp1). Õpetajate arvates oli tagasiside seotud psühholoogilise turvalisusega, mis võimaldas õpetajal oma ebakindlusi teadvustada ja nendega tegeleda ilma hirmuta.

1:1 vestlusi ja tiimikohtumisi ühendas selgelt nii töö analüüsimine kui ka mõtestamine, kuid nende avaldumisviis oli erinev. 1:1 vestlustes nähti **tegevuse mõtestamist** eelkõige individuaalse refleksioonina, kus õpetajat suunatati teadlikult oma tegevust analüüsima, nt „Olgem ausad, eks ta sunnib mõtlema oma töö peale“ (Õp1). Tiimikohtumiste ajal omandas sama protsess aga kollektiivse mõõtme, kus oma töö mõtestamine toimus arutelus ja refleksioonis. Õp12 märkas seda: „Teiste mingite näidete baasil lood endale seoseid enda töö ja mingit olukordadega.“ Õpetajate arvates võimaldas see näha oma tööd laiemas kontekstis.

Tiimikohtumiste ja toetava meeskonna puhul ilmnis intervjuudest ka **uute ideede tekkimise** mõte. Kompetentsus kujunes sel juhul läbi kogemuse ja uute vaatenurkade ning lahenduste leidmise. Tiimikohtumiste puhul märgati seda kogemuste jagamisest ja ühistest aruteludest rääkides. Õp4 lausus: „Arutame, kus need õnnestumised või kus need ebaõnnestumised on. Alati on kellelgi jagada mingeid häid nippe.“ Toetava meeskonna puhul märkasid õpetajad uute ideede tekkimist seoses toe kasutamisega, kus õpetaja sai uusi teadmisi konkreetsete olukordade lahendamiseks, näiteks „Minu jaoks oli päris palju uusi asju, aga ma tunnen ennast hästi nendega“ (Õp9). Mõlemas osas soodustas innovatsiooni kas kolleegide kogemus või spetsialistide tugi. Tiimikohtumiste ja toetava meeskonna vahel ilmnis sarnasus **süsteemsuse** teemal. Rõhutati, et tugi ei ole kunagi juhuslik, vaid teadlikult korraldatud ja järjepidev, mis omakorda loobki õpetajale kindlustunde. Õpetajate arvates aitas see neil mõista, et nende professionaalne areng ei sõltu üksikutest episoodidest, vaid ongi osa toimivast ja püsivast struktuurist.

Kompetentsuse toetamise kohta esines mitmed märkamisi, mis olid iseloomulikud ainult ühele mudeli osale. 1:1 vestluste puhul oli selleks **ootuste selgus**. „Minuni jõuavad need üldised ootused ja ma paigutan ennast kogu aeg sinna raamistikku, et liiguksin koos tiimiga,“ leidis Õp8. Õpetajad said paremini aru nii organisatsiooni ootustest kui ka oma rollist nende saavutamisel,

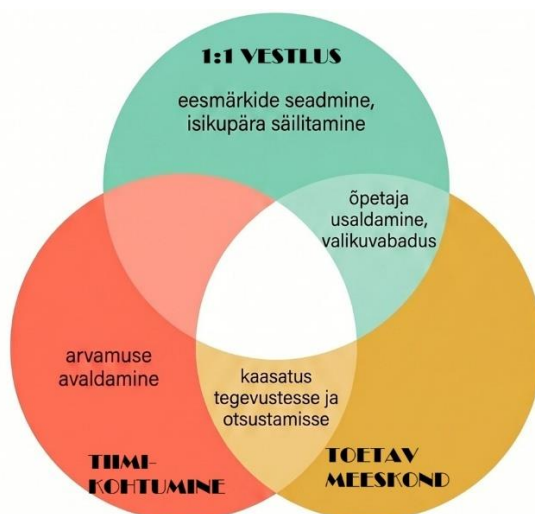
mis aitas suunata nende tegevust. Õpetajate kirjeldatud **kindlustunne** viitas, et tiimikohtumised toetasid kompetentsust kollektiivse kindlustunde kaudu. Arutelud ja kogemuste jagamine aitasid õpetajatel mõista, et nende väljakutsed ei olegi ainulaadsed, mis vähendas ebakindlust, nt Õp15 ütles: „Saad aru, et see probleem ei olegi nii hull probleem“. Toetava meeskonna puhul märgati **mõju tööle**, nt mõtestas Õp15 olukorda: „Ma arvan, et õpilastele on see ainult hea mõju ilmselgelt, kui õpetaja tunneb ennast tööl turvaliselt ja mugavalt.“ Õpetajad märkasid ka **uuendusmeelsust**, sest toetav meeskond eesotsas juhtiimiga lõi võimalusi uute lahenduste katsetamiseks ja muutustega kohanemiseks.

Autonoomsuse toetamine mudeli erinevates osades

Erinevalt seotusest ja kompetentsusest ei ilmnenud autonoomsuse toetamisel ühtegi läbivat arvamust, mis oleks olnud üheselt esindatud kõigis kolmes õpetajat toetava juhtimismudeli osas (vt joonis 4 ja lisa 6)

Kõige selgem kattuvus ilmnes 1:1 vestluste ja toetava meeskonna vahel **õpetaja usaldamise** osas. Õpetajate arvates seostus autonoomia eelkõige kogemusega, et neile antakse tegutsemisruum ega kontrollita liigselt. 1:1 vestlustes väljendus see võimalusena katsetada ja teha iseseisvaid otsuseid. Õp6 lausus nii: „Ma arvan ka, et see usaldus, et ma saan nagu proovida või katsetada, keegi ei ütle, et see on vale.“ Toetava meeskonna puhul märkasid õpetajad usaldust laiemalt ehk töö toimimise ja professionaalse rolli tunnustamisena. Õp 8 arvas nii: „Kui ma saan aru, et mind usaldatakse, siis ma tunnen, et autonoomia toimib.“

Joonis 4. Autonoomia toetamine mudeli erinevates osades. Joonis koostatud Notebook LM abil.



Valikuvabadus ilmnes ka kahes mudelis osas, kuid taas erineva rõhuasetusega. 1:1 vestluste puhul tunnetasid õpetajad seda enda töö ja eesmärkide kujundamisel: „Ma ei olegi vist tundnud kordagi, et mind mingi asi takistaks oma eesmärkide täitmisel“ (Õp1). Toetava meeskonna puhul märgati valikuvabadust rohkem toe kasutamise paindlikkuses, kus õpetaja sai valida, kuidas ja millisel viisil tuge kasutada. Õp2 tõi näite: „Sul on võimalus valida (...) kas on pikk kohtumine või paar minutit huvijuhi diivanil.“

Teine oluline mõtteline kattuvus ilmnes tiimikohtumiste ja toetava meeskonna vahel **kaasatuse** kohta. Õpetajate seostus autonoomia kogemine sellega, et õpetaja ei olnud passiivsed osalejad, vaid said oma arvamust väljendada ja otsustusprotsessides kaasa rääkida. Tiimikohtumistes väljendus see osalemises ühistes tegevustes ja aruteludes, nt „... mina tahan tunnustamiseks seda, et mind kaasatakse“ (Õp2). Toetava meeskonna puhul laienes kaasatus otsustamise tasandile: „Tahetakse saada meie kõigi arvamust (...) Me paneme need tillukesed killud kokku“ (Õp8). Autonoomiat toetas õpetajate arvates see, et nende hääl on oluline ja neil on mõju ühistele otsustele.

Ainult 1:1 vestlustele puhul toodi esile **eesmärkide seadmine**, mis näitas autonoomia kõige isiklikumat mõõdet, sest nende vestluste käigus antakse õpetajal võimalus sõnastada oma eesmärgid. Intervjuudest selgus, et vestlused võimaldavad siiski säilitada ka oma professionaalse käekirja ja **isikupära**. Õp7 nentis: „Et mulle jääb minu isikupära alles või see, kuidas mulle meeldib töötada.“ Tiimikohtumistel puhul pidasid õpetajad tähtsaks oma **arvamuse avaldamist**, nt märkas Õp15: „Küsitakse, peegeldatakse, hästi avatud suhtlemine.“ Õpetajate arvates toetavad kohtumised autonoomiat just läbi aktiivse osalemise ja eneseväljenduse. Toetava meeskonna puhul ei ilmnenu autonoomia osas täiesti unikaalseid arvamusi.

Kokkuvõtvalt näitasid esimese uurimusküsimuse tulemused, et õpetajate arvates toetas uuritav juhtimismudel õpetajate psühholoogilisi baasvajadusi erinevate, kuid teineteist täiendavate tegevuste kaudu. Seotus kujunes eelkõige suhete kvaliteedi kaudu, kompetentsust toetas tagasiside ja refleksioon ning autonoomia avaldus usalduse, valikuvabaduse ja kaasatuse kaudu. Samas ei toiminud need psühholoogilised vajadused eraldiseisvalt, vaid nende toetamine tekkis mudeli osade koosmõjus, kus individuaalsed, kollektiivsed ja organisatsioonilised tegevused löid tervikliku toetava keskkonna.

