

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

Ketlin Suvi
ALUSTAVATE ÕPETAJATE HINNANGUD ESIMESE AASTA SUURIMATELE
VÄLJAKUTSETELE JA NEILE KÄTTESAADAVATELE TOETUSMEETODITELE NING
NENDE SOOVITUSED TOETUSMEETODITE ARENDAMISEKS
Bakalaureusetöö

Vastutav juhendaja: Liina Adov
Juhendaja: lektor Ingrid Koni

Tartu 2022

Kokkuvõte

Alustavate õpetajate hinnangud esimese aasta suurimatele väljakutsetele ja neile kättesaadavatele toetusmeetoditele ning nende soovitusel toetusmeetodite arendamiseks

Bakalaureusetöö uurimisprobleem keskendub alustavate õpetajate jaoks paremini toimivate toetusmeetmete leidmisele, kuna paljud alustavad õpetajad lahkuvad ametist kiiresti. Töö eesmärk on välja selgitada alustavate õpetajate hinnangul suurimad väljakutsed töö esimesel aastal, nende hinnangud kättesaadavatele toetusmeetoditele ning ettepanekud toetusmeetodite arendamiseks. Andmeid koguti seitsmelt üldhariduskooli III kooliastme õpetajalt poolstruktureeritud intervjuudega ning analüüsi induktiivse kvalitatiivse sisuanalüüsi põhimõttel. Osalenud alustavad õpetajad pidasid esimese aasta suurimaks väljakutseks töö ja eraelu vahel tasakaalu leidmist ning distsipliiniprobleemidega tegelemist. Koolisisestele tugipunktidele andsid uuritavad üldiselt positiivse hinnangu, kuid õpetajakoolituses leiti mitmeid vajakajäämusi nagu näiteks praktika vähesus. Peamised soovitusel toetusmeetodite arendamiseks olid seotud alustavate õpetajate töökoormuse vähendamisega.

Võtmesõnad: alustavad õpetajad, väljakutsed, toetusmeetodid, õpetajate professionaalne areng

Abstract

Novice teachers' descriptions about their biggest challenges of first year of working, their evaluation of available support methods and their suggestions on how to improve support methods for novice teachers

The research problem of this thesis focuses on finding better solutions to support novice teachers, because a lot of them leave the profession. The aim of this thesis was to find out how novice teachers' describe their biggest challenges, how they evaluate available support methods and what suggestions they have to improve them. The data was collected through seven semi-structured interviews with III stage novice teachers and qualitative inductive content analysis was used. Interviewees said that the biggest challenges they faced during first year were finding balance between work and everyday life and discipline problems. For in-school support novice teachers gave positive evaluation, but for teacher training, several improvement areas were characterized. Interviewees suggested that to support novice teachers they should have less workload.

Keywords: novice teachers, challenges, support methods, teachers' professional development

Alustavate õpetajate hinnangud esimese aasta suurimatele väljakutsetele ja neile kättesaadavatele toetusmeetoditele ning nende soovitud toetusmeetodite arendamiseks	3
--	---

Sisukord

Kokkuvõte.....	2
Abstract	2
Sissejuhatus.....	4
1. Teoreetiline ülevaade	5
1.1 Alustavate õpetajate ametist lahkumise põhjused	5
1.2 Toetus alustavale õpetajale	8
2. Metoodika	11
2.1 Valim	11
2.2 Andmekogumine.....	12
2.3 Andmeanalüüs	13
2.3.1 Transkribeerimine	13
2.3.2 Kodeerimine ja kategoriseerimine	14
3. Tulemused.....	14
3.1 Alustava õpetaja suurimad väljakutsed tööd alustades	15
3.2 Alustavate õpetajate hinnangud toetusmeetoditele	18
3.3 Alustavate õpetajate ettepanekud toetusmeetodite arendamiseks.....	21
Arutelu	25
Tänu sõnad	27
Autorsuse kinnitus	27
Kasutatud kirjandus	28
Lisad.....	31
Lisa 1. Intervjuu kava	31
Lisa 2. Tabel 1.	32
Lisa 3. Tabel 2.	32

Sissejuhatus

Haridusstatistika andmebaasi HaridusSilm andmetel töötab 2020/21 aasta seisuga Eesti üldhariduskoolides 16 357 õpetajat. Üldhariduskoolide kõigist õpetajatest on 50-aastaseid ja vanemaid tervelt 12 728 ehk pea 78% (s.h 60-aastaseid ja vanemaid õpetajaid 5501). Alla 30-aastaseid õpetajaid on kõigist õpetajatest ca 7% ehk ainult 1175. Kuigi viimase seitsme aasta jooksul on üldhariduskoolis töötavate alla 30-aastaste õpetajate arv ja osakaal kõigist õpetajatest tõusnud (Sellio & Vahe. 2018), on noorte õpetajate arvukus võrreldes 50-aastaste ja vanemate õpetajate arvukusega märkimisväärselt väike. See viitab aga tõsisele probleemile – suur osa õpetajatest kas juba on pensionieas või on sellele lähedal ehk lahkuvad suure tõenäosusega õpetajaametist järgmise 5-10 aasta jooksul (Sellio & Vahe, 2018). OSKA raporti „Tulevikuvaade tööjõu- ja oskuste vajadusele: haridus ja teadus“ (Mets & Viia, 2018) kohaselt jõuab tasemeharidusest tööhõivesse piisavalt uusi õpetajaid ainult klassiõpetajate ja lasteaiaõpetajate puhul, kuid ülejäänud kutsealadel ei kata tasemeõppes lõpetanud tööjõuvajadust ning suur osa õpetajakoolituse läbinuid kas ei asugi üldse õpetajana tööle või lahkub töölt esimeste aastate jooksul.

Alustavaks õpetajaks loetakse kuni 5 aastase töökogemusega õpetajaid (Kim *et al.*, 2011) ning palju õpetajaid lahkub just nende aastate jooksul ametist. Seda suurel määral selle tõttu, et algusest peale on alustaval õpetajal sama suur vastutus ja samad kohustused nagu õpetajal, kes on sellel ametil töötanud aastaid või aastakümneid. Seetõttu tunnevad alustavad õpetajad ennast sageli läbikukkununa ning ametis püsivad üksnes suurima sisemise motivatsiooniga neist – tekib uju või upu olukord, mis mõjub lõppkokkuvõttes laastavalt nii kõnealusele õpetajale kui ka õppeasutusele, sest mitmed tegelikult väga loovad ja andekad õpetajad ei pea survele vastu ja valivad mõne teise ameti (Fantilli & McDougall, 2009).

Õpetajate kõrge stressitase ei ole uus probleem, kuid see suureneb aastatega üha enam. Alustavatele õpetajatele mõjuvad väga raskelt ja stressi tekitavalt nii riiklikud nõuded ja kohustused kui ka isiklikud probleemid õpilaste käitumise, autonoomia puudumise, üksildustunde ja töö-kodu tasakaalu säilitamisega (Jackobson, 2016). Üks peamine probleem, miks õpetajate stressitase on kõrge ning miks nad töölt lahkuvad, on juhtkonna ja kolleegide toetuse ja koostöövalmiduse puudumine (Kelly *et al.*, 2019). Lahenduseks võiks olla näiteks mentorlus, mis ka Eesti koolisüsteemis oluline toetusmeede. Mentori ülesandeks on uut kolleegi kooli ja õpetajatöösse sisseelamisel toetada, anda tagasisidet ja väärt nõu ning toetab algaja

Alustavate õpetajate hinnangud esimese aasta suurimatele väljakutsetele ja neile kättesaadavatele toetusmeetoditele ning nende soovitusel toetusmeetodite arendamiseks õpetaja eneseanalüüsi ja reflektsooni (Eisenschmidt & Köster, 2013). Ometigi näitasid TALIS 2018 tulemused (Taimalu et al., 2019), et kuni 5-aastase tööstaažiga õpetajate seas on mentor olnud ainult 17,4 protsendil. Kõikidest uuringus osalenud õpetajatest märkis mentori olemasolu 3,9%, mis on võrreldes TALIS 2013 andmetega jäänud peaaegu samaks - 2013. aastal märkis mentori olemasolu 3,3% uuringus osalenud õpetajatest. 45,2% koolijuhtidest ütlesid, et nende juhitud koolis mentorlusprogramm puudub. Seega lahendus ühele kõige suuremale probleemile - kolleegide ja juhtkonna toetuse puudumine - on olemas, kuid see ei tööta piisavalt hästi, et vähendada õpetajate koolist lahkumist esimese viie aasta jooksul. Seetõttu ongi oluline saada teada, millise hinnangu alustavad õpetajad ise endale kättesaadavatele toetusmeetoditele annavad, millises vormis tuge nad eelistavad ja milliseid soovitusi annavad toetusmeetodite arendamiseks.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1 Alustavate õpetajate ametist lahkumise põhjused

Üldiselt saavutab õpetaja oma täieliku potentsiaali pärast umbes viit aastat õpetamist, kuid paljud õpetajad lahkuvad ametist enne oma ametialase tipptasemeni jõudmist (Fantilli & McDougall, 2009). Esimesed aastad on õpetaja elukutse puhul määrava tähtsusega. Nendest sõltub sageli nii karjääri edukus kui ka selle pikkus (Monsour, 2003). Chaaban ja Du (2017) on öelnud, et õpetajaamet on üks kõige rohkem stressi tekitavamate ametitest, sest hõlmab endas mitmeid proovilepanevasid situatsioone, mis alustava õpetaja jaoks on esmakordsed. Õpetajad meenutavad oma esimesi tööaastaid sageli kui šokeerivat kogemust (Caspersen & Raaen, 2014) ja sellele perioodile õpetajakarjääris viidatakse tihti kui emotsionaalse virr-varri perioodile (Devos *et al.*, 2019).

Õpetajaametisse sisseelamise periood kestab esimesed paar aastat peale töö alustamist pärast õpetajakoolituse lõpetamist. See aeg on väga keeruline, sest lisaks mitmetele väljakutsetele on ka karjäärialane areng väga intensiivne. Lisaks ametialaste teadmiste ja oskuste arendamisele, peab alustav õpetaja kohanema ka kooli keskkonnaga ning ta õpib iseennast õpetaja rollis aina rohkem tundma (Devos *et al.*, 2019). Taimalu jt (2020) tõid välja, et Eesti õpetajate stressitase on üsna sarnane OECD keskmisele – 18% ehk ligi 1/5 õpetajatest on kogenud oma töös palju stressi. Peamiselt põhjustab seda õpetajate sõnul vastutus õpilaste tulemuste eest, järjest suurenev vajadus õppe kohandamisele erivajadustega õpilastele ja rohke administratiivsete ülesannete

Alustavate õpetajate hinnangud esimese aasta suurimatele väljakutsetele ja neile kättesaadavatele toetusmeetoditele ning nende soovitusel toetusmeetodite arendamiseks hulk. Antud uuring näitab, et oma töös rohkem stressi tunnetavad õpetajad soovivad ka suurema tõenäosusega järgmise viie aasta jooksul töölt lahkuda.

Darling-Hammond (2003) tõi välja, et 4 suuremat faktorit, mis mõjutavad seda, kas alustav õpetaja ka jätkab ametis on palk, töökeskkond, ettevalmistus ja mentorlus esimestel aastatel. Samuti on leitud, et lisaks neile neljale faktorile mängivad suurt rolli õpetajate töölt lahkumises ka tulevikuväljavaadete puudumine, töökoormus, suhted lapsevanematega ja ettekujutuse ning reaalsuse erinevus (Struyven & Vanthournout, 2014). Järgnevalt tuuakse töös välja osad neist: palk, töökeskkond ja -koormus ning ettekujutuse ja reaalsuse erinevus.

