

TARTU ÜLIKOOL
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Jane Kruusmaa

VARAJASES KESKFAASIS TÖÖTAVATE ÕPETAJATE TOETAMINE
ÜLDHARIDUSKOOLIS: EESTI KOOLIJUHTIDE VAADE

Magistritöö

Juhendaja: haridusteaduste kaasprofessor Marvi Remmik

Tartu 2026

Kokkuvõte

Varajases keskfaasis töötavate õpetajate toetamine üldhariduskoolis: Eesti koolijuhtide vaade

Uurimuse eesmärk oli mõista, kuidas koolijuhid käsitlevad õpetajate toetamist ja kooli arengusse kaasamist ning millised on nende arusaamad varajases keskfaasis õpetajate vajadustest ja arenguvõimalustest. Uurimus viidi läbi kvalitatiivse lähenemisega, kasutades poolstruktureeritud intervjuusid seitsme koolijuhiga. Tulemused näitasid, et kuigi õpetajate toetamist peetakse oluliseks, ei ole see alati süsteemselt korraldatud ega diferentseeritud vastavalt karjäärifaasile. Õpetajate kaasamine kooli arengusse on levinud, kuid sõltub sageli individuaalsest initsiatiivist. Järeldati, et õpetajate professionaalse arengu toetamine vajab teadlikumat ja süsteemset käsitlust, mis arvestab karjäärifaaside eripära.

Võtmesõnad: koolijuht, õpetaja toetamine, organisatsioonikultuur, varajane keskfaas

Abstract

Supporting Teachers in the Early Mid-Career Stage in General Education Schools: Estonian School Leaders Perspectives

The study aimed to explore how school leaders understand teacher support, involvement in school development and the needs and development opportunities of teachers in the early mid-career stage. A qualitative approach was used, based on semi-structured interviews with seven school leaders. The findings indicate that although teacher support is valued, it is not always systematically organised or differentiated according to career stages. Teacher involvement in school development is common but often depends on individual initiative. The study concludes that teacher support should be approached more strategically and systematically, taking into account career stages and supporting teachers' professional development.

Keywords: school leader, teacher support, organizational culture, early mid-career stage

Sissejuhatus	4
1. TEOREETILINE ÜLEVAADE	5
1.1. Õpetajate toetamine koolis	5
1.2. Organisatsioonikultuur koolis	6
1.3. Arenguvõimalused koolis	8
1.4. Õpetajate karjääri faasid ja nende erisused	8
1.5. Töö eesmärk ja uurimisküsimused	10
2. METOODIKA	11
2.1. Valim	11
2.2. Andmete kogumine	12
2.3. Andmeanalüüs	13
3. TULEMUSED	14
3.1. Koolijuhtide arusaamad oma rollist õpetajate toetajana	14
3.2. Varajases keskfaasis õpetajate vajadused ja toetamise võimalused koolijuhtide vaates	17
3.3. Õpetajate osalemine kooli arengus	20
4. ARUTELU	22
Tänuõnad	26
Autorsuse kinnitus	26
Kasutatud kirjandus	28
Lisa 1. Koolijuhtide intervjuu kava	
Lisa 2. Nõusolekuvorm	
Lisa 3. Täenduslike üksuste kodeerimise ja temade moodustamise näide	

Sissejuhatus

Õpetajate järelkasvust ja ameti mainest on viimasel kümnendil kujunenud hariduspoliitiline väljakutse paljudes riikides. Probleemiks ei ole pelgalt järelkasvu puudumine, vaid ka õpetajate töölt lahkumine seoses madala rahulolu ja ebapiisava toetusega (Õpetajaameti kuvand ja atraktiivsus, 2021). Sama uuring viitab ka, et õpetajaameti kuvand on nõrk, väga heaks hindas õpetajaameti kuvandi vaid kuus protsenti ja negatiivse hinnangu andis viiendik uuringus osalenud õpetajatest. (Õpetajaameti kuvand ja atraktiivsus, 2021).