Õpetajat toetava juhtimismudeli piirangud

Teise uurimusküsimusega soovisin teada, milliseid piiranguid tajuvad õpetajad toetava juhtimismudeli juures. Tekkis neli suuremat kategooriat: ressursside nappus, liigne struktureeritus, emotsionaalne turvalisus ja mudeli sisu (vt lisa 7). Suurimaks piiranguks uuritavas mudelis osutus õpetajate arvates **ressursside nappus**, eelkõige aja ja inimeste kättesaadavuse osas. Kuigi mudeli elemendid olid õpetajatele iseenesest väärtuslikud, konkureerisid need otseselt igapäevaste tööülesannetega. See võis tekitada sisemise pinget, sest ühelt poolt nähakse tegevuste mõttekust, teisalt kogetakse neid ajakuluna. Õp3 kirjeldas 1:1 vestlusi kui midagi, mille jaoks ei ole aega, sest päev on juba täidetud õpetamise, hindamise ja ettevalmistusega, ta nentis: „Mul on see aja leidmine keeruline.“ Sarnane muster ilmnes ka toetava meeskonna puhul, kus kriitilistel hetkedel ei olnud vajalik spetsialist kättesaadav. „Kui sul on seal tunnis mingi kriitiline olukord, siis ei ole sul kedagi võtta,“ lisis Õp3. Mõned õpetajad tajusid suuremat koormust ka muutuste ja uute tegevuste kuhjumisena, nt „On momente, kus tunnen, et on palju, liiga palju asju“ (Õp10).

Teiseks piirangute kategooriaks oli mudeli **elementide liigne struktureeritus**, mis võib vähendada nende loomulikkust ja tähenduslikkust õpetajate jaoks. 1:1 vestluste puhul toodi esile, et etteantud ülesehitus võis tunduda jäik ja kunstlik, nt „Ta on ikkagi ette valmistatud kindla struktuuriga, mis mind hakkab häirima“ (Õp2). Kuigi struktuuri vajalikkust mõisteti, siis oodatakse suuremat paindlikkust ja orgaanilisust. Sarnane tunnetus ilmnes tiimikohtumistes, kus korduvad tegevused ja kindel formaat võisid tekitada rutiinsuse tunde. Õp7 sõnas: „Tundus, et korduvad mingid tegevused, mida me teeme.“ Lisaks märkasid õpetajad kunstlikku probleemide käsitlemist kovisioonis, sest need ei olnud õpetaja jaoks aktuaalsed. Õp3 väitis: „See on nagu natukene kunstlikult võib-olla esile tõstetud probleem.“

Kolmandaks piirangute kategooriaks kujunes **emotsionaalne turvalisus**. See avaldus eelkõige eneseväljenduse, osalemise ja suhete tasandil. Õpetajad kirjeldasid olukordi, kus emotsionaalselt intensiivses arutelus eelistati oma mõtteid enda teada jätta: „On targem mõni mõte hoida vaka all“ (Õp3). Samuti ei soovinud kõik õpetajad aktiivselt sõna võtta, isegi kui selleks oli võimalus: „Ma tunnen ennast ebamugavalt, kui mulle antakse sõna“ (Õp13). Suurtes tiimides võis lisanduda nõ tajutud nähtamatus. Õp14 lausus nõnda: „Väga keeruline on seal nüüd oma panust välja näidata.“ Pinged võisid tekkida kokkulepete ja ootuste ümber, nt „Kui me lepime milleski kokku, siis me peame sellest kinni“ (Õp3). Toetava meeskonna kontekstis lisandus ka

ettevaatlikkus suhetes, et mitte tekitada tugimeeskonna poolt tunnet, nagu õpetajat kritiseeritaks või rünnataks.

Neljas piirangute kategooria puudutas **mudeli sisu**. Õpetajad tõdesid, et kõik käsitletavat teemad ei olnud nende jaoks võrdselt tähenduslikud või jõukohased. Näiteks märgati arutelu muutumist liiga spetsiifiliseks, mistõttu osa osalejaid ei suutnud kaasa mõelda: „Mul ei ole seda pädevust, et kõigest selles kaasa rääkida“ (Õp11). Samuti võis toe ajastus olla probleemne ehk abi või märkamist kogeti vahel liiga hilisena: „Miks seda ei ole märgatud juba varem?“ küsis Õp5. Esile kerkis ka olukordi, kus tugi ei viinud sisulise lahenduseni. „Tegelikult ei ole sellest vestlusest mitte mingit tolku,“ nentis Õp1. Huvitava nüansina toodi välja ka oht, et liigne toetus võib vähendada õpetaja enda vastutustunnet: „Tugimeeskond ei tohi kõik ette ja taha ära teha“ (Õp8). Õpetajate arvates ei seisne piirangud ainult toe olemasolus, vaid selle sobivuses õpetaja vajaduste, kompetentsi ja olukordadega.

Teise uurimusküsimuse tulemused näitasid, et õpetajad tajusid juhtimismudelis nelja peamist piirangut: ressursside nappust, vähest paindlikkust, emotsionaalse turvalisuse puudujääke ning saadava toe sisulist sobimatust. Enim rõhutati ajapuudust ja töökoormust, mis võis muuta väärtuslikud tegevused tegelikult keeruliselt tehtavaks. Mõned õpetajad tajusid liigset struktuuri ja vähest tegevuste kohandatavust, mis võis vähendada nende tähenduslikkust. Lisaks ei taganud osalemisvõimalus alati turvatunnet ega seda, et pakutav tugi vastas õpetajate tegelikele vajadustele.

Õpetajat toetava mudeli parendusettepanekud

Kolmanda uurimusküsimusega soovisin teada, et millised on õpetajate ettepanekud selle mudeli parendamiseks. Andmeanalüüsi tulemusena kujunes neli peakategooriat: ettepanekud mudeli täiustamiseks, vajadus suurema paindlikkuse järele, süsteemi toimimine ja ettepanekute puudumine. (vt lisa 8).

Esimesse kategooriasse kogusin õpetajate **ettepanekud mudeli täiustamiseks**, mis olid väga konkreetsed ning keskendusid eelkõige 1:1 vestluste ja tiimikohtumiste arendamisele. 1:1 vestluste puhul märgati vajadust suurema paindlikkuse ja kohandamise järele nii sageduse kui ka formaadi osas. Mõned õpetajad tundsid vajadust sagedasemate, kuid lühemate vestluste järele: „Võiks iga nädal teha, aga teeme siis 20 minutit“ (Õp15). Samas rõhutati ka ajafaktori olulisust ning vajadust siduda vestlused töökorraldusega, nt „Kas see päev ei või üks iseõppepäev olla, kus mul on see tunnikene siis see vestlus,“ arvas Õp3. Lisaks toodi esile vajadus varieerida vestluste

ülesehitust, kombineerides struktureeritud ja vabamat lähenemist. Õp2 lausus: „Üks on niisugune struktuurne 1:1 vestlus ja üks on nagu selline vaba.“ Tiimikohtumiste puhul keskendusid ettepanekud eelkõige mitmekesisusele ja osaluse suurendamisele. Sooviti rohkem varieeruvust nii meetodites kui ka keskkonnas: „Võib-olla see varieeruvus või näiteks ongi vahepeal koolimajast väljas, see aitaks seda mulli lõhkuda“ (Õp7). Samuti nähti vajadust võimalusel suurendada kohtumiste arvu, eriti olukordades, kus on sisulist arutelu vaja, nt „Kui on midagi, mida me peame kõik koos mõtlema, lahendama, siis võiks olla veel mingi lisakohtumine“ (Õp5). Olulisena toodi esile ka õiglane tunnustamine ja kõigi liikmete nähtavaks tegemine: „Kui keegi jääb kiitmata, siis me peame sellele mõtlema“ (Õp2).

Teine oluline ettepanekute suund puudutas **vajadust suurema paindlikkuse** järele õpetajate toetamisel. Toodi esile, et kõik ei vaja sama intensiivsusega tuge ning seetõttu peaks süsteem võimaldama valikulisust. Näiteks pakuti, et täiendavad tegevused, nagu kovisioonid või tugirühmad, võiksid olla vabatahtlikud, nt „Need võiks olla ikka vabatahtlikud (...) mõni alustav õpetaja, võib-olla alguses vajaks midagi juurde“ (Õp5). Samuti tõusis esile individuaalse toe vajadus, eriti uute kolleegide kontekstis. Peeti tähtsaks, et igal õpetajal oleks olemas konkreetne inimene, kelle poole pöörduda. Õp3 ettepanek oli „Keegi peab olema, et tal oleks nagu niisugune sõber.“ Lisaks toodi esile, et liigne tiimipõhisus võib vähendada organisatsioonilist sidusust ning seetõttu võiks teadlikult luua rohkem organisatsiooniüleseid koostöövõimalusi: „Tiimidesse jaotumine natuke killustab, võiks tekitada mingeid ühiseid asju“ (Õp2).