1.1.1 Töötasu

Hendricksi (2015) sõnul on just algajate õpetajate puhul palgatõusul suurim mõju. Samas artiklis kajastatud uuringust tuleb välja, et kõrgemad töötasud mitte ainult ei aita uusi õpetajaid ligi meelitada, vaid parendavad ka tõenäosust, et õpetajad oma töökohale jäävad. Samas pole õpetajate töötasu seotud õpetaja töökogemuse ega tema tõhususega klassiruumis, vaid kõigi puhul järgitakse ühtset palgagraafikut (Hanushek, 2016).

Kuigi õpetajad võivad olla sageli rohkem altruistlikumalt motiveeritud kui mõne teise eriala töötajad, peab õpetamine igal aastal teiste ametitega üliõpilaste pärast konkureerima. Selleks, et talendikaid lõpetajaid üldse õpetajakoolitusele ja hiljem tööle meelitada, peab see eriala pakkuma konkurentsivõimelist palka ja töötingimusi võrreldes teiste sama taset eeldavate erialadega (Darling-Hammond, 2013). “Ülikooli õppejõuna tajun seda iga päev. Tahaksin koolitada märgatavalt rohkem tudengeid, kellel ambitsiooni jõuda õpetajakoolitusse ja omandada väärikas pedagoogikutse. Kuid uskuge, noori heidutab samuti olematu palganumber. Nii jääb kiduma andekate õpetajate pealekasv ja maa soolana tuntud amet kaotab veelgi väärikust.” ütles Neeme Lumi (2021) oma artiklis. Taimalu jt (2020) uuringu põhjal on oma palgaga rahul aga ainult 39% õpetajatest.

1.1.2 Töökeskkond ja töökoormus

Kozikoglu (2018) sõnul on esimene tööaasta see, mis määrab, kas saavutatakse edu ja jätkatakse õpetajaametis ka tulevikus, või murdutakse ja lahkutakse töölt negatiivsete tunnetega. Õpetajate otsus tööl jätkata või mitte jätkata on tihedalt seotud sellega, milline on nende koolis administratiivne toetus, millised võimalused on õppetöös erinevaid ressursse kasutada ja kui palju

Alustavate õpetajate hinnangud esimese aasta suurimatele väljakutsetele ja neile kättesaadavatele toetusmeetoditele ning nende soovitusel toetusmeetodite arendamiseks lastakse õpetajal endal otsustada ning enda õppetöö koordineerimisse panustada. Hea ja järjepidev suhtlus juhtkonna ja teiste kooli töötajate vahel on oluline iga kollektiivi liikme jaoks, kuid eriti tähtis on see alustava õpetaja abistamiseks koolisüsteemi ja ametiga kohanemisel. (Darling-Hammond, 2003; Kozikoglu, 2018).

Kuigi Eesti õpetajate aastane koormus tundide andmisel on alla OECD keskmise ning ka õpilaste ja õpetajate suhtarv on võrreldes OECD keskmisega madalam kasvatavad töökoormusest tingitud stressi ülesanded, milleks õpetajad valmis ei ole, näiteks erivajadustega õpilaste õpetamine (Valk, 2016). Seetõttu ütlevad Eesti õpetajad ise, et nende töökoormus on suur ning see tuleb välja ka uuringutest – täiskoormusega õpetajad töötavad keskmiselt 40,6 tundi nädalas, mis ületab lubatud 35-tunnist nädalakoormust (Taimalu *et al.*, 2020). Saks jt (2021) leidsid aga oma uuringus, et sageli pole üksnes suur töökoormus põhjus, miks õpetajad töölt lahkuvad, vaid põhjuseks on töökoormuse ja emotsionaalse kurnatuse kooslus. Nimelt ütlesid uuringus osalejad, et kui kooli juhtkond on toetav, suhted kolleegide ja õpilastega on head ning and tunnevad, et neid väärtustatakse, ei vii täiskoormusega või isegi täiskoormusest suurema koormusega töötamine ametist lahkumiseni. Kui aga sotsiaalsetest pingetest ja vähesest toetusest tekib emotsionaalne kurnatus, tundub ka töökoormus liiga suur ja võetakse vastu otsus töölt lahkuda.

Kuigi Riigikogus vastu võetud põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses (2010) on sõnastatud, et igal koolil on kohustus koostada oma kooli arengukava, mis peab sisaldama eesmärgi ja tegevusi õpetajate professionaalseks arenguks, peavad paljudes koolides õpetajad juhtkonda oma edusammude ja arengu suhtes üleskõikseks või isegi pidurdavaks (Eisenschmidt *et al.*, 2015). Kuna esimesed 3-5 tööaastat on olulised kutsekindluse kujunemisel, sest kujunevad välja õpetamisstiilid ja hoiakud kooliarenduses osalemiseks ja kolleegidega koostööks, siis on sel perioodil koolikultuuril eriti suur mõju õpetaja edasisele karjäärile (Remmik *et al.*, 2015).

1.1.3 Ettevalmistus tööks, ettekujutuse ning reaalsuse erinevus

Algajad õpetajad alustavad oma karjääri kindlate uskumustega õpetamisprotsessist ja koolikeskkonnast, mis on sageli mõjutatud just õpetajakoolitusel läbitud teooriast ja praktikast (Dayan *et al.*, 2018). Seega, mida põhjalikum ja tegelikule vastavam on õpetajakoolituse ettevalmistus, seda suurem on tõenäosus, et alustava õpetaja karjääri algus on positiivne ning koolituse läbinud õpetaja ka aastateks selle ametikoha peale jääb (Darling-Hammond, 2003). Ka

Alustavate õpetajate hinnangud esimese aasta suurimatele väljakutsetele ja neile kättesaadavatele toetusmeetoditele ning nende soovitusel toetusmeetodite arendamiseks Struyven ja Vanthournout (2014) leidsid oma uurimuses, et üks põhjustest, miks alustavad õpetajad nii väheste aja pärast töölt lahkuvad, on erinevus ettekujutuses ja reaalsuses.

Õpetajad kirjeldavad tihti oma esimesi tööaastaid sõnaga „practice shock” (Caspersen & Raaen, 2014) või „praxis shock”, mis tähendab seda, et alustav õpetaja peab seisma silmitsi selle eriala tegelikkusega, millest õpetajakoolituse käigus sageli aimu ei saada (Devos *et al.*, 2019). Miles ja Knipe (2018) leidsid, et alustavate õpetajate enda sõnul valmistas neid õpetajatööks läbitud õpetajakoolituse asemel palju rohkem ette just isiklik kogemus töötades vabatahtlikuna koolis või mõnes muus noorsootöösutuses või olles abiõpetaja. Just juba õpingute jooksul rohkema aja veetmisest koolikeskkonnast tunnevad alustavad õpetajad kõige rohkem puudust, sest ilma selleta toimub õpetajatööst reaalse aimu saamine alles tööle asudes ning nii klassi ette astumine kui ka klassi juhtimine valmistab seljuhul alustavale õpetajale enam raskusi. Lisaks vähestele praktikale tekitab alustavatele õpetajatele stressi ka vähene teadlikkus haridussüsteemist ja kooli kui õppeasutuse toimimisest ning and peavad silmitsi seisma tõsiasjaga, et õpetajatöö ei seisne ainult tunni andmises, vaid arvestada tuleb paljude erinevate regulatsioonide ja reeglitega (Erten, 2015).

Olenemata sellest, et õpetajakoolituse õppekavasid on viimaste aastate jooksul tugevalt reformitud ja ka õpetajaks õppida tahtvate inimeste arv järjest suureneb ei ole koolides olukord palju muutunud ja suur osa õpetajakoolituse lõpetanutest ei asu kooli tööle või lahkuvad esimeste aastate jooksul (Saks *et al.*, 2021). Seega tuleks tulevikus veel enam pöörata tähelepanu alustava õpetaja toetamisele just koolis kui töökohas.

1.2 Toetus alustavale õpetajale

Alles pärast esimese šoki möödumist on alustav õpetaja võimaline pikemalt tunde ette planeerima ja keskenduma nii üldisele õppetöö eesmärkidele kui ka iga õpilase individuaalsetele eesmärkidele. Õpetajate toetamine on oluline just esimese viie aasta jooksul, sest see on periood, kus õpetajad enim töölt lahkuvad (Fantilli & McDougall, 2009). Järgnevalt on välja toodud kaks alustava õpetaja tugipunkti: kolleegid ja mentorõpetaja.

1.2.1 Kolleegide toetus

Kolleegide toetus usutakse olevat üks tähtsamaid tugipunkte alustava õpetaja töös, mis suurendab tõenäosust, et alustav õpetaja jätkab samas ametis ka tulevikus. Head suhted kolleegidega on

Alustavate õpetajate hinnangud esimese aasta suurimatele väljakutsetele ja neile kättesaadavatele toetusmeetoditele ning nende soovitusel toetusmeetodite arendamiseks olulised igas vanuses ja iga kogemusega õpetajatele, kuid just alustavale õpetajale on eriti oluline, et tal oleks võimalik oma murede ja küsimustega pöörduda kogenumate töökaaslaste poole (Devos *et al.*, 2019). Uuringud on näidanud, et kui kool näitab välja, et tema jaoks on väga oluline leida, hoida ja toetada häid alustavaid õpetajaid, siis mõjub see sageli õpetajakoolituse läbinutele justkui magnetina ja sellel koolil ei ole raske leida endale heal tasemel õpetajaid, kes ka pikalt ametisse püsima jäävad (Darling-Hammond, 2003).

Thomas jt (2019) leidsid, et kolleegide toetus mõjutab tugevalt alustava õpetaja tööga rahulolu ja motivatsiooni õpetada. Lisaks professionaalsele toele pakuvad kogenumad kolleegid ka emotsionaalset ja sotsiaalset tuge, mis on samuti olulised aitamaks alustaval õpetajal oma esimesi aastaid ametis positiivselt tajuda. Professionaalne toetus aitab alustaval õpetajal ametialaselt areneda ja vajalikke kompetentse omandada (Devos *et al.*, 2019). Lisaks sellele aitavad kolleegid lahendada muresid seoses probleemide põhjustavate õpilastega (Chaaban & Du, 2017) ja ka õpilaste hindamisega (Martin *et al.*, 2015).

Emotsionaalne tugi aitab alustaval õpetajal saada üle reaalsusešokist ning algajad õpetajad hindavad võimalust oma mõtteid ja tundeid kogenumate kolleegidega jagada. See kiirendab ka algaja õpetaja saamist osaks meeskonnast ja aitab alustaval õpetajal kiiremini kollektiivi sulanduda, mis teeb kergemaks kooli reeglite, missiooni ja visiooniga tutvumise ja nende järgi töötama harjumise (Devos *et al.*, 2019; Thomas *et al.*, 2019). Olles üks meeskonnast, on alustaval õpetajal palju lihtsam võtta vastu ka konstruktiivset tagasisidet oma töö kohta, mis lisaks materjalide- ja õpetamisstrateegiate jagamisele on väga oluline osa professionaalsest toest õpetaja esimestel aastatel (Martin *et al.*, 2015). Kui muidu võib kahtleva või isegi negatiivse tagasiside saamine mõjuda alustavale õpetajale raske hoobina, siis juhul, kui kolleegid pakuvad talle alguses ka vaimset tuge, on alustaval õpetajal kergem tulla toime isiklike raskustega nagu emotsionaalne stress ja kõikuv enesekindlus (Devos *et al.*, 2019).