Just juhtimiskvaliteet ja personali juhtimisstrateegiad mõjutavad õpetajate toetatust, autonoomiat ja arenguvõimalusi (Hulpia & Devos, 2010). Samuti aitab toetav juhtimiskultuur, kus eksimine on lubatud ja arengut väärtustatakse, vähendada läbipõlemist ning soodustada koostööd koolis (Kraft *et al.*, 2016). Samas on õpetajate süsteemsel toetamisel takistuseks sageli juhtide vähene ettevalmistus või toetavate struktuuride puudumine (Altmäe *et al.*, 2013).

Haridus- ja Teadusministeeriumi töögrupp tõi õpetajate järelkasvu ja lahkumise probleemi ühe peamise põhjusena esile juhtimiskvaliteedi erinevused koolides ning seadis eesmärgiks kujundada koolidest õppivad organisatsioonid (Haridus- ja Teadusministeerium [HTM], 2021). Ka rahvusvaheliselt rõhutatakse koolijuhi rolli toetava ja motiveeriva töökeskkonna kujundamisel kui ühte olulist tegurit õpetajate ametis püsimisel (OECD, 2022).

TALIS (2024) uuring viitab, et õpetajate kavatsus ametist lahkuda püsib ning probleem vajab jätkuvalt süsteemset tähelepanu. Uuringus nenditakse, et varajases keskfaasis õpetajate ametist lahkumist mõjutab enam professionaalse arengu ja karjäärivõimaluste ammendumine (Leijen *et al.*, 2024).

Et paremini mõista õpetajate lahkumise põhjuseid ning koolijuhi rolli selles, keskendub käesolev uurimus koolijuhtide arusaamadele õpetajate toetamisest ja arengu võimaluste kujundamisest. Uurimuses pööratakse eraldi tähelepanu varajases keskfaasis töötavatele õpetajatele, kuna selles etapid võib suureneda vajadus karjäärivõimaluste, arengu ja suurema vastutuse järele (Leijen *et al.*, 2024). See on eriti asjakohane, arvestades, et Haridus- ja Teadusministeeriumi (2021) poolt koostatud dokumendis *Õpetajate järelkasvu arengusuunad aastani 2026* rõhutatakse samuti koolijuhi olulist rolli muutuste juhtimisel ja juhtimisstiili arendamisel, mis keskendub õppijate, õpetajate ja kogu koolipersonali arengule.

1. TEOREETILINE ÜLEVAADE

1.1. Õpetajate toetamine koolis

Eestis räägitakse üha enam alustava õpetaja toetamise vajadusest ja mentorsüsteemi olulisusest õpetajatöö esimestel aastatel (Eisenschmidt & Poom-Valickis, 2020; Raam *et al.*, 2025). Samas nendib Booth jt (2021), et ei ole teada, kuidas toetatakse õpetajaid, kes on koolis töötanud enam kui viis aastat ja ei kuulu enam alustavate õpetajate hulka. Statistika samas näitab, et kõige kriitilisemad on õpetajad oma töö suhtes tööaastatel 6-10 (Leijen *et al.*, 2025).

Rahvusvaheliselt rõhutatakse koolijuhi võimet luua motiveeriv ja toetav keskkond kui võtmetegur õpetajate tööle jäämisel (OECD, 2022). Just kooli juhtimise kvaliteet ja personalijuhtimise strateegiad mõjutavad õpetajate toetatust, autonoomiat ja arenguvõimalusi (Hulpia & Devos, 2010). Samuti on koolides probleemiks juhtide vähene juhtimisalane ettevalmistus ning struktuuride puudumine, mis võimaldaks õpetajaid süsteemselt toetada (Altmäe *et al.*, 2013). Eeltoodust järeldub, et õpetajate toetamine ei ole üksnes individuaalne tegevus, vaid sõltub otseselt kooli juhtimisest ja organisatsioonilistest võimalustest.