Kolmas põhikategooria rühm puudutas laiemalt **süsteemi toimimist** ehk ressursside kättesaadavust ja töökorraldust. Õpetajad märkasid vajadust tagada tugimeeskonna pidev kättesaadavus, eriti kriitilistes olukordades. Õp3 ettepanek oli järgmine: „Peaks olema kogu koolipäev kaetud, et kui mul on kriis, siis ma tean, et seal kabinetis on keegi.“ Samuti rõhutati vajadust parandada koostööd aineõpetajate ja tugispetsialistide vahel: „Leida selleks ikkagi aeg ja koht ning arutada nende õpilaste üle, kes rohkem tuge vajavad“ (Õp14). Olulise teemana kerkis esile ka ressursside nappus, eriti aja ja rahaliste vahendite osas. Õp11 unistas: „Oleks seda aega või rahalist ressurssi rohkem. Ühised tegevused loovad seda soodsat pinnast.“ Pandi tähele vajadust teadlikuma ajaplaneerimise järele, et vältida liigset intensiivsust. Õp2 tegi ettepaneku: „Mingid perioodid, kus me paneme hästi palju energiat, aga peaks olema ka selliseid auke“. Samuti rõhutati meeskonna stabiilsuse ja juhtide väärtustamise olulisust. Õp14 arvas: „Ma loodan, et tiimijuhte kool ikka väärtustab. See töö, mida nad teevad, on väga suur.“

Märkimisväärne osa vastajatest ei sõnastanud konkreetseid ettepanekuid mudeli muutmiseks, mis osutus iseenesest oluliseks leiuks. **Ettepanekute puudumine** ei viidanud üksnes ideede nappusele, vaid peegeldas mitmetahulist tähendust õpetajate kogemuses. See seostus sageli süsteemi toimivuse ja rahuloluga. Mitmed õpetajad märkisid, et olemasolev mudel vastab nende vajadustele ning seetõttu ei nähta otseselt vajadust muudatusteks: „Minu jaoks praegu see toimib, ei peaks töötavat asja muutma“ (Õp4). Samuti viitasid vastused sellele, et õpetajad kogesid süsteemi piisavalt toetavana, nt „Mul on praegu kõik hästi. Ma ei oska midagi nagu näha, et meil oleks juurde vaja“ (Õp15). Samas peegeldas ettepanekute puudumine ka teatavat küllastustunnet. Viidati, et süsteemis on juba palju erinevaid elemente ning täiendavate muudatuste lisamine võiks tekitada segadust. Õp6 arvas: „Aitab, et muidu läheb täitsa segadusse.“ Lisaks toe olemasolule peeti oluliseks ka selle mõõdukust ja selgust. Samuti ilmnis olukordi, kus õpetajad tajusid küll võimalikku arenguruumi, kuid ei suutnud seda konkreetset sõnastada. Seda väljendasid nii pikemad pausid kui ka ebamäärased vastused, näiteks Õp13 vaikis pikalt ega vastanudki või „Võib-olla, aga ma ei oska öelda“ (Õp1). Kõik vajadused ei pruukinud olla õpetajate jaoks täielikult teadvustatud või sõnastatud.

Kokkuvõtvalt keskendusid õpetajate ettepanekud juhtimismudeli arendamiseks eelkõige kolmele suuremale teemale ehk paindlikkusele, mitmekesisusele ja diferentseerimisele. Sooviti kohandada nii 1:1 vestluste kui ka tiimikohtumiste formaati, sagedust ja sisu vastavalt õpetajate vajadustele ning suurendada valikuvõimalusi toe kasutamisel. Oluliseks peeti ka ressursside paremat kättesaadavust, tugimeeskonna toimivust ning koostöö tugevdamist. Samas ilmnis, et enamik õpetajaid ei näe muutmisevajadust, mis võib viidata mudeli üldisele toimivusele, aga ka võimalikule muutustest küllastumisele või hoopis koolitöötajate varjatud vajadustele.

Arutelu

Käesoleva uurimuse eesmärk oli mõista, kuidas õpetajat toetav juhtimismudel toetab õpetajate arvates nende psühholoogilisi baasvajadusi ning milliseid piiranguid ja parendusvõimalusi õpetajad selles näevad. Intervjuudest ilmnis, et mudel toetab kõiki kolme enesemääratlusteoorias (Deci & Ryan, 2000) kirjeldatud baasvajadust, kuid selle mõju ei avaldu otseselt tegevuste kaudu, vaid läbi õpetajate subjektiivse kogemuse. Seda kinnitasid ka uuritava kooli juhtimise tagasiside (edaspidi JUTA) (Mumm, 2025) tulemused, kus kahe 2024. ja 2025. aasta võrdluses püsisid õpetajate hinnangud juhtimisele väga kõrgel tasemel. Mitmed näitajad, nagu koostöine õhkkond,

üksteise kuulamine ja koostöö tegemine, paranesid veelgi, hinnang koostöisele õhkkonnale ning koostöö tegemise näitaja tõusid (vt lisa 9 ja lisa 10).

Käesoleva uurimuse üks olulisemaid järeldusi on, et õpetajat toetav juhtimismudel toimib eelkõige psühholoogilise keskkonna kujundajana, mitte üksnes formaalse juhtimisstruktuurina. Õpetajad ei kirjeldanud intervjuudes konkreetseid tegevusi või juhtimisvõtteid, vaid nad kirjeldasid, kuidas nad nendes olukordades end tundsid ehk kas neid kuulati, kas nad said olla avatud ning kas nad kogesid, et nad ei pea tööalaste väljakutsetega üksi toime tulema. See viitab sellele, et juhtimismudeli mõju ei avaldu otseselt tegevuste kaudu, vaid õpetajate subjektiivse kogemuse vahendusel. Tulemus kinnitab enesemääratlusteooria olulist põhimõtet, mille kohaselt ei mõjuta inimese motivatsiooni ja arengut mitte tegevus iseenesest, vaid viis, kuidas seda kogetakse (Deci & Ryan, 2000). Õpetajat toetav juhtimine ei toeta professionaalset arengut otseselt, vaid loob psühholoogilised tingimused, mille kaudu õpetaja saab kogeda autonoomiat, kompetentsust ja seotust.

Tulemused näitasid, et õpetajad tajusid tugevamalt seotuse vajaduse toetamist. Õpetajad rõhutasid korduvalt usalduslikke suhteid, turvalist keskkonda ja kuuluvustunnet, mis avaldusid nii 1:1 vestlustes, tiimikohtumistes kui ka laiemas koolikultuuris. Seotus ei väljendunud üksnes konkreetsetes tegevustes, vaid eelkõige suhete kvaliteedis ja kogemuses, et õpetajat märgatakse ning väärtustatakse. Sama trend ilmnes ka JUTA (Mumm, 2025) tulemustes, kus õpetajad hindasid väga kõrgelt koostöist õhkkonda, üksteise kuulamist ning koostöö tegemist. Selle küsimustiku avatud vastustes kordusid märksõnad nagu „toetus“, „ühtekuuluvustunne“, „meeskonnatunne“, mis viitavad tugevale seotuse kogemusele tervel organistasiooni tasandil. See on kooskõlas käsitlustega, mis rõhutavad õpetaja professionaalse arengu sotsiaalset ja koostöist olemust (Hargreaves & Fullan, 2012; Postholm, 2012). Käesoleva uurimuse põhjal võib järeldada, et seotus ei toimi üksnes ühe psühholoogilise baasvajadusena, vaid loob eelduse ka autonoomia ja kompetentsuse kogemiseks. Turvalises ja toetavas keskkonnas julgevad õpetajad reflekteerida oma õpetamisviise, jagada kogemusi ning võtta vastu tagasisidet, mis on professionaalse arengu seisukohalt keske tähtsusega.

Kompetentsuse toetamise puhul ilmnes oluline nüanss, mis eristab käesoleva uuringu tulemusi tavapära professionaalse arengu käsitlustest. Õpetajad ei rõhutanud niivõrd uute teadmiste omandamist, vaid pigem oma töö mõtestamist ning kinnituse saamist, et nad tegutsevad õigesti. Ka JUTA (Mumm, 2025) tulemused viitasid sellele, et õpetajad väärtustasid eelkõige

võimalust oma tööd mõtestada ja reflekteerida. 1:1 vestluste puhul tõusis hinnang väitele „vestlus aitab mul mõelda oluliste asjade peale minu töös“ (vt lisa 11). Seega kujunes kompetentsuse kogemus eelkõige refleksiooni, tagasiside ja oma praktika teadliku analüüsimise kaudu. See haakub Darling-Hammondi jt (2017) ja Hattie (2012) käsitlustega, mille kohaselt on õpetaja professionaalse arengu keskmeks refleksioon ja oma mõju analüüsimine. Käesoleva uurimuse tulemused võimaldavad seda käsitlust edasi laiendada, viidates sellele, et professionaalne areng ei tähenda ainult uute teadmiste omandamist või õpetamisviiside muutmist, vaid ka olemasoleva professionaalse identiteedi teadlikku kinnistamist ja väärtustamist. Seega võib arenguprotsess toimida lisaks muutust loovale ka stabiliseeriva protsessina, aidates õpetajal tajuda oma professionaalset pädevust ja töö tähenduslikkust.