1.2.2 Mentorlus

Mentorluse olemasolu on korduvalt tõestanud, et on asendamatu abivahend hoidmaks alustavat õpetajat ametis ka tulevikus. Mentorõpetajad saavad oma tuge pakkudes aidata alustaval õpetajal uue töö ja keskkonnaga seotud šokiga toime tulla (Monsour, 2003). Nad vastutavad alustava õpetaja motiveerimise, julgustamise ja juhendamise eest ja omab kriitilist rolli nii alustava

Alustavate õpetajate hinnangud esimese aasta suurimatele väljakutsetele ja neile kättesaadavatele toetusmeetoditele ning nende soovitusel toetusmeetodite arendamiseks õpetaja ametialases, sotsiaalses kui ka emotsionaalses toetamises (Singh & Mahomed, 2013; Varney, 2009).

Mentorlus töötab kõige paremini, kui suheldakse vähemalt korra kuus, kuid kõige parem korra nädalas või isegi päevas. Omavaheline suhe peaks olema usaldusväärne, avatud ja konfidentsiaalne. Mentor peaks olema tolerantne ja paindlik, alustav õpetaja avatud ja valmis õppima (Monsour, 2003). Samuti võiks mentorõpetaja olla alustava õpetajaga sama aine õpetaja, sest siis nõu andmine ja kogemustest rääkimine kõige efektiivsem (Brock & Grady, 1998).

Põhilisteks mentori ülesanneteks on anda alustavalt õpetajale praktilisi näpunäiteid, juhendada erinevate õpetamismeetodite kasutamist, aidata alustaval õpetajal märgata olemasolevaid õpivajadusi ning mis peamine, anda võimalusi reflekteerida, kuidas kasutatud õpetamisviisid õpilaste õppimisele ja õpetajale endale, tema tunnetele, kogemustele ja väärtustele mõjuvad (Schults, 2018). Ka Brocki ja Grady (1998) leidsid oma uurimuses, et just tundide planeerimine, distsipliinireeglite välja kujundamine ja juurutamine ning tööde hindamine on need osad tööst, milles alustavad õpetajad tundsid end kõige rohkem abi vajavat.

Alates 2004/2005. õppeaastast on ka Eestis kasutusel riiklik kutseaasta programm, mille käigus korraldatakse seminare mentorõpetajate koolitamiseks ning viiakse koolijuhi poolt alustav õpetaja ning talle ainealaselt sobiv mentor omavahel kokku (Eisenschmidt & Köster, 2013). Antud programmi eesmärk on toetada alustava õpetaja kohanemist koolisüsteemiga ja tema kutseoskuste arengut (Schults, 2012). Kuigi kutseaasta süsteem on Eestis olemas olnud juba aastaid, näitavad 2018. a TALISE tulemused, et tööd alustades on mentor olnud määratud ainult 17,4 protsendile alustavatest õpetajatest, mis on alla viiendiku uuringus osalenud kuni 5-aastase staažiga õpetajatest (Taimalu *et al.*, 2019).

Selleks, et kindlustada õpetajate järelkasv ning vältida olukorda, kus alustavatest õpetajatest enamus lahkub koolist esimese viie aasta jooksul ning seetõttu suur osa õpetajatest ei oma tegelikult vajalikku kvalifikatsiooni, tuleb välja selgitada, mis algajate õpetajate enda arvates neid kõige paremini toetab ja õpetajakarjääri alustades aitab. Teades seda, saab paremini kohandada programme alustavate õpetajate toetuseks, et suurendada noorte õpetajate arvu koolides ning teha ettepanekuid ka õpetajakoolituse sisu täiendamiseks, et kasvatada motiveeritud õpetajatudengite arvu. Samuti on sellest abi koolijuhtidele, luues võimaluse kohandada kooli tööd alustavaid õpetajaid toetavamaks. Bakalaureusetöö eesmärk on välja selgitada alustavate õpetajate hinnangul suurimad väljakutsed töö esimesel aastal, nende

Alustavate õpetajate hinnangud esimese aasta suurimatele väljakutsetele ja neile kättesaadavatele toetusmeetoditele ning nende soovitusel toetusmeetodite arendamiseks hinnangud kättesaadavatele toetusmeetoditele ning ettepanekud toetusmeetodite arendamiseks. Töö käigus leitakse vastused järgnevale uurimisküsimustele:

1. Millised on alustavate õpetajate hinnangul suurimad väljakutsed töö esimesel aastal?
2. Millised on alustavate õpetajate hinnangud neile kättesaadavatele toetusmeetoditele?
3. Milliseid ettepanekuid teevad alustavad õpetajad toetusmeetodite arendamiseks?

2. Metoodika

Töös on kasutatud kvalitatiivset uurimismeetodit. Kvalitatiivset uurimisviisi kasutatakse reaalse elu kirjeldamiseks ja juhul, kui uurimus on suunatud inimeste isiklike kogemuste ja arusaamade mõistmisele, samuti võimaldab see uuritavatel rääkida vabas vormis, kirjeldada ja tuua näiteid (Õunapuu, 2014). Kuna töö eesmärk on välja selgitada alustavate õpetajate hinnangud neile kättesaadavatele toetusmeetoditele ning mõista, mida algajad õpetajad ise toetuse juures oluliseks peavad ja Õunapuu (2014) sõnul on kvalitatiivne uurimisviis just sotsiaalsete protsesside kirjeldamiseks, siis on kvalitatiivse uurimismeetodi kasutamine bakalaureusetöö autori hinnangul põhjendatud.

2.1 Valim

Uurimuses on kasutatud mugavus- ja kriteeriumvalimi põhimõtet. Mugavusvalimis kaasatakse sellised uuritavad, keda autoril on lihtne uurimusse saada ning rangeid üldistusi sellisel juhul teha ei saa, sest saadud vastused on üksnes uurijale kergemini kättesaadavate inimeste hinnangud (Rämmer, 2014). Kriteeriumvalimi puhul valitakse uuritavad eesmärgistatud kriteeriumise alusel (Guest *et al.*, 2006). Valimi moodustamisele seati järgmised kriteeriumid: uuritav õpetaja on 1) koolis töötanud kuni 5 aastat 2) annab tunde III kooliastmes ning 3) on omandanud õpetajahariduse mõnes kõrgkoolis. Kuna alustava õpetajana võetakse erinevates uurimistöödes arvesse nii kuni 3-aastase töökogemuse (Davis *et al.*, 2016) kui ka kuni 5 aastase töökogemusega (Kim *et al.*, 2011), siis valimi laiendamiseks valiti käesolevas bakalaureusetöös uuritava töökogemuse ülapiiriks 5 aastat. Töö autor ise alustab peale kooli lõpetamist õpetamist III kooliastmes ja suuresti seetõttu valiti ka valimi kriteerium just selle järgi. Intervjueeritavate asukohale kriteeriumit ei seatud, sest intervjuusid oli võimalik läbi viia ka veebi vahendusel. Selleks, et vältida erinevusi, mis on tingitud õpetajakoolituse omandamise kogemusest, otsustas

Alustavate õpetajate hinnangud esimese aasta suurimatele väljakutsetele ja neile kättesaadavatele toetusmeetoditele ning nende soovitusel toetusmeetodite arendamiseks autor uurimusse kaasata üksnes neid õpetajaid, kes on õpetajakoolituse läbinud mõnes kõrgkoolis, mitte näiteks Noored Kooli programmis.

Uuritavateni jõuti autori isiklike tutvuste kaudu. Valituks osutunud uuritavate sobivust hindas autor saadud taustainfo põhjal, millele saadi kinnitust intervjuud kokku leppides. Meilile saadetud kirjas selgitas autor bakalaureusetöö tagamaid. Kirjeldati uurimistöö eesmärki ja selgitati konfidentsiaalsuse aspekti. Intervjuude aja ja toimumiskoha said valida intervjuueeritavad.

Bakalaureusetöö uuritavateni osutusid valituks seitse õpetajat, kes vastasid valimi moodustamise kriteeriumitele. Konfidentsiaalsuse tagamiseks on intervjuueeritavate nimed asendatud pseudonüümidega (vt lisa 2, tabel 1).

2.2 Andmekogumine

Bakalaureusetöös koguti andmeid poolstruktureeritud intervjuudega. Sellise intervjuu kava on küll kindel, kuid küsimuste järjekorda võib intervjuueeri muuta ning situatsioonist tulenevalt küsida ka täpsustavaid küsimusi (Õunapuu, 2014). Virkuse (2016) sõnul on poolstruktureeritud intervjuu eeliseks just andmete kogumise paindlikkus – aimu saab uuritava tunnetest ja kogemustest. Kuna antud töös sooviti välja selgitada alustavate õpetajate hinnangud väljakutsetele ja toetusmeetoditele tuginedes nende enda kogemusele, siis sobib andmekogumiseks poolstruktureeritud intervjuu läbiviimine.

Intervjuu kava koostamisel lähtuti varasematele alustavate õpetajate tööga kohanemise protsessidega seotud uuringutele (Eisenschmidt, 2006; Kozikoglu, 2018; Miles & Knipe, 2018). Kava koosnes neljast küsimusteplokist. Intervjuukava moodustasid taustaküsimused tööstaaži ja õpetatavate ainete kohta. Sissejuhatavat plokki kasutati selleks, et intervjuueeritav kohaneks ja tunneks ennast edaspidi intervjuul mugavalt. Samuti sai intervjuueeritav selles plokis kirjeldada oma esimest tööaastat ning enda ootusi õpetajatööle. Sellega avati edasine vestlus uurimisküsimustele vastuste saamiseks. Intervjuukava teises plokis keskenduti küsimustele, mis aitaksid välja selgitada, milliste toetusmeetoditega on intervjuueeritav oma töös kokku puutunud ning kui hästi tema hinnangul need meetodid toime said. Uuritavale esitati küsimusi, mis võimaldasid tal jagada oma kogemusi sellest, kas ja millist abi ta tööd alustades sai, kes talle seda pakkus ning kas sellisena pakutud toetus teda enda hinnangul ka päriselt aitas. Intervjuu kolmandas osas küsiti uuritavatelt küsimusi selle kohta, millistest toetusmeetoditest nad puudust tunnevad. Uuritavad said jagada oma mõtteid ja arvamusi sellest, millist toetust neil endi

Alustavate õpetajate hinnangud esimese aasta suurimatele väljakutsetele ja neile kättesaadavatele toetusmeetoditele ning nende soovitusel toetusmeetodite arendamiseks hinnangul tegelikult vaja oleks, et esimesed tööaastad mööduksid kergemalt. Intervjuu koosnes seitsmeteistkümnest põhiküsimusest ning vajadusel esitati intervjuu käigus täpsustavaid ning täiendavaid lisaküsimusi (Lisa 1).

Intervjuukava koostamisel konsulteeris autor bakalaureusetöö juhendajaga, kes vaatas üle küsimused ja tegi soovitusi küsimuste arusaadavamaks ja lihtsamaks muutmiseks. Samuti vaadati üheskoos üle, et küsimused vastaksid uurimistöö eesmärgile.

Uurimuse usaldusväärsuse suurendamiseks viidi esmalt läbi prooviintervjuu, tänu millele selgitati välja kas kõik intervjuuküsimused on mõistetavad ja üheselt arusaadavad. Intervjuu tehti valimi kriteeriumitele vastava õpetajaga. Prooviintervjuu tulemusel ei tekkinud intervjuu kavasse ühtegi muutust ning seetõttu kaasati ka prooviintervjuu vastused koos teiste intervjuude vastustega uurimuse tulemustesse.