Leithwoodi jt (2008; 2020) uuringud näitavad, et kooli juhtimine on üks olulisemaid õpetajate töörahulolu ja professionaalset arengut mõjutavaid koolisiseseid tegureid. Koolijuhi töö on sageli seotud ebakindluse, ajasurve ja piiratud informatsiooniga, mistõttu tuleb otsuseid langetada olukordades, kus kõik muutujad ei ole ette teada (Spillane *et al.*, 2004). Eesti ja lähiriikide haridusuuringud osutavad, et sellistes tingimustes on keske tähtsusega koolijuhi võime kujundada ühiseid arusaamu kooli eesmärkidest ja väärtustest ning seada prioriteete (Ahtiainen & Heikonen, 2023; Poom-Valickis *et al.*, 2022). Tõhus kooli juhtimine tugineb lisaks teadlikule otsustusprotsessile ka kogemuslikele teadmistele (Eraut, 2004), mis kujunevad aja jooksul ning on seotud koolijuhi professionaalse identiteedi ja refleksiivse praktikaga (Eisenschmidt & Poom-Valickis, 2020). See viitab sellele, et õpetajate toetamine ei pruugi olla alati teadlik tegevus, vaid võib kujuneda ka koolijuhi kogemusest ja isiklikest arusaamadest lähtuvalt.

Traditsiooniliselt on koolijuhtimise käsitlused keskendunud üksikisikutele, enamasti koolijuhile, samuti on õpetajaid õpetatud tegutsema pigem iseseisvalt, järgima juhtnööre ning hoiduma vastutuse võtmisest väljaspool klassiruumi (York-Barr & Duke, 2004), kuid tänapäeval pööratakse üha enam tähelepanu jagatud juhtimise lähenemisele. Jagatud

juhtimine eeldab, et vastutus ja otsustusõigus ei koondunud üksnes koolijuhile, vaid jaotuvad organisatsiooni liikmete vahel, võimaldades osaleda otsustusprotsessides ja kooli arendustegevustes väljaspool enda klassiruumi (Bush & Glover, 2014; Hulpia & Devos, 2010).

Haridusmaastiku muutumine on suurendanud vajadust koolijuhtide professionaalse arengu järele. Eestis ja teistes sarnase hariduskultuuriga riikides on rõhutatud, et koolijuhtide arendamine ei peaks keskenduma üksnes administratiivsetele oskustele, vaid ka võimele kujundada õppimist ja õpetajate arengut toetavat organisatsioonikultuuri (TALIS, 2019). Kuigi professionaalne juhtimine on kergesti äratuntav, on selle mõõtmine keerukas, kuna juhtimise mõju avaldub kaudselt läbi koolikultuuri, suhete ja igapäevaste praktikate (Eisenschmidt *et al.*, 2023). Seetõttu ei taga üksikute kompetentside olemasolu automaatselt tõhusat juhtimist ega õpetajaid toetava koolikultuuri kujunemist. Seega võib järeldada, et õpetajate toetamine koolis on mitmetahuline nähtus, mis sõltub nii juhtimisest, koolikultuurist kui ka sellest, kuidas koolijuhid oma rolli õpetajate toetajana mõtestavad. Koolijuhtide arendamisele on viimastel aastatel küll rohkem tähelepanu pööratud, siiski viitavad varasemad käsitlused sellele, et õpetajate toetamine ei pruugi olla koolides süsteemselt korraldatud, eriti nende õpetajate puhul, kes ei ole enam karjääri algusfaasis.