Autonoomia toetamine osutus võrreldes teiste psühholoogiliste baasvajadustega vähem üheselt tajutavaks nõu hapramaks vajaduseks. Käesoleva uuringi tulemused viitasid sellele, et autonoomia ei avaldu õpetajate jaoks niivõrd konkreetsete tegevuste kaudu, vaid pigem kogemusena, et neil on usaldus ja valikuvabadus oma töö korraldamisel. See kinnitab Haw ja King'i (2023) käsitlust vajaduspõhisest juhtimisest, mille kohaselt autonoomiat ei saa otseselt „rakendada“, vaid seda saab toetada sobivate tingimuste loomise kaudu. Seega võib järeldada, et autonoomia kujuneb teiste baasvajaduste toetamise pinnalt ehk kui õpetaja tunneb end turvaliselt, väärtustatuna ja professionaalselt pädevana, suureneb ka tema valmisolek teha iseseisvaid otsuseid ning võtta vastutust oma töö eest. Autonoomia ei toimi teistest baasvajadustest eraldiseisvalt, vaid on nendega tihedalt põimunud.

Oluline leid puudutab ka juhtimise mõju avaldumise tasandit. Tulemused näitasid, et juhtimismudeli mõju ei tulene niivõrd süsteemi formaalsest ülesehitusest, kuivõrd igapäevaste suhtlusolukordade kvaliteedist. 1:1 vestlustes väljendus see hoolivas kuulamises ja individuaalses tähelepanus, tiimikohtumistes turvalises kogemuste jagamises ning toetava meeskonna puhul teadmises, et vajaduse korral on abi kättesaadav. See on kooskõlas Fordi jt (2019) käsitlusega, mille kohaselt avaldub juhtimise mõju eelkõige interpersonaalsel tasandil. See omakorda viib järelduseni, et sama juhtimismudel võib õpetajate jaoks toimida väga erinevalt sõltuvalt sellest, kuidas seda igapäevases suhtluses rakendatakse. Juhtimismudel loob küll võimaluse õpetajate toetamiseks, kuid tegelik mõju kujuneb alles kvaliteetse suhtluse ja selle subjektiivse kogemise kaudu.

Teise uurimisküsimuse tulemused tõid esile mitmeid piiranguid, mis aitavad paremini mõista juhtimismudeli toimimise tingimusi. Eriti selgelt ilmnis pinge struktuuri ja tähenduslikkuse vahel. Kuigi õpetajad väärtustasid juhtimismudeli selget ülesehitust ja süsteemsust, näitasid tulemused, et liiga jäigana tajutud struktuur võib vähendada tegevuste tähenduslikkust ning muuta need formaalseks kohustuseks. See on kooskõlas ka Spence'i ja Oades'i (2011) käsitlusega, mille kohaselt toimub areng eelkõige siis, kui välised nõuded muutuvad indiviidi jaoks sisemiselt tähenduslikuks. Käesoleva uurimuse tulemused viitavad sellele, et liigne struktureeritus võib takistada väärtuste internaliseerimist (Deci & Ryan, 2017), st protsessi, mille käigus väline juhtimismeede muutub õpetaja enda väärtussüsteemi osaks. Kui tegevusi kogetakse kontrolli, mitte toetusena, jääb autonoomiavajadus rahuldamata ning tegevus võib kaotada oma arengulise tähenduse. Sellisel juhul tekib oht, et juhtimisviisid muutuvad sisuliselt tühjateks rituaalideks, millel puudub õpetaja professionaalset arengut toetav mõju.

Sarnane pinge ilmnis ka ressursside kontekstis. Kuigi õpetajad tajusid juhtimismudelit üldiselt toetavana, tõid nad esile ajapuuduse ja suure töökoormuse kui olulised piirangud selle rakendamisel. Tulemus kinnitab Bagdžiūnienė jt (2022) järeldusi, mille kohaselt vahendavad organisatsioonilised ressursid juhtimise mõju töötajate heaolule ja professionaalsele toimimisele. Ressursside nappus võib tekitada olukorra, kus juhtimismudel, mille eesmärk on õpetajat toetada, hakkab mõjuma täiendava koormusena. See on kooskõlas töö nõudmiste ja ressursside mudeliga (Demerouti *et al.*, 2001), mille kohaselt viib nõudmiste ja ressursside tasakaalutus kurnatuseni sõltumata meetme positiivsest eesmärgist. Käesoleva uurimuse tulemused viitavad sellele, et isegi sisuliselt hästi toimiv juhtimismudel ei pruugi avaldada soovitud mõju, kui selle rakendamine ei arvesta õpetajate töökoormuse, ajakasutuse ja tegelike töötingimustega.

Piirangute peatüki üheks olulisemaks teemaks kujunes psühholoogiline turvalisus. Kuigi juhtimismudel loob võimaluse osaleda ja oma arvamust avaldada, ei tähenda see automaatselt, et kõik õpetajad tunnevad end selleks valmis olevat. Mõned õpetajad eelistasid oma mõtteid mitte jagada või kogesid suuremates gruppides nähtamatuse tunnet. Kuigi üldine koostööine õhkkond paranes, võib see viidata sellele, et sügavam ja sisulisem koostöö töö nähtavale ka suurema haavatavuse ja vajaduse psühholoogilise turvalisuse teadlikuks hoidmiseks. Seega viitavad need tulemused sellele, et psühholoogiline turvalisus kujuneb järk-järgult suhete ja korduvate kogemuste kaudu (Edmondson, 1999). Kui õpetaja ei tunne grupis turvatunnet, jääb seotus

pinnapealseks ning väheneb valmisolek osaleda ühises refleksioonis ja kogemuste jagamises, mis on professionaalse arengu oluline eeltingimus (Vangrieken *et al.*, 2015).

Õpetajate parendusettepanekud keskendusid peamiselt paindlikkuse ja ressursside parema kasutamise vajadusele. Rõhutati toetavate tegevuste kohandamist vastavalt individuaalsetele vajadustele ning suuremate valikuvõimaluste pakkumist. See on kooskõlas enesemääratlusteooria põhimõttega, mille kohaselt sõltuvad motivatsioon ja areng inimese individuaalsest tajukogemusest (Ryan & Deci, 2017). Märkimisväärseks tulemuseks kujunes asjaolu, et enamik õpetajatest ei maininud konkreetseid parendusettepanekuid. See ei viita tingimata ideede puudumisele, vaid võib peegeldada nii rahulolu ja vajaduste piisavat toetatust kui ka muutustest küllastumist või raskusi oma vajaduste sõnastamisel. Seetõttu ei pruugi kõik arenguvajadused olla õpetajate jaoks täielikult teadvustatud, mis on oluline aspekt edasiste arendustegevuste kavandamisel. Kuna uuritavas koolis on viimastel aastatel läbi viidud mitmeid muutusi, võib tulemusi seostada ka TALIS 2024 raportis kirjeldatud nõ muutuste väsimusega (Leijen *et al.*, 2025). Suur töökoormus ja pidev kohanemisvajadus võivad vähendada õpetajate vaimseid ressursse arendustegevustes osalemiseks. Samas võib tulemuste põhjal ka oletada, et ettepanekute puudumine võib mõnel juhul viidata ka amotivatsioonile, mille puhul õpetaja ei näe enam selget seost oma tegevuse ja selle mõju vahel (Ryan & Deci, 2017). Sellisel juhul keskendutakse eelkõige igapäevase toimetuleku säilitamisele, mitte süsteemsele arendustegevusele panustamisele.

Saadud tulemuste tõlgendamisel tuleb arvestada mitmete piirangutega. Kvalitatiivne lähenemine võimaldas küll süvitsi mõista õpetajate kogemusi, kuid ei võimalda hinnata nähtuste levimust ega tugevust (Kalmus, *et al.*, 2015). Samuti võib tulemusi mõjutada uurija positsioon organisatsioonis, kuigi reflekstiivsus on teadlikult arvesse võetud (Berger, 2015). Lisaks kasutati andmete analüüsimisel kaaskodeerimist ja pidevat eneserefleksiooni uurijapäevikus, et minimeerida uurija eelteadmistest tulenevat kallutatust.

Uuringul on oluline praktiline väärtus. Esiteks saab nende piirangute kõrvaldamise ja parendusettepanekute rakendamisega tegeleda konkreetses koolis, sest uuring tuvastas kitsaskohti, nagu ajapuudus, struktuuri jäikus ja turvalisuse piirangud, millele teadlik tähelepanu pööramine võimaldab juhtimismudelit edasi arendada. Lisaks pakuvad tulemused teistele koolijuhtidele sisendi, kuidas kujundada juhtimisviise, mis toetavad õpetajate psühholoogilisi baasvajadusi ja seeläbi töötajate professionaalset arengut. Uuring toob esile, et 1:1 vestlused,

tiimikohtumised ja toetava meeskonna töö võivad olla tõhusad, kuid nende mõju sõltub rakendamise paindlikkusest, ajalisest sobivusest ja ka sisulisest kvaliteedist.