Intervjuud viidi läbi 2022. aasta veebruaris ja märtsis. Intervjuude kestus varieerus vahemikus 30 minutit kuni 50 minutit. Enne intervjuuga alustamist selgitati uuritavatele veelkord uurimistöö eesmärki, küsiti ka nõusolekut intervjuu helifailina salvestamiseks ja korraldi konfidentsiaalsuse aspekti, mille järgi intervjuueeritava isikuandmed, kool ja intervjuus nimetatavad isikud jäävad bakalaureusetöös avaldamata (Hea teadustava, 2017). Intervjuude läbiviimise ajavahemikul pidas töö autor uurijapäevikut. Päevikusse märgiti üles intervjuude ajal ja järel tekkinud mõtted ja tunded ning samuti täheldatud kitsaskohad, et tagada järgmise intervjuu parem õnnestumine. Uurijapäeviku täitmisega suurendati uurimistöö usaldusväärsust (Laherand, 2008).

2.3 Andmeanalüüs

Intervjuudest saadud andmete analüüsimiseks kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Autor otsustas just selle analüüsiviisi kasuks, kuna Laheranna (2008) ja Õunapuu (2014) sõnul on see meetod parim uuritavate arusaamades, kogemustes ja tõlgendustes peituvate seaduspärasuste leidmiseks. Andmeanalüüs toimus järgmistes etappides:

2.3.1 Transkribeerimine

Näost-näku intervjuud salvestati autori telefoni häälesalvestusprogrammiga ja Zoomi keskkonnas peetud intervjuud Zoomi salvestusena ning seejärel arhiveeriti arvutis. Selleks, et helifailid teksti kujule saada kasutati TTÜ Küberneetika Instituudi foneetika- ja kõnetehnoloogia

Alustavate õpetajate hinnangud esimese aasta suurimatele väljakutsetele ja neile kättesaadavatele toetusmeetoditele ning nende soovitusel toetusmeetodite arendamiseks labori veebipõhist transkribeerimisprogrammi (Alumäe *et al.*, 2018). Seejärel vormistati transkriptsioonid Microsoft Wordi faili dokumenti. Kontrollimaks transkriptsiooni õigsust kuulati helifaile mitu korda üle seda samal ajal tekstiga kõrvutades. Intervjueeritava ja intervjueri tekst eraldati kasutades lõigu ees vastavalt lühendeid K (küsija) ja V (vastaja). Kirjavahemärgistamise reegleid transkriptsioonis väga rangelt ei jälgitud, vaid olulisemaks peeti võimalikult täpne teksti edasikandumist helifailist tekstifaili. Ühe intervjuu puhul kulus korrastatud transkriptsiooniks keskmiselt 2 tundi ja teksti moodustus kokku ca 9 lehekülge (kirjatüüp Times New Roman, tähe suurus 12 p, reavahe 1,0). Juhul, kui uuritavad olid seda soovinud, saadeti nende intervjuu transkriptsioon neile üle vaatamiseks ja anti võimalus soovi korral teha parandusi ja täiendusi. Seda võimalust kasutas 2 uuritavat, kuid nad ei soovinud teha ühtegi muudatust.

2.3.2 Kodeerimine ja kategoriseerimine

Kodeerimise jaoks kasutati vabavaralist andmetöötlusprogrammi QCAmap. Keskkonda lisati transkribeeritud intervjuude failid ning alustati nende korduva ülelugemisega, mille käigus markeeriti tähenduslikud üksused, mis olid seotud bakalaureusetöö uurimisküsimustega. Intervjuusid analüüsiti uurimisküsimuse kaupa. Iga tähenduslik tekstiosa sai oma märksõna ehk koodi (vt lisa 3, tabel 2). Koodid kategoriseeriti sarnaste tunnuste alusel alakategooriatesse, näiteks koodidest *omavaheline jutustamine tunnis*, *klassis tekkinud kiusamissituatsioonid* ja *vajadus ülesande alustamist korduvalt paluda* moodustus alakategooria *distsipliiniprobleemid tunnis*. Alakategooriatest moodustusid suuremad peakategooriad.

Kodeerimise protseduuri korraliti mõne päeva möödudes ning uurimusse kaasati kaaskodeerija. Korduva kodeerimise käigus tehti peamiselt täpsustusi koodide sõnastuses ja muudeti tähenduslike üksuste pikkuseid. Kaaskodeerijale anti võimalus kasutada nii autori poolt loodud koodi kui ka lisada ise uusi. Kaaskodeerija ja autori tulemuste vahel erilisi erinevusi ei esinenud.

3. Tulemused

Bakalaureusetöö eesmärk oli välja selgitada alustavate õpetajate hinnangud neile kättesaadavate toetusmeetodite rakendatavusele ning mõista, mida algajad õpetajad ise toetusmeetmete juures oluliseks peavad. Kõik uuritavad osalesid uuringus vabatahtlikult, neid informeeriti kõigest, mida mis uuringu jooksul võib toimuda ning samuti tagati teile konfidentsiaalsus (Hea teadustava,

Alustavate õpetajate hinnangud esimese aasta suurimatele väljakutsetele ja neile kättesaadavatele toetusmeetoditele ning nende soovitusel toetusmeetodite arendamiseks (2017). Andmeanalüüsi käigus moodustus esimese, teise ja kolmanda uurimisküsimuse alla kaks peakategooriat. Järgnevalt antakse ülevaade andmeanalüüsi tulemustest. Tulemused on välja toodud uurimisküsimuste peakategooriate kaupa ning kinnitamiseks ja illustreerimiseks on lisatud tsitaate intervjuudest. Tingmärk /---/ näitab tsitaadi lühendamiseks välja jäetud teksti. Alakategooriate nimetused on välja toodud paksus kirjas.

3.1 Alustava õpetaja suurimad väljakutsed tööd alustades

Esimese uurimisküsimuse „Millised on alustavate õpetajate hinnangul suurimad väljakutsed töö esimesel aastal?“ alla moodustusid andmeanalüüsil järgmised peakategooriad: ajajuhtimisest tulenevad raskused; õpilastega tekkinud probleemid klassiruumis.

3.1.1 Ajajuhtimisest tulenevad raskused

Ajajuhtimisest tulenevate raskustena toodi välja **oskamatus ise enda tööpäev lõpetada ning ülesanded, mille ajakulu ja koormust ei osatud ette aimata.**

Kuna õpetajatöö ei ole kellast kellani töö, vaid sõltub paljuski koolist, õpetatavast ainest, koormusest, akadeemilisest kalendrist ja paljudest muudest faktoritest, siis töidki uurimuses osalejad välja, et väga raske on alguses „juhet seinast tõmmata“ (Maria). Õpetajate sõnul on neil sageli tunne, et töö ei saa otsa ka õhtuti või nädalavahetustel ja isegi kui ei tegeleta otseselt tundide ette valmistamise või tööde parandamisega, siis mõtted tööst on peas ärkamisest magama minemiseni.

Väga raske oli, väga raske. Ma arvan, et esimesel aastal septembrist detsembrini ma konstantselt mõtlesin, et ma lähen ära. /---/. Ma lihtsalt kogu aeg töötasin, kaksikümmend neli, seitse. (Maris)

Minu jaoks isiklikult oli kõige raskem sellise tööruutiini saavutamine. Õpetajana tähendab see seda, et sa tood väga palju tööd koju kaasa ja siis kuidagi see ajaplaneerimine ei õnnestunud mul üldse. Tihti jäi hilja õhtuks veel mingisuguseid töid parandada või tunde planeerida. Pahatihti juhtub seda tegelikult ikka veel. (Urmas)

Eraldi toodi ajajuhtimiseraskusi põhjustavana välja ka distantstõpe. Koduses keskkonnas töö tegemine tekitas stressi, sest tunti, et valmis ei jõuta ei amaetialaste kohustuse täitmisega ega ka eraeluliste koduste ülesannetega. Kõige rohkem aega võttis sel perioodil uuritavate sõnul just õpilastega suhtlemine, sest seda pidi tegema samal ajal mitmes erinevas keskkonnas. Intervjuudest selgus ka, et kuigi veebitunni puhul ei kulunud nii palju aega ditsipliiniprobleemide lahendamisele, siis tundsid uuritavad, et õpilased olid distantstõppeajal õppetöös passiivsemad ning nendega oli keeruline tunni ajal kontakti saada. Samuti toodi välja,

Alustavate õpetajate hinnangud esimese aasta suurimatele väljakutsetele ja neile kättesaadavatele toetusmeetoditele ning nende soovitusel toetusmeetodite arendamiseks et sõltuvalt õppeainest on digiülesannete loomine keeruline ja ajamahukas ning õpilastele jäid ülesanded tihti segaseks, mis omakorda suurendas vajadust olla õpilaste jaoks kogu aeg mõne suhtluskanali kaudu olemas.

Distantsoõppe ajal läks see aja kasutamine ikka väga käest ära, täiesti kohutav. Ma olin põhimõtteliselt kogu aeg arvutis, Stuudium kogu aeg lahti. Osad õpilased hakkasid Messengeris suhtlema, teised Stuudiumis, kolmandad meilis. See oli sisuliselt non-stop töö. Kui ma tundi ette ei valmistanud, siis ma parandasin töid või vastasin õpilaste kirjadele või tegin veel mingeid x töökohustusi. See oli väga stressi tekitav. (Anneli)

Aja juhtimist tegi alguses raskemaks ka **tööülesanded, mille puhul ei osatud aimata nende ajamahukust**. Uuritavad töid välja näiteks, et minnes täiskohaga tööle, ei hoomata alguses, kui palju aega kulub lisaks tundide ette valmistamisele ka kirjalike tööde hindamisele ja näiteks lastevanemate, tugimeeskonna või juhtkonnaga suhtlemisele. Samuti toodi välja, et ei osatud arvestada ajaga, mis kulub kohe aasta alguses õpikute sisuga tutvumiseks, et panna paika aastaplaan ja mõelda, kuhu mingi ajaga jõudma peaks. Kuigi õppekava, õpikud ja töövihikud on olemas, töid mitmed uuritavad teemal peatudes välja, et nad ei tahtnud olla need „õpik-töövihik õpetajad“ (Helina). Samas aga tekitas see alustavate õpetajate sõnul lisastressi, sest koormus oli alguses ootamatult suur ning ei suudetud leida aega, et valmistada igaks tunniks lisaks õpiku- ja töövihikuharjutustele ette ka midagi muud. Alustava õpetajana aga ei julgetud jätta midagi ka juhuse hooleks ning välditi võimalust, kus oleks pidanud tunni ajal hakkama improviseerima. See omakorda muutis mitme intervjuueeritava sõnul nad enda tööga rahulolematuks ja tekitas tunde, et neil ei ole piisavalt aega, et teha oma tööd.

Õpiku ja töövihikuga tund ei ole nagu kõige parem tund, mida anda, /---/, aga paraku on koormus niivõrd suur, et see kuidagi soosib sellist töövihiku ja õpikuga lajatamist. (Urmas).