1.2. Organisatsioonikultuur koolis

Organisatsioonikultuur on keskne mõiste, mille kaudu saab mõista, kuidas organisatsioonis kujunevad ja püsivad teatud käitumismustrid, hoiakud ja väärtused. Näiteks Scheini (2016) käsitluse kohaselt koosneb organisatsioonikultuur kolmest tasandist: nähtavad artefaktid, väljendatud väärtused ja sügavamad alateadlikud eeldused, mis suunavad organisatsiooni liikmete käitumist. Käesolevas töös käsitlen organisatsioonikultuuri eelkõige õpetajate igapäevase töö ja juhtimise kokkupuutepunktina, mitte üksnes sügavate eelduste tasandil (Schein, 2016)

Koolide organisatsioonikultuuril on oma eripärad, kuna kool toimib professionaalse kogukonnana, kus õpetajate autonoomia ja professionaalne identiteet on eriti olulisel kohal. Samas rõhutavad autorid, et autonoomia ei tohi tähendada isolatsiooni, vaid peaks arenema ühiseks vastutuseks (Hargreaves & O'Connor, 2018). Koolijuhi tegevus ja otsused mõjutavad otseselt seda, millised väärtused ja normid koolis domineerivad ning kuidas kujunevad suhted õpetajate ja juhtkonna vahel (Leithwood *et al.*, 2008; Senge *et al.*, 2012). Seega ei ole

organisatsioonikultuur pelgalt taustal kulgev süsteem, vaid kujundab otseselt õpetajate igapäevast töökogemust, sealhulgas seda, milliseid tegevusi ja arenguvõimalusi koolis väärtustatakse. Toetavat organisatsioonikultuuri iseloomustavad usaldus, koostöö ja avatud kommunikatsioon. Daniëls jt (2019) rõhutavad usalduse kesksel rollil koolides, tuues esile, et usalduslikud suhted loovad aluse nii õpetajate koostööle kui ka professionaalsele õppimisele. Ka OECD (2022) andmetel on koolides, kus valitseb toetav ja õppimist väärtustav kultuur, õpetajate rahulolu kõrgem ning töölt lahkumise määr madalam.

Õpetajate toetamine avaldub ka teadlikkus juhtimises, milleks on näiteks regulaarne ja sisuline tagasiside, vestluste läbiviimine, õpetajate tunnustamine ning koostöökultuuri teadlik kujundamine (Day & Gu, 2013). Kraft jt (2016) sõnul vähendab toetav juhtimine õpetajate läbipõlemise riski ja suurendab tööga rahulolu. Samuti loovad empaatia, usaldus ja õpetajate autonoomia toetamine aluse õpetajakesksele lähenemisele, kus õpetajat nähakse professionaalse partnerina (Leithwood *et al.*, 2020). Sellest tulenevalt võib õpetajate toetamist käsitleda mitte üksnes üksikute tegevuste kogumina, vaid osana laiemast organisatsioonikultuurist, mis kujundab õpetajate võimalusi osaleda, areneda ja panustada kooli arengusse.

TALIS (2024) uuring toob esile, et õpetajate vajadused erinevad sõltuvalt nende töökogemusest. Näiteks ootavad alustavad õpetajad enam tuge ja juhendamist, samas kui varajases keskfaasis õpetajatele muutuvad olulisemaks karjäärivõimalused ning võimalus panustada kooli arengusse. Samal ajal on aga just varajases keskfaasis töötavate õpetajate rahulolu madalam, kui teistes karjääri faasides (Leijen *et al.*, 2025). See viitab sellele, et organisatsioonikultuur peaks arvestama õpetajate erinevate vajadustega ning looma võimalusi, mis toetavad nende arengut kogu karjääri vältel. Samuti tuuakse TALIS (2024) uuringus esile, et õpetajate ametis püsimise probleem vajab jätkuvalt süsteemset tähelepanu ning, et arengu ja karjäärivõimaluste puudumine võib suurendada õpetajate ametist lahkumise riski (Leijen *et al.*, 2025). Eeltoodust järeldub, et õpetajate toetamine ei ole üksnes individuaalne või juhuslik tegevus, vaid on tihedalt seotud sellega, millist organisatsioonikultuuri koolis kujundatakse ning milliseid võimalusi õpetajatele nende arenguks ja kooli juhtimises osalemiseks pakutakse.