Edasised uuringud võiksid laiendada uurimisfookust erinevatesse koolidesse, et võrrelda juhtimismudeli toimimist erinevates kontekstides. Samuti oleks väärtuslik kasutada kvantitatiivseid või kombineeritud meetodeid, et hinnata psühholoogiliste baasvajaduste toetamise seoseid näiteks töörahulolu ja läbipõlemisega. Pikemaajalised uuringud võimaldaksid analüüsida mudeli mõju kestlikkust ajas. Lisaks vajab süvendatud käsitlemist psühholoogilise turvalisuse kujunemine, kuna käesolev uuring näitas, et see ei teki kõigi õpetajate jaoks iseenesest, vaid eeldab teadlikku ja järjepidevat kujundamist juhtimisviiside kaudu.

Tänu sõnad

Ma olen väga tänulik lõputöö juhendajale Pihel Hundile tema pühendumise ja põhjaliku tagasiside ja toetuse eest. Retsensent Mari Karmi heatahtlik suunamine ning teine vaatenurk olid samuti lõputöö valmimisel suureks abiks. Hindamatuks moraalseks toeks oli uuritava kooli õppejuht Kristi Mumm, kes innustas mind õppima asuma ning kelle loodud innovaatilist ideed sain käesolevas töös uurida. Lisaks olen väga tänulik kaaslastele juhtimis- ja kolleegidele, kes oli valmis panustama oma aega intervjuudes osalemisel ja olnud mõistvad mu õpingute suhtes. Kursusekaaslaste tugi ja märkamised on olnud samuti hindamatu väärtusega. Aitäh!

Autorsuse kinnitus

Käesoleva magistr töö on kirja pannud Ingrid Tera.

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Lõputöö kirjutamisel kasutasin tehisintellekti abi vaid allikate leidmisel ja tõlkimisel, jooniste ja graafikute koostamisel, keelelise väljenduse parandamiseks. Olen kogu sisu ise üle vaadanud ja toimetanud. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Ingrid Tera

/allkirjastatud digitaalselt/

12.05.2026

Kasutatud allikad

- Aaslav-Kaasik, H. (2023). *Tartu Forseliuse Kooli kultuuriliste väärtuste uuringu tulemused*. Barrett Values Centre.
- Adams, C. M. (2021). Principal-teacher conversation as a pathway to a need-supportive instructional climate. *Leadership and Policy in Schools, 22*(2), 299–313.
<https://doi.org/10.1080/15700763.2021.1933061>
- Bagdžiūnienė, D., Kazlauskienė, A. & Nasvytiene, D. (2022). Linking supportive school leadership and teacher resilience: The mediating role of job resources. *Frontiers in Education, 7*, Article 999086. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.999086>
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's positionality and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research, 15*(2), 219–234.
<https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching, 21*(6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://eric.ed.gov/?id=ED606743>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 499–512.
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Edmondson, A. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly, 44*(4), 350–383. <https://doi.org/10.2307/2666999>
- Eyal, O., & Roth, G. (2011). Leadership and Teachers' Motivation: Self-Determination Theory Analysis. *Journal of Educational Administration, 49*, 256-275.
<https://doi.org/10.1108/09578231111129055>
- Guest, G., Namey, E. E., & Mitchell, M. L. (2013). *Collecting qualitative data: A field manual for applied research*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781506374987>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Haw, J. Y., & King, R. B. (2023). Perceived need-supportive leadership, perceived need-supportive teaching, and student engagement: A self-determination perspective. *Social Psychology of Education*, 26(6), 1289–1319. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09790-2>
- Fenzl, T., & Mayring, P. (2020). *QCAmap: A software for qualitative content analysis* [Software]. <https://www.qcamap.org>
- Fernet, C., Trépanier, S. G., Austin, S., & Levesque-Côté, J. (2016). Committed, inspiring, and healthy teachers: How do school environment and motivational factors facilitate optimal functioning at career start? *Teaching and Teacher Education*, 59, 481–491. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.019>
- Ford, T. G., Van Sickle, M. E., Clark, L. V., Fazio-Brunson, M., & Schween, D. C. (2019). The effects of leader support for teacher psychological needs on teacher burnout, commitment, and intent to leave. *Journal of Educational Administration*, 57(6), 615–634. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2018-0185>
- Fullan, M. (2016). *The New Meaning of Educational Change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*.
- Klassen, R., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Sotsiaalse Analüüsi Meetodite ja Metodoloogia õpibaas (SAMM). <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys/>
- Kõiv, K., Liik, K., & Heidmets, M. (2019). School leadership, teacher's psychological empowerment and work-related outcomes. *International Journal of Educational Management*, 33(7), 1501–1514. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2018-0232>
- Leijen, Ä., Jõgi, A., Pedaste, M., Poom-Valickis, K., Uibu, K., Eisenschmidt, E., Oppi, P., Taimalu, M., Tinn, M. & Kalle, V. (2025). *OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2024 Eesti tulemused*. HARNØ.

- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42
- Lepik, K., Harro-Lolt, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M. & Strömpl, J. (2014). *Intervjuu*. Sotsiaalse Analüüsi Meetodite ja Metodoloogia õpibaas. <https://sisu.ut.ee/samm/intervjuu>
- Lieberman, A., & Miller, L. (2008). *Teachers in professional communities: Improving teaching and learning*. Teachers College Press.
- Mumm, K. (2024). *Õpetajat toetav juhtimine TFK-s*. [Ettekanne haridusfestivalil]. Tartu.
- Mumm, K. (2025). *Juhtimise tagasiside 2025*. [Ettekanne TFK avaseminaril]. Tartu.
- O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder reliability in qualitative research: Debates and practical guidelines. *International journal of qualitative methods*, 19, 1-13.
- Oppi, P., Eisenschmidt, E., & Jõgi, A. L. (2022). Teacher's readiness for leadership – a strategy for school development. *School Leadership & Management*, 42(1), 79–103. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1080/13632434.2021.2016685>
- Olev, A., Alumäe, T. (2024). *Open source platform for Estonian speech transcription*. Language Resources and Evaluation. <https://doi.org/10.1007/s10579-024-09777-1>
- Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: a theoretical review. *Educational Research*, 54 (4), 405–429. <https://doi-rg.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1080/00131881.2012.734725>
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Ludtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116–126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.008>
- Roth, G., Assor, Avi., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Ryan, R. M. (2016). *Basic psychological needs at work scale (BPNSS-Work)* (adapted from Chen et al.). Unpublished scale.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
<https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Saue, K., & Vesso, S. (2013). *Õnnelik meeskond: Pühendumuse saladus*. Äripäev.
- Senge, P. M. (2012). *Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. Crown Business.
- Spence, G. B., & Oades, L. G. (2011). Coaching with self-determination in mind: Using theory to advance evidence-based coaching practice. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 9(2), 37–55.
- Slemp, G. R., Kern, M. L., Patrick, K. J., & Ryan, R. M. (2018). Leader autonomy support in the workplace: A meta-analytic review. *Motivation and Emotion*, 42(5), 698–724.
<https://doi.org/10.1007/s11031-018-9698-y>
- Tallinna Ülikool. (2023). *Õpetajaurimus 2023*.
[https://www.tlu.ee/sites/default/files/HIK/%C3%95petajaurimus2023_n%C3%A4idis%20\(1\).pdf](https://www.tlu.ee/sites/default/files/HIK/%C3%95petajaurimus2023_n%C3%A4idis%20(1).pdf)
- Tallinna Ülikool. (2025). *Õpetajaurimus: tulemused*. <https://www.tlu.ee/opetajaurimus>
- Tartu Ülikool. (2023). *Hea teadustava 2023*. https://eetika.ee/sites/default/files/2023-06/HEA%20TEADUSTAVA_2023.pdf
- Tartu Forseliuse Kool. (s.a.). *Koduleht*. <https://tfk.tartu.ee/>
- Thompson, J. (2022). A Guide to Abductive Thematic Analysis. *The Qualitative Report*, 27(5), 1410–1421. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5340>
- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices? The role of teacher motivation, organizational conditions, and leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496–536.
<https://doi.org/10.1177/0013161X10385658>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Vesso, S. (2014). *Kovisioon: Käsiraamat gruppidele. Kollegiaalne nõustamine ja arengu toetamine*. Self II.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.