Ootamatult ajamahuka ja keerulise ülesandena kirjeldasid uuritavad ka hindamist. Kui kirjalike tööde hindamise ajamahukuse töid välja keeleõpetajad, siis käitumis- ja hoolsushinnete panemise keerukuse töid välja enamus uuritavatest. Peamise põhjusena toodi välja see, et alustava õpetajana on järsku suur hulk nõ võõraid õpilasi, keda nähtakse sõltuvalt aineist nädalas erinev arv kordi. Kuna alguses kulub suur hulk energiat üldisele õpilaste ja koolisüsteemiga tutvumisele, siis on hindamisel raske panna kokku nägu-nime-käitumist. Kirjalike tööde hindamise puhul toodi peamise põhjusena välja ülikoolis õppides vähene kokkupuude hindamisega. Kuigi kirjalikke töid kirjutama ja vormistama õpiti õpetajakoolituse käigus mitme aine raames, siis väga harvadel juhtudel õpiti hiljem ka neid töid hindama. Alustavate õpetajate

Alustavate õpetajate hinnangud esimese aasta suurimatele väljakutsetele ja neile kättesaadavatele toetusmeetoditele ning nende soovitusel toetusmeetodite arendamiseks sõnul oli esimese trimestri, veerandi või perioodi hinnete panemine üks kõige stressirohkemaid aegu nende varajases õpetajakarjääris ning tunti, et selle jaoks ei ole piisavalt aega ning seetõttu tuli seda võtta mõne teise töökohustuse arvelt, mis omakorda viis taas hiliste õhtutundideni töötamiseni.

Üli raske on hinnata kirjalikke töid, kui keegi pole sulle kordagi noh, nagu selgitanud, et mida hinnata ja mille järgi, mis tasemel mingi klass võiks olla. Ja no käitumise ja hoolsuse hinded sinna juurde. Mul alustava õpetajana täiskohaga töötades on kohe sada kuni sada viiskümmend erinevat õpilast ja neid kõiki tundma õppida, nii et ma oskaks panna üldse seda hinnet, on jube raske. Mõnda näen üks kord nädalas nelikümmend viis minutit, neid on klassis kakskümmend ja siis ma pean lõpuks panema hinde. Kuidas? (Helina)

3.1.2 Õpilastega tekkinud probleemid klassiruumis

Ühe suurima väljakutsena alustava õpetaja töös toodi välja oskamatus lahendada erinevaid probleeme, mis tunni andmise käigus esinesid. Teise peakategooria alla moodustus kaks alamkategooriat: **distsipliiniprobleemid tunnis** ning **HEV-õpilane tavaklassis**.

Distsipliiniprobleemid tunnis töid raskusena välja kõik uuritavad. Peamise distsipliini puudumise põhjusena toodi välja kiusamisega seotud situatsioonid, õpilaste ülemäärane aktiivsus ning omavaheline jutustamine tunnis. Uuritavate sõnul kulus väga palju aega tunnist korduvale korrale kutsumisele või palumisele mõne ülesande sooritamist alustada. See põhjustas mitme alustava õpetaja sõnul aga õppekavast maha jäämist ja muret, kas õigeks ajaks jõutakse õigele kaugusele, samas sageli teadmata, mis see „õige kaugus“ ja „õige aeg“ olema peaks. Kui tunnis esinevaid ülienergilisuse ja pideva omavahelise jutustamisega seotud korrarikkumisi kirjeldasid õpetajad füüsiliselt kõige väsitavamana, siis emotsionaalselt kõige raskemad oli uuritavate sõnul kiusamisega seotud probleemid.

Kui tekib mingisugune omavaheline hõõrumine või keegi hakkab tunnis lihtsalt nutma mingi väikse asja pärast, siis ma alguses ei osanudki midagi teha. Selline väike jõueatuse tunne tekib, et mis nüüd toimub. /---/ Lisaks ma eeldasin, et ma lähen rohkem ju enda ainet õpetama, aga pigem on selline mulje jäänud, et ma rohkem kasvatan seal neid kui õpetan seda enda ainet. (Urmas)

See oli kõige suurem šokk /---/, et need põhikooliealised on sellised, keda on vaja taltsutada. Et ma ei saa minna lihtsalt klassi ette ja vot nüüd täna õpime rööpkülikut, vaid ma pean paluma õpilaselt, et palun tee vihik lahti, palun hakkama tegema, palun ole tasa, palun võta nüüd see hari ja kühvel ja korista see laga ära. /---/. Selline möll oli küll alguses täiesti kohutav /---/ ja väga suur probleem. (Anneli)

Samuti mainisid kõik uuritavad peale ühe **probleeme hariduslike erivajadustega ehk HEV-õpilastega tavaklassis**. Just mured ja raskused HEV-õpilastega olid need, mis uuritavate

Alustavate õpetajate hinnangud esimese aasta suurimatele väljakutsetele ja neile kättesaadavatele toetusmeetoditele ning nende soovitusel toetusmeetodite arendamiseks poolt toodi pea alati põhjuseks, miks alustavad õpetajad sattuvad stressi, tekib läbi põlemise ja jõuetuse tunne. Põhiliselt tundsid intervjuueeritavad siin kohal muret just sellepärast, et kuna klassid põhikoolis on küllaltki suured ja kui tavaklassiga koos on tunnis kasvõi 1 või 2 hariduslike erivajadustega õpilast, siis tekkis enese lõhki rebimise tunne, sest korraga üritati jõuda nii erivajadusega õpilasele individuaalselt kui ka kogu ülejäänud klassini. Kuna aga tunni aeg on piiratud, siis tundsid uuritavad tunni lõpuks tihti, et ei saavutanud soovitud tulemust ega ka HEV-õpilastega. Toodi välja olukordi, kus HEV-õpilastele üks-ühele keskendudes ülejäänud klassis igavuse tõttu distsipliiniprobleemid tekkisid ning ka olukordi, kus HEV-õpilast tavaklassi lärmi ja intensiivsuse keskel oli pea võimatu tööle saada. Sellised olukorrad tekitasid uuritavate sõnul läbikukkumise ja abituse tunde, sest nende probleemidega ei olnud varem kokku puutunud ja iseseisvalt lahendust leida oli väga raske.

Ma arvan, et üks peamisi põhjusi, miks noored õpetajad ära lähevad, ja mille pärast ma ka ise olen mõelnud ära minna, on see, et aina rohkem on tavaklassides HEV-õpilasi. Nii neid, kellel on käitumisprobleemid kui ka lihtsalt akadeemiliselt nõrkasid õpilasi. Ja ennast nende ning teiste õpilaste vahel jagada nii, et kõik õpilased saaksid tunnist maksimumi, on võimatu. (Maria)

3.2 Alustavate õpetajate hinnangud toetusmeetoditele

Teise uurimisküsimuse „Millised on alustavate õpetajate hinnangud endale kättesaadavatele toetusmeetoditele?“ alla moodustus kaks peakategooriat: hinnang õpetajakoolitusele; hinnang tugisüsteemile koolis.

3.2.1 Hinnang õpetajakoolitusele

Kõik uuritavad on omandanud õpetajakoolituse eriala mõnes kõrgkoolis. Intervjuueeritavad andsid õpetajakoolitusele suures osas negatiivse hinnangu ning pidasid seda ettevalmistusena ebapiisavaks. Peamiste puudustena ülikoolipoolses ettevalmistuses, mis hilisemat karjääri toetaks, toodi välja **praktilise vähesusest tekkinud moonutatud pilt õpetajatööst ja vähene ettevalmistus HEV-õpilastega tegelemiseks**.

Uuritavate sõnul on just praktika see, mis loob tervikpildi õpetajakarjäärist ja on väga oluline ülikoolis õpitava rohke teooria kõrvale. Ilma piisava praktikata jäävad paljud õpetajatöö ülesanded nõ peitu ning tööle asudes võib esiteks tekkida raskusi nende jaoks aja leidmisega või on hoopis teadmatus, kuidas antud ülesandeid teha. Samuti toodi välja, et palju õpitakse ainet kui sellist, aga mitte seda, kuidas üles ehitada selle aine tundi õpilastele, mida hinnata, mille põhjal hinnata, millele kui palju aega kulutada. Intervjuueeritavad tõid küll välja, et loomulikult sõltub

Alustavate õpetajate hinnangud esimese aasta suurimatele väljakutsetele ja neile kättesaadavatele toetusmeetoditele ning nende soovitusel toetusmeetodite arendamiseks kõik õpetatavast klassist ja õpilaste tasemest selles klassis, kuid puudulik praktiseerimine ülikoolis viib siiski kohe alguses ebakindluseni.

Võõrkeeleõpetajakoolitusel luuakse reaalsusena natuke teine pilt meile. Ja see eriala keskendub rohkem põhikooli lõpuosale /---/ ja gümnaasiumile, aga reaalsus on see, et kui sa lähed põhikooli õpetama, siis õpetad nagu päris väikesi ka, esimene kuni viies klass. Ja noh siis ongi see, et pole nagu vastavat ettevalmistust. (Urmas)

Uuritavat tundsid, et ülikool võiks olla just see koht, kus kõik ka praktiliselt läbi teha ning saada oma tööle tagasisidet, sest päriselt tööle asudes ei saa enam nii lihtsalt teha „vigade parandust“ ja samuti ei ole sageli kolleege, kes oleks valmis mitmeid tunde jälgima ja neid hiljem tagasisidestama. Kaks uuritavatest väljendas lisaks praktika vähesusele ja lühikesele kestusele negatiivset hinnangut ka praktikate kvaliteedile. Intervjueeritavate sõnul sõltub praktika kvaliteet paljuski juhendajast ja sellest, kui vabad käed praktikandile antakse. Peamiselt koosneb praktika ainult vaatlemisest ja mitmel juhul väga palju tunde ette valmistada ja läbi viia ning juhendajaga põhjalikke ja informatiivseid vestluseid pidada ei ole võimalik.

Et okei ma sain praktikalt selle klassi ees olemise kogemuse ja tundide planeerimise kogemuse, aga just see, mis kardinate taha jääb, sellest jäi minu arust hästi puudu. /---/ Väga lihtne oli tekkida arvamused, et annad oma viis-kuus tundi ära ja lähed koju, aga tegelikult sa pead palju rohkem tegema päevast päeva /---/ ja see oli ootamatu /---/ ja tekitas stressi, sest nii-öelda need unelmad purustatakse. (Kaisa)

Negatiivne hinnang anti kõigi uuritavate poolt ka ülikoolipoolsele ettevalmistusele hariduslike erivajadustega õpilastega toimetuleku toetamiseks. Pea kõik intervjueeritavad mainisid õppeainet „Kaasav haridus“, mis 3 EAP mahus läbida tuli, kuid ainet hinnati pigem vähe toetavaks ja liiga teoreetiliseks. Samuti märgiti, et aine toimub suures osas e-õppena, mis jälle vähendab väga vajaliku praktika osakaalu õppes. Peamise probleemina ülikoolipoolses toetuses HEV-õpilaste osas toodi esiteks välja, et üks aine on ebapiisav valmistamiseks ette õpetajat toime tulekuks Eesti haridussüsteemis, kus aina enam hariduslike erivajadustega õpilasi on tavaklasside koosseisus. Teise puudusena märgiti ka siin ära praktilise osa vähesus. Uuritavate sõnul on nad nõus, et iga eri tuge vajav laps on erinev ja ühte kindlat viisi ühe erivajadusega toime tulekuks kindlasti ei olegi, kuid selline ettevalmistus, mida ülikool hetkel õpetajatudengitele HEV-õpilastega toimetulekuks pakub, on väga puudulik ning saadud teadmisi hiljem õpetajatöös rakendada on väga keeruline.