1.3. Arenguvõimalused koolis

Koolijuhtimise üheks oluliseks eesmärgiks on luua tingimused, mis toetavad õpetajate arengut ning võimaldavad neil oma rolli koolis laiendada, sest areng ei toimu üksnes individuaalse õppimise kaudu, vaid on tihedalt seotud ka organisatsiooniliste võimalustega, mida kooli juhtimine kujundab (Leithwood *et al.*, 2008; 2020) ning mille raames koolijuhil on peamine roll õpetajate kaasamisel ja nende panusel kooli arendamisse (Johnson *et al.*, 2014).

TALISE (2024) uuringus nähakse õpetajate ühe arengu võimalusena jagatud juhtimist, mis tähendab, et kooli juhtimine ei seisne vaid koolijuhil tegevustes, vaid see kujuneb organisatsioonis töötavate inimeste ning konkreetse olukorra vastastikmõjus, st ühises juhtimises (Harris, 2013; Oppi *et al.*, 2022; Spillane, 2005). Jagatud juhtimine rõhutab vastutuse ja otsustusõiguse jagamist ning õpetajate kaasamist kooli juhtimisse, mis omakorda suurendab õpetajate kuuluvustunnet ja vastutust kooli arengu eest (Bush & Glover, 2014; Hulpia & Devos, 2010). Uuringud on näidanud, et õpetajate kaasamine juhtimisse suurendab nende organisatsioonilist seotust ja töörahulolu (Leithwood *et al.*, 2020; Orphanos & Orr, 2014; Day, 2012), samuti tõuseb ka nende sisemine motivatsioon ning nad hakkavad ise aktiivsemalt otsima võimalusi juhtimises osalemiseks (Pineda-Báez *et al.*, 2020). Uuringud viitavad veel, et võimalus võtta täiendavaid rolle ja osaleda otsustusprotsessides võib suurendada õpetajate pühendumist tööle (Leithwood *et al.*, 2008; Leijen *et al.*, 2025). See tähendab, et õpetajate areng ei seisne üksnes täiendkoolitustes osalemises, vaid hõlmab ka võimalust kujundada ise oma arengut ja liikuda karjääri jooksul kõrgemale astmele ka kooli sees. TALIS (2024) andmed näitavad, et eriti varajases keskfaasis muutuvad õpetajate jaoks oluliseks karjääri võimalused, eneseareng ning võimalus panustada kooli arengusse. Samas ei ole selge, mil määral ja kui süsteemselt neid võimalusi koolides pakutakse. Seetõttu võib arvata, et kuigi õpetajate kaasamist ja arenguvõimaluste loomist peetakse oluliseks, ei pruugi see koolides alati teadlikult ja süsteemselt rakenduda.

1.4. Õpetajate karjääri faasid ja nende erisused

Õpetaja professionaalne areng ei toimu lineaarselt, vaid kujuneb erinevate karjäärifaaside kaudu, mille jooksul muutuvad õpetaja rollitaju, motivatsioon, professionaalsed eesmärgid ja toetusvajadused (Booth *et al.*, 2021).

Üheks tuntumaks õpetaja karjääri käsitleks peetakse Hubermani (1993) mudelit, mis kirjeldab õpetajate professionaalset arengut mitme järjestikuse etapi kaudu. Hilisemad

uurimused on seda lähenemist edasi arendanud, rõhutades eriti õpetajate professionaalse vastupidavuse ja organisatsioonilise toe rolli karjääri eri etappides (Day & Gu, 2013).

Hubermani (1993) järgi algab õpetaja karjäär tavaliselt ellujäämise ja avastamise faasiga, mis iseloomustab enamasti esimesi tööaastaid, ligikaudu 1-3 aastat õpetajatöös. Selles etapis keskenduvad õpetajad eelkõige igapäevase tööga toimetulekule ning õpetajarolli mõtestamisele. Algusfaasi iseloomustab sageli samaaegselt nii ebakindlus kui ka professionaalne entusiasm. Algusfaasile järgneb stabiliseerumise faas, mis Hubermani käsitluses jääb sageli umbes 4.-6. tööaasta vahele. Selles etapis on õpetajad omandanud suurema kindluse oma professionaalses rollis, nende õpetamine muutub teadlikumaks ning tööga seotud enesetõhusus kasvab. Day ja Gu (2013) toovad esile, et selles etapis hakkab õpetaja tähelepanu üha enam liikuma ellujäämiselt professionaalse arengu ja õpetamise kvaliteedi parandamise suunas.