Lisad

Lisa 1. Magistritöö intervjuukava

Sissejuhatavad küsimused	Teema	Intervjuuküsimused	Täpsustavad küsimused
Taustaküsimused		1. Millisesse tiimi sa kuulud? 2. Kui kaua oled selles koolis ja ametikohal töötanud? 3. Räägi veidi oma kogemusest selle kooli töötajana? 4. Milline osa tööst annab sulle kõige rohkem rahulolu? 5. Mis aga pakub kõige rohkem katsumusi?	
Magistritöö eesmärk	Uurimis-küsimused	Intervjuuküsimused	Täpsustavad küsimused
Eesmärk on mõista, kuidas õpetajat toetav juhtimismudel mõjutab õpetajate arvates nende professionaalset arengut psühholoogiliste baasvajaduste toetamise kaudu ning selgitada välja nende ettepanekud mudeli parendamiseks.	1. Kuidas õpetajate arvates õpetajat toetav juhtimismudel toetab nende psühholoogilisi baasvajadusi? 2. Milliseid piiranguid tajuvad töötajad õpetajat toetavas juhtimismudelis? 3. Milliseid ettepanekuid teevad töötajad õpetajate toetava juhtimismudeli edasiarendamiseks?	1:1 vestlus 1. Mis meenub esimesena, kui mõtled meie kooli 1:1 vestluste peale? 2. Kuidas aitavad 1:1 vestlused seada sinu tööalaseid eesmärke? 3. Kui palju sa tunned, et sul on vabadust valida, kuidas jõuad oma eesmärkideni? 4. Millist tagasisidet oled saanud oma tiimijuhilt, et ennast tööalaselt kindlamalt tunda? 5. Kuidas isiklikud vestlused tiimijuhiga on mõjutanud sinu tunnet, et sind väärtustatakse? 6. Kas tunned, et juht hoolib sinust inimesena, mitte ainult töötajana? Põhjenda! 7. Mida muudaksid 1: 1 vestluste juures?	Mis teete vestlustel? Mida veel? Täpsusta!

			Millest tunned puudust?
Magistritöö eesmärk	Uurimis-küsimused	Intervjuuküsimused	Täpsustavad küsimused
		<p>Tiimikohtumised</p> <p>1. Kui mõtled tiimikohtumistele, siis mis meenub sulle esimesena?</p> <p>2. Kuidas on tiimikohtumised toetanud sinu pädevust õpetajana?</p> <p>4. Millised olukorrad tiimis on pannud sind tundma, et sinu panust arvestatakse?</p> <p>5. Kuidas tiimikohtumised on mõjutanud sinu kuuluvustunnet koolis?</p> <p>6. Millised kogemused tiimis on aidanud sul luua tugevaid sidemeid kolleegidega?</p> <p>7. Mida muudaksid tiimikohtumist juures?</p>	<p>Kirjelda!</p> <p>Mida veel?</p> <p>Too näited!</p>
Magistritöö eesmärk	Uurimis-küsimused	Intervjuuküsimused	Täpsustavad küsimused
		<p>Toetav meeskond</p> <p>1. Mis meenub, kui mõtled meie kooli toetava meeskonna peale?</p> <p>2. Kui lihtne on sul oma murega pöörduda tugimeeskonna poole?</p> <p>3. Kas oled tundnud, et juhttiimi otsused on piiranud sinu tööd? <u>Too näiteid!</u></p> <p>4. Millist tuge oled saanud kooli tugimeeskonnalt (õppenõustaja, õppejuht jne)?</p>	<p>Need on tugimeeskond ja juhttiim</p> <p>Aga juhttiimi poole?</p>

		<p>5. Millise keskkonna on sinu arvates kooli tugimeeskond loonud?</p> <p>6. Kas on olnud olukordi, kus toetava meeskonna tugi pole olnud kättesaadav või piisav? <u>Too näiteid!</u></p> <p>7. Mida võiks tugimeeskonna töö muuta veel toetavamaks sinu jaoks?</p>	Kirjelda!
Lõpuküsimused	Uurimis-küsimused	Intervjuuküsimused	Täpsustavad küsimused
		<p>1. Kui mõtled tervikuna õpetajat toetava juhtimismudeli peale, siis mis on sinu jaoks kõige tugevam külg?</p> <p>2. Kui mõtled uuesti õpetajat toetava juhtimismudeli peale, siis mida muudaksid?</p> <p>3. Kas soovid midagi lisada, mida ma ei küsinud, kuid mis sinu arvates on teema mõistmiseks oluline?</p>	Mida sa lisaks veel sooviksid?

Lisa 2. Nõusolek intervjuuks

OSALEJA NÕUSOLEK INTERVJUUKS

Olen TÜ haridusteaduste instituudi haridusinnovatsiooni õppekava üliõpilane **Ingrit Tera** ja palun Teil osaleda minu lõputöö intervjuus. Lõputöö eesmärk on uurida, kuidas õpetajat toetav juhtimine toetab õpetaja professionaalset arengut läbi psühholoogiliste baasvajaduste. Intervjuu võimaldab saada infot, kuidas õpetajad tunnetavad õpetajat toetava juhtimise mõju oma professionaalsele arengule ning millised on nende kogemused.

Intervjuu kestab kuni 45 minutit. Intervjuu toimub Teile sobivas kokkulepitud kohas. Teil on igal ajal võimalik küsimustele vastamisest loobuda või katkestada intervjuul osalemine.

Palun Teie nõusolekut intervjuu salvestamiseks, kogutud andmete töötlemiseks ja analüüsiks.

Peale intervjuud viin salvestise kirjalikule kujule. Selle käigus asendatakse Teie nimi pseudonüümiga ning eemaldatakse Teie ja teiste isikute äratundmist võimaldav info.

Intervjuude salvestusi ning transkriptsioone hoitakse turvaliselt Tartu Ülikooli serveris, parooliga kaitstud Microsoft OneDrive keskkonnas olevas kaustas. Andmed kustutatakse pärast lõputöö kaitsmist.

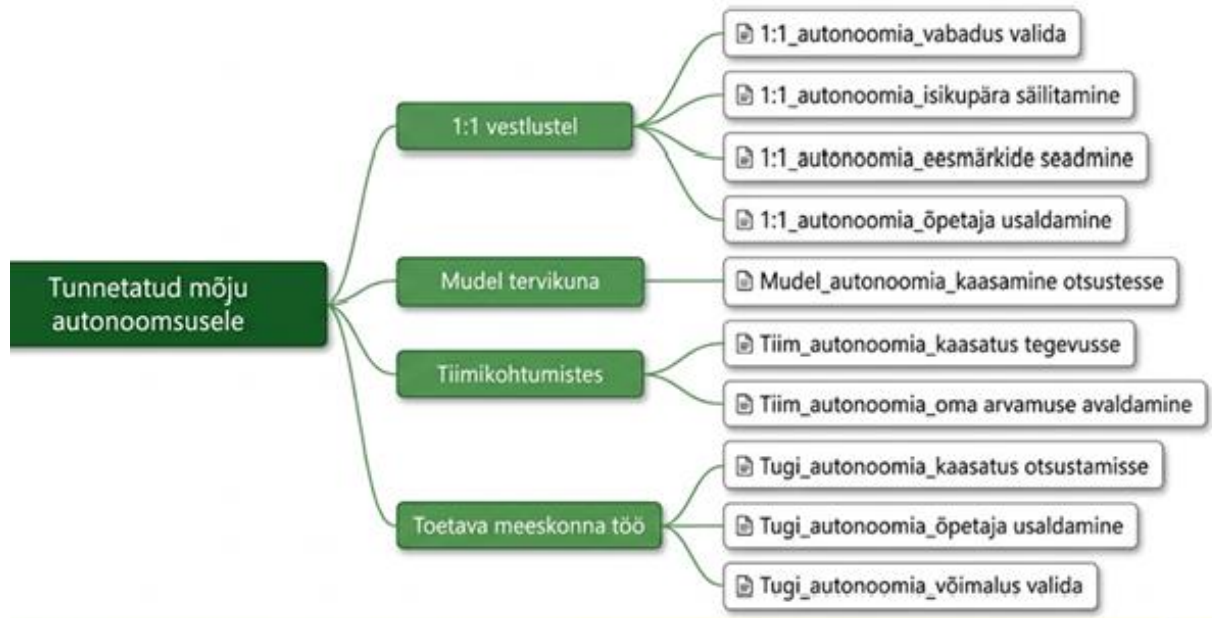
Peale intervjuud on Teil õigus kuu aja jooksul mulle teada anda, kui Te siiski ei soovi enda intervjuu kasutamist uuringus. Siis eemaldatakse vastused andmestikust. Kõik tulemused avaldatakse üldistatult.

Kui olete nõus intervjuus eeltoodud tingimustel osalema, kinnitage seda palun oma allkirjaga lehe pöördel või digiallkirjaga. Kui Teil tekib uuringu kohta küsimusi, siis andke julgesti teada. E-mail: ingrit.tera@gmail.com

Kui olete nõus intervjuus eeltoodud tingimustel osalema, kinnitage seda palun oma allkirjaga.

Mina,, olen nõus osalema käesolevas uuringus.

Lisa 3. Näide tekkinud kategooriatest autonoomsuse toetamise kohta.