Minu meelest on ikka suht katastroof. Minu kursusel vedas, sest meil oli üks õppejõud, kes meid viis erivajadustega laste koolidesse ja me saime olla seal terve päeva ja jälgida ja head

Alustavate õpetajate hinnangud esimese aasta suurimatele väljakutsetele ja neile kättesaadavatele toetusmeetoditele ning nende soovitusel toetusmeetodite arendamiseks

20

nõu, kuidas nendega toimetada. Aga muidu on ju bakas, mis on kokku 180 EAP-d ainult üks 2 EAP-line aine, mis on erivajadustega seotud. Päris karm. (Helina)

3.2.2 Hinnang tugisüsteemile koolis

Tugisüsteemile andsid uuritavad üldjoontes positiivseid hinnanguid ja tajusid neid toetavana.

Uuringu käigus tekkisid kooli tugisüsteemi hinnangu alla kaks alapeatükki: **hinnang mentorlusele** ja **hinnang tugispetsialistidele**.

Seitsmest intervjueeritavast kuuele määrati tööd alustades mentor. Neist kuuest neli tundsid, et koostöö mentoriga toetas neid esimestel kuudel. Mentori puhul hinnati positiivselt avatust ja koostöövalmidust. Uuritavad tõid välja, et kuna tööd alustades on suur osa süsteemist olenemata ülikooliõpingutelt saadud teadmistele ikkagi uus, siis sageli ei oska alustava õpetajana ise küsimusi küsida ning seetõttu on mentori puhul oluline, et ta oleks hea suhtleja ning valmis põhjalikult erinevaid aspekte õpetajatööst selgitama. Intervjueeritavad hindasid kõrgelt mentori valmidust leida aega kuulata muresid ja anda nõu. Samuti tegi alguses tööd lihtsamaks võimalus koos mentoriga valmistada ette tunde või saada temalt materjale tunnitöö või hindeliste tööde koostamiseks.

Ta haaras ohjad ja alati võttis mind igale poole kaasa. /---/ rääkis hästi põhjalikult ja pigem oli alati see, kes vastas enne küsimist. (Kaisa)

Positiivsena meenutasid osad uuritavatest ka võimalust kohtuda oma mentori või kolleegidega juba enne kooliaasta algust. Nende sõnul andis see võimaluse tutvuda tulevase töökeskkonnaga ning suhelda töökaaslastega esmalt vabamas ja vähem pingelises keskkonnas. Seejärel septembris õppeaastat alustades oli uuritavate sõnul koolimajja minnes tunne palju tuttavam ning julgem oli kolleegidelt abi ja nõu paluda. Lisaks mentori toele ja nõuannetele hindasid uurimuses osalenud alustavad õpetajad kõrgelt ka ülejäänud kollektiivi valmidust aidata erinevate raskusi põhjustanud ülesannete täitmisel.

See on kindlasti väga hea, et ma juba kohtusin selle inimesega (oma mentoriga) enne, kui ma päriselt tööd alustasin, sest see tekitas juba palju nii õelda kodusema ja tuttavama tunde tööle minnes. (Helina)

Meil oli enne õppeaasta algust kolleegidega mingisugune koolitus ja kokkusaamine ja see nagu pani inimesed omavahel suhtlema ja ma sain juba varem nendega tuttavaks ja see aitas septembris päriselt alustades väga palju kaasa. (Anneli)

Ka tugisüsteemi tähtsust hindasid intervjueeritavad kõrgelt ning tõid välja, et sotsiaalpedagoogi, psühholoogi ja tugiõpetajate olemasolu koolis on alustava õpetaja jaoks väga

Alustavate õpetajate hinnangud esimese aasta suurimatele väljakutsetele ja neile kättesaadavatele toetusmeetoditele ning nende soovitud toetusmeetodite arendamiseks oluline. Eriti abistavaks peeti võimalust tugispetsialiste tundidesse kutsuda – kas siis tundi läbi viima või õpilaste käitumist ja tunni õhkkonda hindama. Kuna alustavatel õpetajatel on sageli kõige rohkem probleeme just distsipliini säilitamisega ning klassis on lisaks tavaõpilastele tihti ka mõni erivajadustega õpilane, siis toetab tugispetsialisti kohalolek tunni läbiviimist väga palju. See annab võimaluse keskenduda paremini tervele klassile ning samas saab piisava tähelepanu iga õpilane eraldi. Kuna emotsionaalselt kõige raskemad distsipliiniprobleemid on kiusamisega seotud, siis andis sotsiaalpedagoogi ja psühholoogi kättesaadavus alustavatel õpetajatel ka seda emotsionaalset stressi maandada, sest alati oli võimalus minna küsima nõu olukordade lahendamiseks või paluda spetsialistil ise tulla õpilastega rääkima ning situatsiooni lahendama. Enamus uuritavad hindasid tugispetsialistide kättesaadavust oma koolis väga heaks, kuid kahe suurema kooli õpetajad tõid välja, et nende koolis on tugispetsialistid üle koormatud.

Neist on väga kasu. /---/. Sotsiaalpedagoog on alati nõus näiteks tulema ja tegema tundi erinevatel teemadel, näiteks kuidas oma tundeid väljendada jms. Ja või kui ma tunnen, et mul on mingi probleem, millega ei saa hakkama, siis ta alati aitab. (Liisa)

Ma tunnen ise, et see on ikka väga kasulik, et mul vahepeal käib abiõpetaja. /---/ oled ise rahulik ja kui klassis mingi olukord, siis kohe teine paar silmi juures. Ja saab põnevamaid tegevusi ka teha, kui mitu inimest klassis on. /---/. Kergem on nii lastel kui ka alustaval õpetajal. (Kaisa)

3.3 Alustavate õpetajate ettepanekud toetusmeetodite arendamiseks

Kolmanda uurimisküsimuse „Milliseid ettepanekuid teevad alustavad õpetajate toetusmeetodite arendamiseks?“ alla moodustus samuti kaks peakategooriat: olemasoleva koolisisese toetuse edasiarendamine; ettepanekud täiendavaks toetuseks.

3.3.1 Olemasoleva koolisisese toetuse edasiarendamine

Seitsmest uuritavast kuus olid üldjoontes rahul kooli poolt saadava toega, kuid kõik mainisid siiski puudujääke ning võimalusi koolisisese toe arendamiseks. Intervjuude transkribeerimise käigus moodustus kolm alakategooriat: **materjalide puudusest tingitud ülekoormuse leevendamine; mentorluse tingimuste arendamine; tagasiside olulisus.**

Peamise põhjusena, mis tööd alustades stressi tekitab ja palju aega võtab, tõid uuritavad välja **materjalide vähesuse**. Kuigi internetist on võimalik leida erinevaid tunnikavasid ja ideid, siis on need enamuse inglise keelsed ja/või tasulised ning nende seast valiku tegemine on aeganõudev protsess. Alustavad õpetajad tõid välja, et nad tunnevad puudust nõ

Alustavate õpetajate hinnangud esimese aasta suurimatele väljakutsetele ja neile kättesaadavatele toetusmeetoditele ning nende soovitusel toetusmeetodite arendamiseks „materjalipangast“ (Maria), kus näiteks õppeainete ja klasside kaupa saaksid kõik õpetajad lisada oma loodud materjale, olgu selleks siis esitlus, tööleht, mõni mäng või lugemiskontroll. Üks intervjuueeritavatest tõi välja, et nende koolis on selline võimalus olemas ning see on olnud tema jaoks väga toetav ja aidanud aega kokku hoida. Samuti toodi sellise materjalipanga positiivseks omaduseks see, et võimalus näha teiste, sageli kogenenumate õpetajate materjale, annab alustavale õpetajale enesekindluse, et tema mõtted või suund tunni planeerimisel on olnud õige. Toodi välja ka, et lisaks koolipõhisele materjalipangale võiks tulevikus tekkida ka üle-Eestiline materjalipank, kuhu saaksid oma loodut üles laadida kõik õpetajad.

Praegu on meil selline olukord, et iga õpetaja teeb ise neid tunnikavasid, ometigi õpik ja töövihik on ju enamjaolt samad. Aga võiks olla näiteks selline suur ühine fail või asi, kus on mingisugused lisamaterjalid ja asjad. (Urmas)

Samuti toodi välja, et nii materjalide vähesusest tingitud stressi kui ka lihtsalt emotsionaalset pinget aitaks leevendada erinevad aineseksioonid või koosolekud. Ühes koolis selline aineõpetajate koosolekute süsteem toimis ning intervjuueeritava sõnul vähendas see nii tema koormust tundide ettevalmistamise poole pealt kui ka andis sotsiaalset ja emotsionaalset tuge ning lähedasemaid suhteid sama ainet õpetavate kolleegidega.

Õpetajate vahel võiks olla palju parem koostöö /---/, et näiteks keeled ja reaallained oleksid omaette sektsioonides ja neil oleks mingi koordinaator. /---/. Et meil oleks keeleõpetajatega näiteks eraldi koosolekud, kus me arutleme, jagame mõtteid, ideid. (Maris)

Seitsmest intervjuueeritavast kuuele määrati tööd alustades ametlikult mentor ning üks neist pidas ise oma mentoriks ühte kolleegidest. Mentori tööle anti üldjoontes positiivne hinnang, kuid kõik uuritavad tõid välja, et **mentorlussüsteemi tuleks kindlasti arendada**. Probleemina nähti eelkõige seda, et praegu tundub mentori amet kui selline väga kaootiline ja sellel justkui puudub kindel juhend, mille põhjal seda tööd teha. Alustavate õpetajate sõnul tundsidki nad tihti, et nende mentor küll üritab, aga mõlema osapoole jaoks on suhe segane ja pingutatud. Peamise puudusena mentori juures toodi välja see, kui ta ei õpeta sama õppeainet kui alustav õpetaja. Uuritavad tõid välja, et tänu sama õppeaine õpetamisele mõistab mentor alustavat õpetajat paremini, oskab suhestuda just selle ainega seotud raskustega ning anda aimest sõltuvaid nõuandeid töö vaimselt ja füüsiliselt kergemaks muutmiseks. Teise tingimusena, mida mentori määramisel peaks kindlasti arvestama, toodi välja mentori reaalne soov panustada mentorlussuhtesse oma aega ja energiat. Vähemalt esimestel kuudel peaks mentor iga nädal leidma aega kohtumiseks, samuti võiks ta vaadelda alustava õpetaja tundi ning laskma vaadelda

Alustavate õpetajate hinnangud esimese aasta suurimatele väljakutsetele ja neile kättesaadavatele toetusmeetoditele ning nende soovitusel toetusmeetodite arendamiseks ka enda tundi. Uuritavate sõnul on mentori puhul oluline, et ta ise mõistaks, mida see töö endast kujutab ja oleks võimeline oma töö kõrvalt leidma energiat ka alustava õpetaja probleemide kuulamiseks ja olema valmis pakkuma toetust nii palju kui on vaja. Samuti peaks üks mentori esimese ülesandeid kohe õppeaasta alguses olema koolimaja ning koolisüsteemi tutvustus. Selle all mõtlesid intervjuueeritavad nii näiteks Stuudiumi või e-Kooli kasutamise tutvustamist, ruumide tutvustamist ning ka seda, kuidas töötavad kohvimasin või printer. Leiti, et alati tuleb kasuks rääkida pigem rohkem, sest tunti, et ise alles alustanuna ei osatud või julgetud kõiki küsimusi küsida.

Mentorile ja mentortatavale võiks olla ette nähtud, et a'la kord nädalas ongi koosolek, vähemalt esimestel kuudel. /---/ konkreetselt, et näiteks neljapäeval kell kaks me saame kokku ja räägime, sest siis ei saa kumbki nagu kuidagi ära põgeneda /---/. See annaks mõlema poole pealt konkreetsust juurde ja oleks paremini organiseeritud. (Maris)

Millest alustavad õpetajad endi sõnul veel puudust tunnevad on **tagasiside**.