Stabiliseerumise järel liigub õpetajakarjäär sageli katsetamise ja mitmekesistumise faasi, mis seostub sageli ligikaudu 6.-15. tööaastaga. Selles etapis otsivad õpetajad uusi õpetamisviise, katsetavad erinevaid pedagoogilisi lähenemisi ning võtavad sageli ka täiendavaid rolle kooli arengus, näiteks osaledes arendusprojektides või ainevaldkondlikes tegevustes. Day ja Gu (2013) toovad esile, et selles karjäärifaasis muutuvad oluliseks professionaalsed arenguvõimalused, tunnustamine ning võimalus panustada kooli laiemasse arengusse.

Kuigi Hubermani faasimudel on laialt levinud, on käesoleva töö puhul oluline see, et TALIS (2024) lähenemine võimaldab faase käsitleda paindlikumalt ja lähtuda õpetajate tajutud vajadustest. Nii näiteks on uurimuse fookuses hoopis TALISES (2024) välja toodud varajane keskfaas, mis õpetajakarjääris paikneb üldjuhul stabiliseerumise ning katsetamise ja mitmekesistumise etappide üleminekul ning seostub sageli umbes 6.–10. tööaastaga. Selles etapis on õpetajad juba omandanud olulise ametialase kogemuse, kuid samal ajal otsivad võimalusi oma töö arendamiseks ja professionaalseks kasvuks (Leijen *et al.*, 2025). Kui arenguvõimalused on piiratud või õpetaja ei näe oma karjääris uusi väljakutseid, võib selles etapis tekkida rahulolematust või motivatsiooni langust või isegi eemaldumine organisatsioonist (Day, 2012; Huberman, 1993). Day ja Gu (2013) käsitluses on õpetajate professionaalne areng tihedalt seotud mitte ainult õpetaja individuaalsete omadustega, vaid ka nende töökeskkonnaga. Nad rõhutavad, et õpetajate suutlikkus säilitada motivatsiooni,

pühendumust ja enda arengut sõltub suurel määral organisatsioonikultuurist, sealhulgas kolleegide vahelisest suhetest ja kooli juhtumisest.

Eelpool välja toodud teadmiste põhjal saab öelda, et õpetajate toetamine ei saa olla ühesugune kõigis karjäärifaasis, vaid peab arvestama konkreetse arengufaasi eripäradega. Seega on oluline toetada õpetajaid ka karjääri varajases keskfaasis, kus professionaalne areng, tunnustamine ja võimalus panustada kooli arengusse võivad mõjutada õpetajate tööle pühendumist ja ametis püsimist. Seetõttu tekkis huvi uurida, kuivõrd on õpetajatel varajases keskfaasis tegelikult võimalus osaleda kooli arengus. TALIS (2024) andmetel peavad just selles karjäärifaasis õpetajad oluliseks võimalust panustada kooli arengusse, kuna nad on saavutanud teatava õpetamisalase enesekindluse ja ainealase professionaalsuse, samas ei pruugi see võimalus olla kõigis koolides tagatud.

Töö teoreetiline raamistik loob aluse uurimisprobleemi käsitlemiseks, mille kohaselt varajases keskfaasis töötavad õpetajad soovivad rohkem panustada kooli arengusse ja näevad selles ka oma karjäärivõimalusi, kuid nende tööga rahulolu võib samal ajal olla madalam (Leijen *et al.*, 2025). See toob esile küsimuse, kuidas mõtestavad koolijuhid ise varajases keskfaasis õpetajate vajadusi ning milliseid võimalusi ja tegevusi koolides nende professionaalse arengu toetamiseks rakendatakse.