Lisa 4. Seostuse tunnetamine erinevatel tasanditel

Kood / Tasand	1:1 vestlus (individaalne)	Tiimikohtumine (grupp)	Toetav meeskond (süsteem)
Head suhted	Personaalsed ja rollipiire hägustavad.	Kollektiivsed ja jagatud; rõhk on usalduslikul õhkkonnal.	Süsteemne omadus: organisatsioonikultuur ja hea läbisaamine
Väärtustamine	Individaalne märkamine ja pühendatud aeg.	Võimalus panustada ühisesse arutellu.	Läbiv hoiak kogu koolis.
Toetamine ja turvatunne	Tiimijuhi vahetu ja suunav tugi.	-	Teadmine, et abi on olemas ja koolikeskkond on tervikuna hoidev.
Kuulamine ja jagamine	Personaalse tähelepanu kogemus.	Jagamine läbi ühiste murede ja kogemuste	Võimalus minna igal ajal abi saama või muret jagama.
Eripärad	Hoolivus ja tunnustus,	Panustamine, tänulikkus ja ühtekuuluvus	Toetav õhkkond ja toe kättesaadavus

Lisa 5. Kompetentsuse toetamine mudeli erinevatel tasanditel

Kood / tasand	1:1 vestlus (individuaalne)	Tiimikohtumine (grupp)	Toetav meeskond (süsteem)
Tagasiside	Suunda kinnitav ja individuaalset kindlustunnet loov.	Vastastikune ja kollektiivne dialoog.	Situatsioonipõhine ja vajadusest lähtuv.
Tegevuse mõtestamine	Individuaalne refleksioon	Teiste näidete baasil luuakse seoseid enda tööga laiemas kontekstis.	-
Uued ideed	-	Sünnib kogemuste jagamise ja "heade nippide" vahetamise kaudu.	Professionaalse tugi konkreetsete olukordade lahendamiseks.
Süsteemsus	-	Tugi on teadlikult korraldatud ja järjepidev	Loodud on püsiv struktuur kindlustunde tagamiseks
Eripärad	Ootuste selgus	Enesekindlus, tasakaal, kokkulepped, kindlustunne	Mõju tööle, uuendusmeelsus.

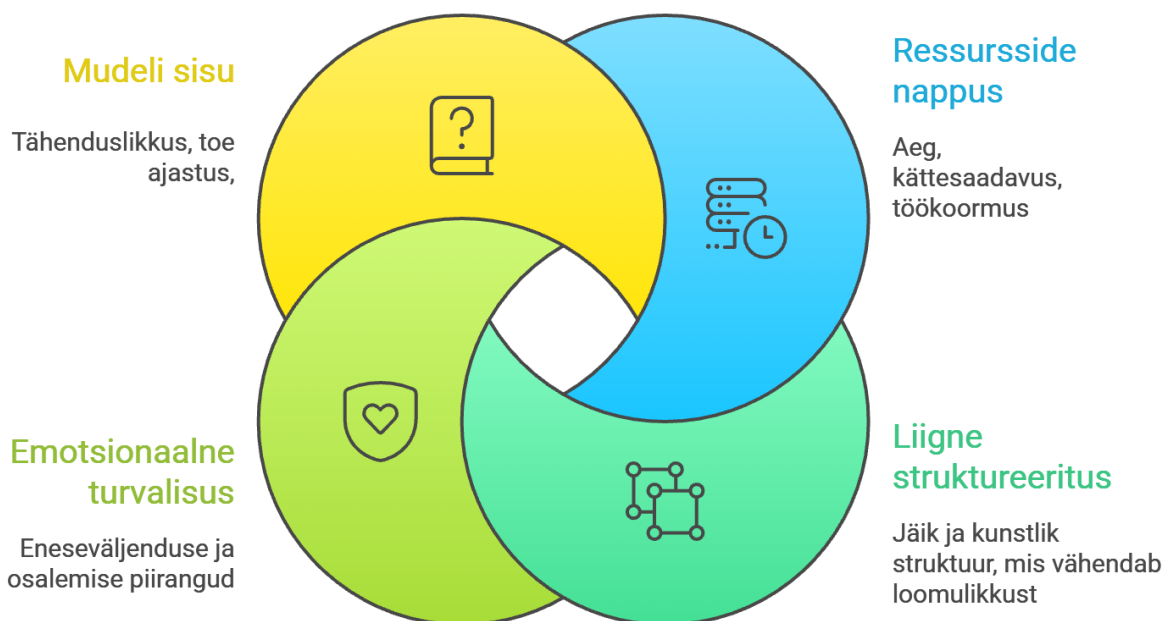
Lisa 6. Autonoomsuse toetamine erinevatel tasanditel

Kood / tasand	1:1 vestlus (individuaalne)	Tiimikohtumine (grupp)	Toetav meeskond (süsteem)
Õpetaja usaldamine	Võimalus katsetada ja teha iseseisvaid otsuseid.	-	Töö toimimise ja professionaalse rolli tunnustamine süsteemsel tasandil.
Valikuvabadus	Õpetaja enda töö ja eesmärkide kujundamine.	-	Paindlikkus toe kasutamisel.
Kaasatus	-	Osaamine ühistes tegevustes ja aruteludes.	Kaasatus otsustamise tasandil.
Eripärad	Eesmärkide seadmine ja isikupära säilitamine	Arvamuse avaldamine suuremas ringis.	Võimendav roll. Unikaalseid koode ei ilmnenud.

Lisa 7. Õpetajat toetava juhtimismudeli piirangud

Joonis koostatud NapkinAI abil.

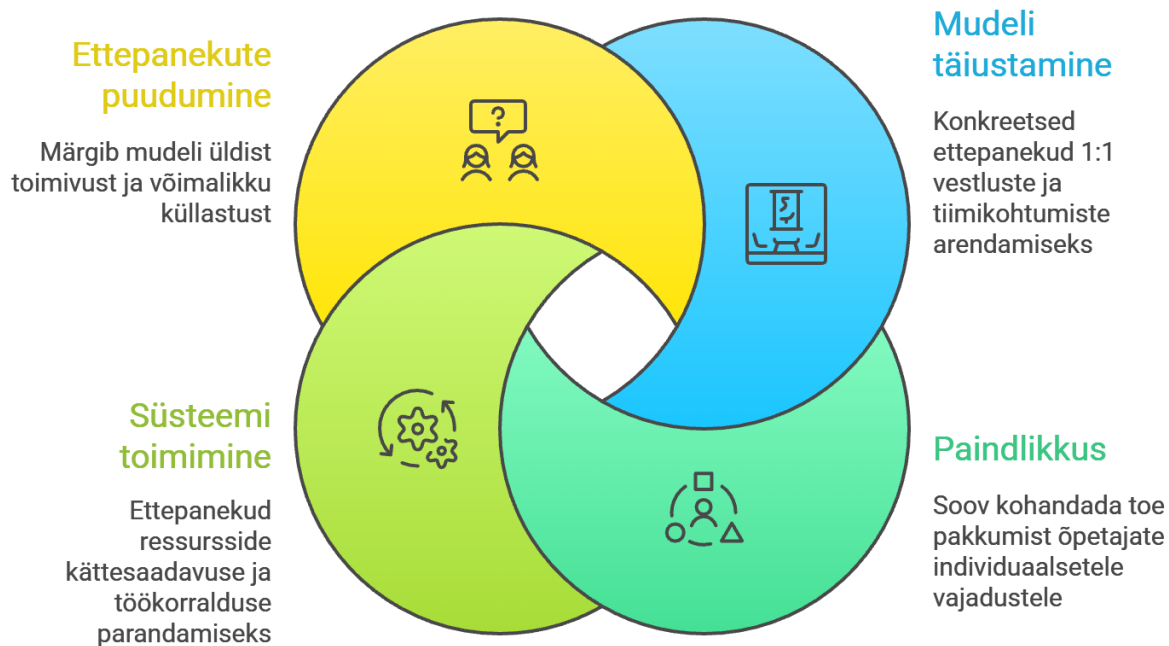
Õpetajat toetava juhtimismudeli piirangud



Lisa 8. Õpetajate parendusettepanekud juhtimismudeli täiustamiseks

Joonis koostatud NapkinAI abil.

Õpetajate ettepanekud juhtimismudeli arendamiseks

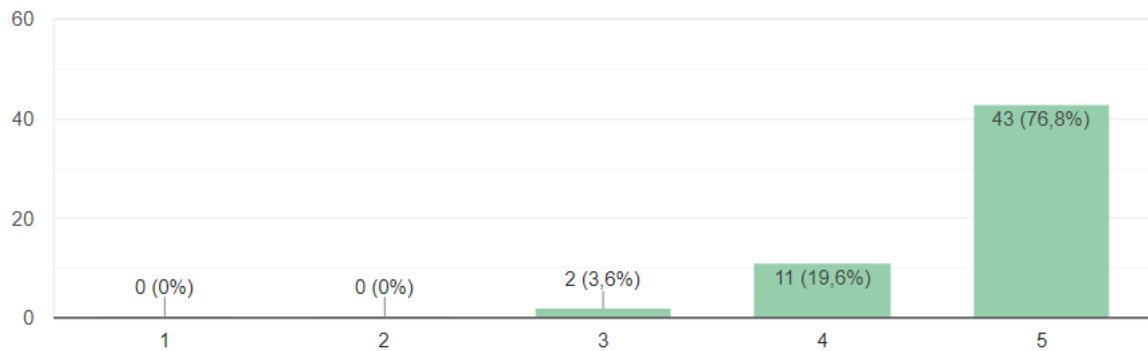


Lisa 9. Koostöine õhkkond tiimides 2024. ja 2005. aastal

2024. aasta vastused küsimusele „Meie tiimil on koostöine õhkkond“ (Mumm, 2025)

Meie tiimil on koostöine õhkkond.