Intervjuueeritavate sõnul toetavad kolleegide head sõnad enesekindluse saavutamist väga palju. Toodi välja, et oluline ei ole alati tagasiside pikkus ja põhjalikkus, vaid ka paar julgustavat ja kiitvat sõna koolikoridoris on alustavalt õpetajale emotsionaalselt väga oluline ning annab tõstab enesehinnangut. Intervjuueeritavate sõnul ollakse alguses enda vastu sageli väga karm ja kaheldakse oma pädevuses ning kogenuma kolleegi hea sõna hinnatakse seetõttu väga kõrgelt. Hetkel tundsid sellest puudust kõik intervjuueeritavad. Tõdeti, et mentor ja mõnel juhul ka juhtkond küll küsib aeg-ajalt murede ja kordaminekute kohta, kuid pigem leitakse aega tagasisidestamiseks siis, kui on vaja teha millegi kohta märkus või anda nõu, kuidas paremini teha. Uuritavate sõnul on kindlasti oluline ka sellise tagasiside andmine, kuid suurem osakaal võiks olla positiivsetel tähelepanekutel.

Tagasiside on hästi oluline minuarust. /---/, sest sa ei saa seda tagasisidet mujalt saada kui koolist. Kui sa just teise õpetajaga koos ei ela, siis ta ei saa aru, mida sa teed /---/ ja ei oska hinnata, kas su tööleht on hästi koostatud või kas su planeeritud tund läheks lastele peale. /---/, et sa saad tagasisidet ikka koolist, kus on inimesed, kes oskavad seda märgata. /---/. Et just sellest huvi tundmisest ja kasvõi väikestest positiivsetest sõnumitest on puudu minu arvates. Misiganes negatiivne tagasiside mõjub esimesel aastal väga rängalt alustavale õpetajale, sest sa oled ise niigi kriitiline enda suhtes. Ja kui keegi veel kahtleb su meetoditest või ütleb mõne negatiivse märkuse sellisel halvustaval toonil ka veel, siis sellest on alguses väga keeruline üle saada. (Liisa)

3.3.2 Ettepanekud täiendavaks toetuseks

Alustavate õpetajate hinnangud esimese aasta suurimatele väljakutsetele ja neile kättesaadavatele toetusmeetoditele ning nende soovitusel toetusmeetodite arendamiseks Intervjuude käigus küsiti uuritavatel, mida nad tunneksid, et neil oleks ametikohal edukaks jätkamiseks vaja, kui ei oleks puudust ei rahalisest- ega inimressursist. Ka selle küsimuse juures kumas intervjuueeritavate vastustest läbi ajapuudus ja napp puhkeaeg. Intervjuueeritavad tundsid, et kuna alustava õpetajana kulub väga palju aega just sellele tööle, mis eelneb ja järgneb tunni läbiviimisele, siis pole tegelikud töötunnid palgalehel kajastuvate töötundidega sageli võrdsed. Kuigi õpetajatöö pluss-poolena tuuakse tavaliselt välja pikk suvepuhkus ja teised õppeaasta sisesed vaheajad, siis ütlesid uuritavad, et ideaalis neist ei piisa, et alustav õpetaja jõuaks ennast välja puhata. Kuna töömõtetega minnakse sageli magama ja ka ärgatakse, siis kahe vaba päevaga töönädalate vahel ei jõua ei vaimsest ega füüsilisest pingest puhata.

Samuti märgiti ära tugisüsteemide ja -õpetajate olulisus ja vajakajäämus ning pädevate psühholoogide ning sotsiaalpedagoogide puudus koolides. Tugisüsteemide suurenenud inimeressurss oleks uuritavate sõnul suur abi ja toetus klassi haldamise ja distsipliiniprobleemide korral.

Minu meelest alustavale õpetajale täiskoht on liiga palju. See võiks olla näiteks 0,5 kohta. Et oleks nagu võimalik tundide puhul kõiki asju ilusti läbi mõelda. See on nagu põhiline asi. Ja palk võiks siis olla sama, mis täiskoormusega, sest paratamatult alustaval õpetajal kulub kõigele selleks muuks kui tundide läbi viimiseks rohkem aega kui kogunud õpetajal. (Urmas)

Ma arvan, et kindlasti väiksemad klassid. Siis rohkem võib-olla tugisüsteeme või tugisüsteeme, et oleks rohkem /---/, inimesi, keda vajadusel appi võtta. Ja noh, ega suurem palk ei teeks ka halba (naerab). /---/ Samamoodi pikemad vaheajad või rohkem puhkepäevi, et jõuaks välja puhata. Kaks päeva on vähe, ükskõik, mis ameti peal sa töötad (---), et su vaimne keha suudaks välja puhata töönädalast. (Kaisa)

Intervjuueeritavad tõid välja ka vähesel rahalise ressursi täiendkoolituste jaoks. Kuigi koolivaheaegadel toimuvad ühised koolitused kõigile õpetajatele, siis tunnevad alustavad õpetajad siiski puudust koolitustest, mis aitaksid tegeleda HEV-õpilastega, toime tulla stressiga ning koolitustest, mis on seotud just õpetaja õpetatava õppeainega. Uuritavate sõnul praegu küll koolitusi korraldatakse ja iseenesest on ju igale õpetajale ette nähtud rahasumma, mille eest ta võib endale ise koolituse valida, siis tunnevad alustavad õpetajad, et sellise ressursi eest, mida hetkel võimaldatakse, on väga raske leida täiendkoolitusvõimalusi, millel oleks õpetaja jaoks tõeline väärtus.

Koolituse raha õpetajale on aastas 60 eurot. Mis sellega pihta hakata? Sisukad koolitused maksavad kahjuks kordades rohkem. /---/ Ma ei tunne puudust nendest üldistest koolitustest, mis meil kogu kollektiivile vaheaegadel on, aga ma tahaks just võimalust käia näiteks eraldi matemaatikaõpetajatele mõeldud koolitustel või HEV-õpilastega seotud koolitustel. (Anneli)

Seega on peamised soovitusel, mis alustavad õpetajad toetusmeetodite edasiarendamiseks andsid otseselt seotud esimese aasta suurimate väljakutsetega töös: vähene ettevalmistus HEV-õpilastega tegelemiseks ja suur töökoormus väljaspool kontaktundi.

Arutelu

Õpetajate tase on leitud olevat korrelatsioonis õpilaste rahulolu ja õpitulemustega ning ehkki tugevate õpetajate tööle võtmine on kriitilise tähtsusega, on nende töö hoidmine veel olulisem, sest suures pildis on justnimelt õpetajatöö jätkamine palju ulatuslikum probleem kui see, et õpetajakraadi omandanud on vähe (Darling-Hammond, 2003). Ka Eestis tehtud statistikast on välja tulnud, et noori, alla 30-aastaseid, õpetajaid on koolides vähe (Taimalu *et al.*, 2019). Et teada saada, mis aitaks õpetajate ametisse püsima jäämisele kaasa, seati bakalaureusetöö eesmärgiks välja selgitada alustavate õpetajate enda hinnangul nende suurimad väljakutsed esimesel aastal, samuti nende hinnangud toetusmeetoditele ning nende soovitusel toetusmeetodite arendamiseks.

Vastus esimesele uurimisküsimusele „Millised on alustavate õpetajate hinnangul suurimad väljakutsed töö esimesel aastal?“ ilmnis alustavate õpetajate kirjeldustes suurest töökoormusest. Toodi välja tunnet, et töö ei saa otsa ning mitmete tööülesannete ajakuluga ei osatud arvestada. See on tulnud välja ka uuringutest, mis näitavad, et Eesti õpetaja töötab lubatud 35 tunnist nädalas keskmiselt 40,6 tundi (Taimalu *et al.*, 2020). Peamise põhjusena, mis on viinud alustavaid õpetajaid töölt lahkumise mõteteni, töid uuritavad välja HEV-õpilaste kaasamist tavaklasside koosseisu. Ka Valk (2016) tõi oma uuringus välja, et olenemata OECD keskmisest madalamast töökoormusest tõstab õpetajate stressitasel erivajadustega õpilaste õpetamine, kuna õpetajad ei ole selleks valmis. Autori hinnangul võib sellise olukorra põhjustada puudulik ettevalmistus hariduslike erivajaduste osas.

Õpetajakoolituselt saadud ettevalmistust hinnati uuritavate poolt puudulikuks ja mitte toetavaks. Toodi välja, et peamiselt põhjustab töö esimesel aastal raskusi just eelneva praktika vähesus. Ka Miles ja Knipe (2018) leidsid, et alustavad õpetajad tunnevad kõige rohkem puudust juba õpingute jooksul rohkema aja veetmisest koolikeskkonnas. Mida põhjalikum ja tegelikule vastavam on õpetajakoolituse ettevalmistus, seda suurem on tõenäosus, et alustava õpetaja karjääri algus on positiivne ning koolituse läbinud õpetaja ka aastateks selle ametikoha peale jääb (Darling-Hammond, 2003). Autori hinnangul vähendaks see ka uuritavate poolt esile toodud

Alustavate õpetajate hinnangud esimese aasta suurimatele väljakutsetele ja neile kättesaadavatele toetusmeetoditele ning nende soovitusel toetusmeetodite arendamiseks olukordi esimesel aastal, kus ei osata erinevate tööülesannetega, nagu hindamine, HEV-õpilastega tegelemine, materjalide koostamine, toime tulla, sest nendega ei ole piisavalt kokku puutunud. Koolisiseseid tugipunkte nagu mentorlus ja tugispetsialistid hindasid uutiavad üldjoontes toetavana. Toodi välja, et mentori abi kasutatakse kõige rohkem tundide planeerimisel ja tööde hindamisel. Sarnasele tulemusele jõudsid oma uuringus ka Brock ja Grady (1998), kus selgus, et alustavad õpetajad vajavad kõige rohkem tuge tundide planeerimisel, distsipliinireeglite välja kujundamisel ja juurutamisel ning tööde hindamisel.

Intervjuude käigus selgusid ka uuritavate soovitusel toetusmeetodite arendamiseks, mis õpetajate hinnangul toetaks alustavate õpetajate ametisse jäämist. Koolikeskkonna puhul toodi välja positiivse tagasiside olulisus ning tihedam kolleegidevaheline koostöö materjalide jagamise ning tundide ettevalmistamise osas. Ka Martin jt (2015) leidsid, et olles üks meeskonnast, on alustaval õpetajal lihtsam vastu võtta konstruktiivset tagasisidet oma tööle, mis lisaks materjalide- ja õpetamisstrateegiate jagamisele on väga oluline professionaalse toe osa õpetaja esimestel aastatel. Samuti on kõikuva enesekindluse ja emotsionaalse stressiga kolleegide vaimse toe abiga lihtsam toime tulla (Devos *et al.*, 2019). Uuritavad andsid soovitusi ka mentorlussüsteemi parandamiseks: mentor peaks olema kindlasti sama aine õpetaja, kohtumised võiks olla iga nädal kokkulepitult samal ajal ning oluline on mentori reaalne soov ja tahe oma aega ja energiat mentorlussuhtesse panustada. Ka Monsour (2003) leidis, et mentorlus töötab kõige paremini, kui suheldakse vähemalt korra kuus, kuid kõige parem korra nädalas või isegi päevas. Samuti leidsid Brock ja Grady (1998), et mentorõpetaja võiks olla alustava õpetajaga sama aine õpetaja. Kui mitte arvestada rahalisi ja inimressursilisi piiranguid, tõid uuritavad ettepanekutena välja veel alustavate õpetajate väiksema töökoormuse ilma, et sellest sõltuks töötasu. Ka Hendricksi (2015) sõnul on just alustavate õpetajate puhul töötasul suurim mõju ning sageli on töötasu see, mis parendab alustava õpetaja töökohale jäämise tõenäosust. Samuti tõid intervjuueeritavad välja sisukamate täiendkoolituste vajaduse. Autori hinnangul võib selle põhjuseks olla puudulik õpetajakoolitusest saadav ettevalmistus, sest täiendkoolitusi sooviti just näiteks HEV-õpilastega tegelemise ning konkreetselt oma aine õpetamise kohta.