1.5. Töö eesmärk ja uurimisküsimused

Minu uurimuse eesmärk on paremini mõista koolijuhtide arusaamasid õpetajate toetamisest ja arenguvõimaluste kujundamisest. Uurimuses pöörasin eraldi tähelepanu varajases keskfaasis töötavatele õpetajatele, kuna selles etapis võib suureneda vajadus karjäärivõimaluste, arengu ja suurema vastutuse järele (Leijen *et al.*, 2024).

Minu uurimisküsimusteks on:

1. Kuidas kirjeldavad koolijuhid oma rolli õpetajate toetajana?
2. Millised on koolijuhtide arusaamad varajases keskfaasis olevate õpetajate vajadustest ning nende toetamise võimalustest?
3. Milliste meetodite kaudu toetavad koolijuhid õpetajate osalemist kooli arengus?

2. METOODIKA

Käesolevas uurimuses kasutati kvalitatiivset lähenemist, kuna uurimuse eesmärk oli mõista koolijuhtide arusaamu ja kogemusi. Kvalitatiivne lähenemine võimaldab uurida nähtust süvitsi, keskendudes osalejate tõlgendustele ja kogemustele (Kalmus *et al.*, 2015).

2.1. Valim

Uurimuse valim koosnes seitsmest Eesti üldhariduskooli juhust. Valimi valisin sihipärase valimi põhimõttel, et tagada mitmekesisus koolide suuruse ja piirkondliku paiknemise lõikes (Beilmann & Rämmer, 2025). Uurimuses osalejateni jõudsin külastades esmalt koolide kodulehekülgi, millelt sain koolijuhtide meiliaadressid ja peale seda saatsin neile otse e-kirjad sooviga uuringu osaleda. Kokku saatsin e-kirjad üheteistkümnele koolijuhile, kellest vastas e-kirjale seitse. Kõik valimis olnud koolijuhid allkirjastasid digitaalselt nõusolekuvormi (Lisa 2) intervjuus osalemiseks. Nõusolekuvorm sisaldas põhjalikku teavet uuringu eesmärgi, läbiviimise protsessi ning osalejate õiguse kohta loobuda osalemisest igal hetkel (Tartu Ülikool, 2021).

Koolijuhtide üldandmed on leitavad Tabelist 1. Valimisse kuulus kolm nais- ja neli meessoost koolijuhti. Valimis olnud koolijuhtide vanuste vahemik oli 35-55, keskmiseks vanuseks oli 46 eluaastat. Esindatud oli Harjumaa, Raplamaa, Viljandimaa, Tartumaa, Läänemaa, Jõgevamaa. Kolm koolijuhti on koolijuhiks saanud, olles eelnevalt enda koolis ka teisel ametikohal. Kuus koolijuhti töötasid enne koolijuhiks saamist hariduse valdkonnas, üks mitte.

Tabel 1. Koolijuhtide üldandmed

Kool	Sugu	Vanus	Töökogemus	Meeskond
1	Mees	50-55 aastat	3 aastat	u. 80
2	Naine	45-50 aastat	6 aastat	28
3	Mees	40-45 aastat	4 aastat	11
4	Mees	35-40 aastat	4 aastat	u. 60
5	Naine	40-45 aastat	2 aastat	u. 40
6	Mees	50-55 aastat	üle 20 aasta	u. 60
7	Naine	50-55 aastat	10 aastat	u. 50

2.2. Andmete kogumine

Andmed kogusin poolstruktureeritud individuaalintervjuude abil (Lepik *et al.*, 2025).