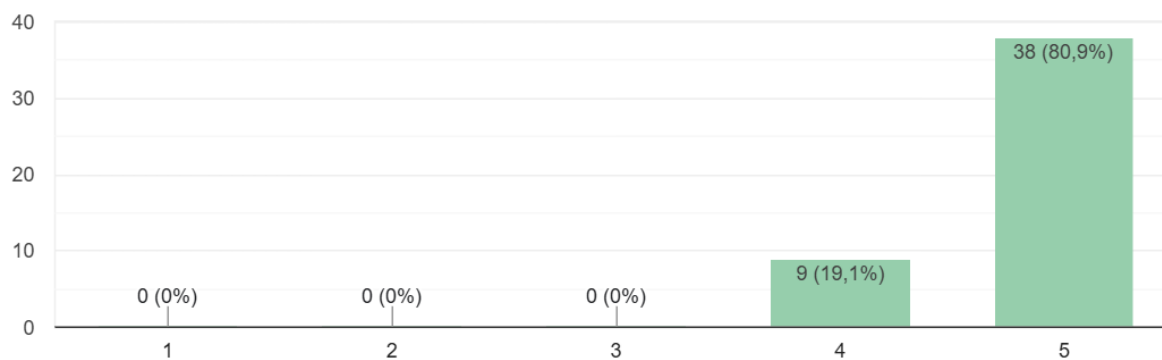
56 vastust



2025. aasta vastused küsimusele „Meie tiimil on koostöine õhkkond“ (Mumm, 2025)

Meie tiimil on koostöine õhkkond.

47 vastust

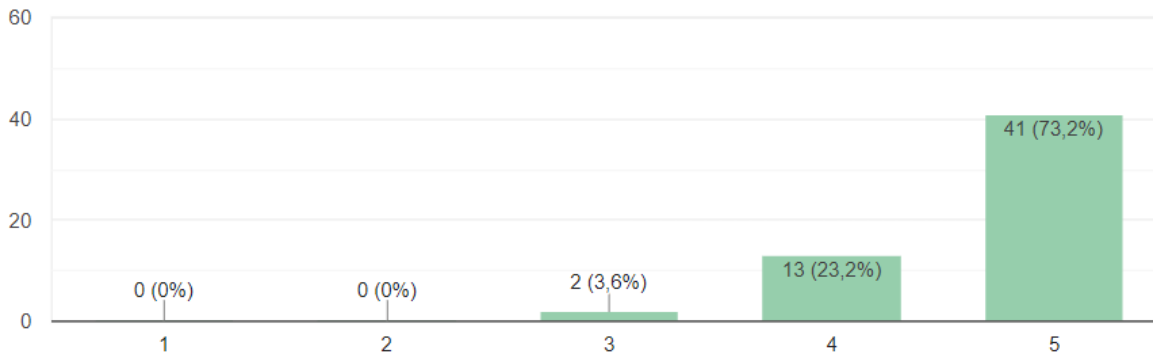


Lisa 10. Tiimi liikmete üksteise kuulamine 2024. ja 2025. aastal

2024. aasta vastused küsimusele „Meie tiimi liikmed kuulavad üksteist“ (Mumm, 2025)

Meie tiimi liikmed kuulavad üksteist.

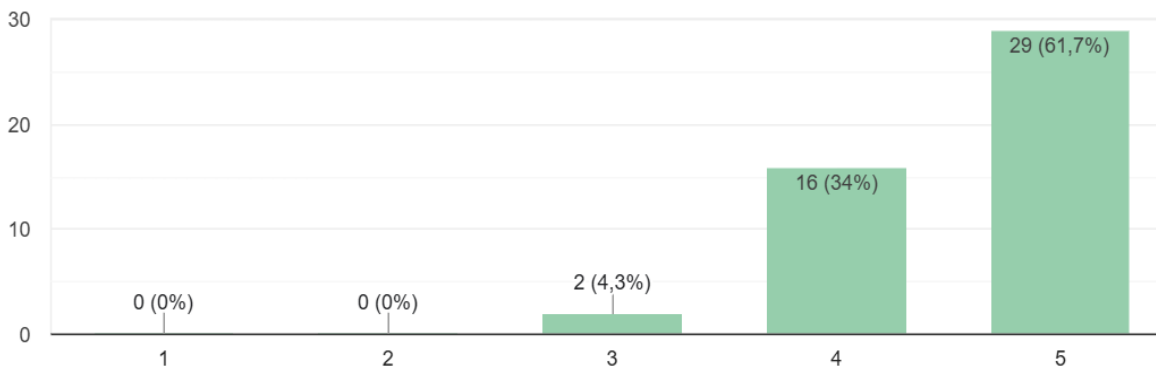
56 vastust



2025. aasta vastused küsimusele „Meie tiimil on koostöine õhkkond“ (Mumm, 2025)

Meie tiimi liikmed kuulavad üksteist.

47 vastust

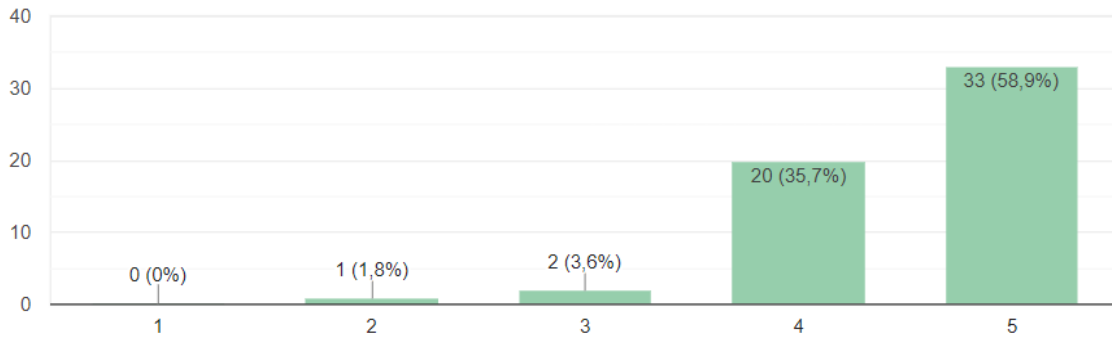


Lisa 11. Töö mõtestamine 1:1 vestlustest 2024. ja 2025. aastal

2024. aasta vastused küsimusele “1:1 vestlus aitas mul mõelda oluliste asjade peale minu töös” (Mumm, 2025)

1:1 vestlus aitas mul mõelda oluliste asjade peale minu töös.

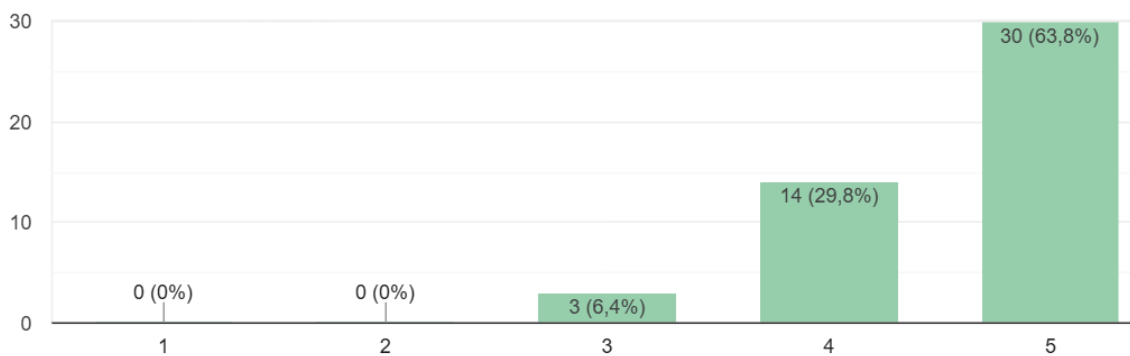
56 vastust



2025. aasta vastused küsimusele “1:1 vestlus aitas mul mõelda oluliste asjade peale minu töös” (Mumm, 2025).

1:1 vestlus aitas mul mõelda oluliste asjade peale minu töös.

47 vastust



Lihtritsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Ingrit Tera ,
(*autori nimi*)

annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtritsentsi) minu loodud teose

ÕPETAJAT TOETAV JUHTIMISMUDEL PSÜHHOLOOGILISTE
BAASVAJADUSTE TOETAJANA: ÕPETAJATE ARVAMUSED MUDELIST,
SELLE PIIRANGUTEST JA PARENDUSETTEPANEKUD ,

(*lõputöö pealkiri*)

mille juhendaja(d) on Pihel Hunt ,
(*juhendaja nimi*)

1 reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada Tartu Ülikooli digitaalarhiivi kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;

2. annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 4.0, 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 lihtritsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Ingrit Tera

12.05.2026