Käesoleva bakalaureusetöö teostust iseloomustavad ka mõned piirangud. Kitsaskohana võib välja tuua autori vähese intervjuueerimiskogemuse, mille tõttu sai esimene uurimisküsimus kõige rohkem tähelepanu, kuid uurimistöö kõrgema väärtuse saavutamiseks oleks enam pidanud keskenduma just teisele ja kolmandale uurimisküsimusele vastuste leidmisele. Samuti oli ühe

Alustavate õpetajate hinnangud esimese aasta suurimatele väljakutsetele ja neile kättesaadavatele toetusmeetoditele ning nende soovitusel toetusmeetodite arendamiseks intervjuu ajaline pikkus plaanitust lühem. Seda võis põhjustada asjaolu, et uuritav töötas koolis, kuhu sisse astumiseks peab sooritama sisseastumiskatse ning seega ei esinenud uuritava töös väljakutseid näiteks HEV-õpilastega.

Antud töö tulemused annavad võimaluse uurida täpsemalt, kuidas parandada kõrgkoolides õpetajakoolituse õppekavasid, et need toetaksid tulevikus karjääri ning rohkem alustavaid õpetajaid jääks ametisse püsima. Samuti on töö hea sisend koolijuhtidele muutmaks oma kooli alustava õpetaja jaoks toetavamaks. Tulemustest selgus, et mentorlus on olnud alustavate õpetajate jaoks suur toetus, kuid edaspidistes uuringutes mentorluse teemadel oleks asjakohane välja selgitada rohkemate alustavate õpetajate ettepanekud seoses mentorlussuhtele esitatavate tingimustega.

Tänu sõnad

Autor tänab kõiki alustavaid õpetajaid, kes olid nõus uuringus osalema ja oma kogemusi jagama ning juhendaja Liina Adovit ning kaasjuhendaja Indrid Koni kogu osutatud nõu ja abi eest.

Autorsuse kinnitus

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

Ketlin Suvi

/allkirjastatud digitaalselt/

17.05.2022

Kasutatud kirjandus

- Alumäe, T., Tilk, O., & Asadullah. (2018). Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech.
- Caspersen, J., Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching*, 20(2), 189-211, DOI: 10.1080/13540602.2013.848570
- 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
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: why it matters and what leaders can do. *Educational Leadership*, 60(8), 6-13.
- Dayan, U., Perveen, S., & Khan, M. I. (2018). Transition from Pre-Service Training to Classroom: Experiences and Challenges of Novice Teachers in Pakistan. *FWU Journal of Social Sciences*, 12(2), 48–59
- Devos, G., Kelchtermans, G., Moolenaar, N., Thomas, L., Tuytens, M., Vanderlinde, R. (2019). Teachers' first year in the profession: the power of high-quality support. *Teachers and Teaching*, 1-29. , DOI: 10.1080/13540602.2018.1562440
- Eisenschmidt, E. (2006). Implementation of induction year for novice teachers in Estonia. Tallinn: TLÜ kirjastus
- Eisenschmidt, E., & Köster, K. (2013). Kutseasta rakendamine haridusasutuses. Tallinn: Tallinna Ülikool
- Eisenschmidt, E., Reiska, E., & Oder, T. (2015). Algajate õpetajate tajutud juhtkonna tugi ning selle seosed kooliarendusse kaasatuse ja õpetajate koostööga. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 3(1), 148-172.
- Erten, I. H. (2015). Listening to practising teachers: Implications for teacher training programs. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 199, 581-588.
- 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.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How Many Interviews Are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability. *Field methods*, 18(1), 59–82.
- Hanushek, E. A. (2016). School human capital and teacher salary policies. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 23-40

Alustavate õpetajate hinnangud esimese aasta suurimatele väljakutsetele ja neile kättesaadavatele toetusmeetoditele ning nende soovitusel toetusmeetodite arendamiseks *Hea teadustava* (2017). Tartu: Tartu Ülikooli eetikakeskus. <https://www.etag.ee/wp-content/uploads/2017/02/HEA-TEADUSTAVA.pdf>

Hendricks, M. D. (2015). Towards an optimal teacher salary schedule: Designing base salary to attract and retain effective teachers. *Economics of Education Review*, (47), 143-167.

Jacobson, D. A. (2016). Causes and Effects of Teacher Burnout. Walden University Scholarworks.

Kelly, N., Cespedes, M., Clarà, M., & Danaher, P. A. (2019). Early career teachers' intentions to leave the profession: The complex relationships among preservice education, early career support, and job satisfaction. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(3).

Kozikoglu, I. (2018). A Metaphorical Analysis of Novice Teachers' Perceptions Concerning First Year in Teaching, Induction Process, School Administrators and Mentor Teacher. *Educational Research Quarterly*, 42(1), 3-45.

Laherand, M.-L. (2008). Kvalitatiivne uurimisviis. Tallinn: Infotrükk.

Luik, N. (2021). Teeme päriselt ära! Õpetajate palgatõus aastal 2022. *Õpetajate leht*, 2021.

Martin, K. L., Buelow, S. M., & Hoffman, J. T. (2015). New teacher induction: Support that impacts beginning middle-level educators. *Middle School Journal*, 47(1), 4-12

Mets, U., Viia, A. (2018). Tulevikuvaade tööjõu- ja oskuste vajadusele: haridus ja teadus. Uuringu lühiaruanne. Tallinn: SA Kutsekoda.

Miles, R., & Knipe, S. (2018). „I Sorta Felt Like I was out in the Middle of the Ocean“: Novice Teachers' Transition to the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(6), 104-121

Monsour, F. (2003). Mentoring to Develop and Retain New Teachers. *Kappa Delta Pi Record*, 39(3), 134-135.

Remmik, M., Lepp, L., & Koni, I. (2015). Algajad õpetajad koolijuhid ja kolleegide toetusest esimestel tööaastatel. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 3(1), 173-201

Rämmer, A. (2014). Valimi moodustamine.

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*.
<https://doi.org/10.1080/00071005.2021.2004995>

Schults, A. (2012). Pedagoogide tugisüsteem. Tartu: Tartu Linnavalitsus

Selliöv, R., & Vaher, K. (2018). Õpetajakoolituse lõpetanud ja alustavad õpetajad EHISe andmetel.

Singh, P., Mahomed, C. C. (2013). Exploring the collegial relationship between mentors and their mentees. *International Business & Economics Research Journal*, 12(12), 1547-1561

Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä. (2019). Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena. A.M. Meesak (toim). *OECD õppimise ja õpetamise uuringu TALIS 2018 tulemused, 1.osa* (72-94). Tallinn.

Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä., & Pedaste, M. (2020). Õpetajad ja koolijuhid väärtustatud professionaalidena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu Algajate õpetajate kirjeldused kohanemisest koolikeskkonnaga ja nende ootused toele. *TALIS 2018 tulemused, 2. osa*.

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

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

Varney, J. (2009). Humanistic mentoring: Nurturing the person within. *Kappa Delta Pi Record*, 45(3), 127-131.

Virkus, S. (2016). Intervjuu, vaatlus ja sisuanalüüs. Õpiobjekt. Tallinna Ülikool.

Õunapuu, L. (2014). Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes. Tartu Ülikool

Lisad

Lisa 1. Intervjuu kava

Uurimisküsimused:

1. Millised on alustavate õpetajate hinnangul nende suurimad väljakutsed töö esimesel aastal?
2. Millised on alustavate õpetajate hinnangud neile kättesaadavatele toetusmeetoditele?
3. Milliseid ettepanekuid teevad alustavad õpetajad toetusmeetodite arendamiseks?

Taustaküsimused:

1. Kas olete nõus meie intervjuu salvestamisega?
2. Kas lubate kasutada lõputöös pseudonüümi all väljavõtteid/tsitaate antud vastustest?
3. Mis ainet/aineid õpetate?
4. Kaua olete õpetanud?

Intervjuu põhiküsimused:

1. Kirjeldage on teed õpetajaametisse.
2. Kuidas kirjeldate enda esimest õppeaastat koolis?
3. Millega oli algaja õpetajana kõige keerulisem kohaneda?
4. Mille osas tundsite, et oleksite soovinud enam toetust või ettevalmistust?
5. Millist tuge pakkus kooli juhtkond/kolleegid teile tööd alustades? Kas pakutud toetusmeetmed olid teie jaoks kasulikud või jäi millestki vajaka?
6. Kas teil oli/on määratud mentor või on teil keegi, keda peate tööalaselt mentoriks?
7. Mida peate mentorite olulisemateks ülesanneteks?
8. Millistele tingimustele peaks mentorlussuhe vastama?
9. Kirjeldage enda kogemust heast koostööst mentoriga. Kas on olnud ka halbu kogemusi? Palun kirjeldage.
10. Kas tunnete, et ülikool valmistas teid õpetajaametiks piisavalt hästi ette? Millist tuge saaks alustavale õpetajale pakkuda kõrgkool?
11. Tagasivaadates, millist toetust oleksite soovinud tööd alustades? Millised on need olukorrad, mille puhul tunnete, et ükski teile kättesaadavatest toetusmeetoditest ei aita teid piisavalt?
12. Kuidas näete, kes võiks seda toetust pakkuda, kuidas võiks see olla organiseeritud?
13. Mida sooviksite ise veel selle teema kohta lisada?

Lisa 2. Tabel 1.

Tabel 1. Uuritavate taustaandmed

Pseudonüüm	Õppeaine	Staaž
Maris	hispaania keel	1 aasta 6 kuud
Helina	eesti keel, kirjandus	1 aasta 6 kuud
Urmas	inglise keel	7 kuud
Kaisa	inglise keel, loodusõpetus	1 aasta 7 kuud
Liisa	loodusõpetus	7 kuud
Maria	bioloogia, geograafia	7 kuud
Anneli	matemaatika	1 aasta 2 kuud

Lisa 3. Tabel 2.

Tabel 2. Näide andmeanalüüsist uurimisküsimusele „Millised on alustavate õpetajate hinnangul suurimad väljakutsed töö esimesel aastal?“

Näide transkriptsioonist	Kood
Väga raske oli, väga raske. Ma arvan, et septembrist detsembrini eelmine aasta ma lihtsalt konstantselt mõtlesin, et ma lähen ära. Sest et see on nii raske, ma lihtsalt kogu aeg töötasin kakskümmend neli – seitse.	Pidev töötamine
Ka selle korraldusliku poole pealt ma lihtsalt õppisingi nagu jooksu pealt, sest seal ei olnud nagu et keegi teeb sulle mingi väljaõppe või ma ei tea.	Piisava ettevalmistuse puudumine

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Ketlin Suvi,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Alustavate õpetajate hinnangud esimese aasta suurimatele väljakutsetele ja neile kättesaadavatele toetusmeetoditele ning nende soovitud toetusmeetodite arendamiseks“, mille juhendaja on Liina Adov, 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.

Ketlin Suvi

17.05.2022