Poolstruktureeritud intervjuu võimaldab koguda süsteemselt võrreldavaid andmeid, säilitades samal ajal paindlikkuse süveneda uuritava kogemustesse ja tähendustesse. See andis mulle võimaluse lähtuda ettevalmistatud küsimustest, kuid kohendada nende järjekorda, täpsustada vastuseid lisaküsimustega ning järgida intervjuu käigus esilekerkivaid teemasid, et saada rikkalikumat ja kontekstuaalset teavet (Lepik *et al.*, 2025).

Intervjuukava (Lisa 1) koostasini lähtuvalt uuringu eesmärgist ja uurimisküsimustest, mis keskendusid koolijuhhi enda seisukohtadele seoses õpetajate toetamisega, fookuses just varajases keskfaasis töötavad õpetajad. Intervjuud keskendusid küsimustele: (a) eduelamused ja takistused toetajana (nt. Kuidas saate aru, et olete oma töös õpetajate toetajana edukas? Mis on teie töös õpetajate toetamisel keeruline või takistab teid?);

(b) õpetajate tagasiside ja vajadused (nt. Millised on teie hinnangul 6-10 aastase töökogemusega õpetajate peamised vajadused?); (c) praktilised lahendused (nt. Millised võimalused karjääri teha on teie koolis erinevates arengufaasis õpetajatel?). Intervjuu küsimuste usaldusväärseuse tõstmiseks küsisin tagasisidet juhendajalt.

Andmeid kogusin märtsist kuni aprillini 2026.a. Kohtumised intervjuudeks leppisin kokku e-kirja teel. Kohtumiste formaat oli digitaalne, ehk kohtumised toimusid keskkonnas Microsoft Teams, mis on Tartu Ülikooli ametlik digitaalne keskkond. Kõige lühem intervjuu koolijuhiga kestis 51 minutit ja kõige pikem 118 minutit. Intervjuude kestus erines koolijuhtide vahel nii küsimuste fookuse kui ka vastuste põhjalikkuse tõttu.

Uuringu läbiviimisel järgisin teadustöö eetikapõhimõtteid, keskendudes osalejate informeerimisele, vabatahtlikkusele, konfidentsiaalsusele ja andmete turvalisele käsitlemisele, mida näeb ette hea teadustava (Tartu Ülikool, 2021). Osalejate konfidentsiaalsuse tagamiseks kasutasin uurimistöös pseudonüüme ning vältisin detailse info avaldamist, mis võiks võimaldada koolide või osalejate tuvastamist. Uurimiseetika põhimõtetest lähtudes lõin intervjuueeritavaga usaldusliku õhkkonna, alustades vestlust üldistel teemadel. Intervjuude helisalvestised säilitan Teams keskkonnas, millele on ligipääs ainult minul ning kustutan andmed pärast magistritöö kaitsmist.

2.3. Andmeanalüüs

Andmeanalüüsi meetodiks on kvalitatiivne sisuanalüüs, milles kasutasin induktiivset lähenemist, sest just sellise lähenemise puhul tuleb välja uurimuses osaleja tunnetus ja väärtused ning nende tõlgenduste ja tähendussüsteemide uurimine (Kalmus *et al.*, 2015). Intervjuude analüüsimist alustasin intervjuude transkribeerimisest, transkribeerimisel kasutasin Microsoft Copilot abi, mis on integreeritud Microsoft Teams keskkonda. Automaatne transkriptsioon loodi esmalt Copiloti abil. Transkribeerimisel kasutasin sõna-sõnalist fokuseerimata transkribeerimise strateegiat (Lepik *et al.*, 2025). Peale intervjuud puhastasin ma transkribeeritud ehk võrdlesin saadud tekste helisalvestistega ning parandasin ebatäpsused, mis tulenesid madalast helikvaliteedist või intervjuueeritavate ebaselgest diktsioonist. Korrigeerimise käigus lõin osalejatele ka pseudonüümid K1-K7.

Koolijuhtide täismahus intervjuude transkriptsiooni korrastamine võttis keskmiselt kolm kuni neli tundi, samas kui pikemate (80–120 minutiliste) intervjuude puhul kulub selleks umbes viis tundi. Keskmiselt moodustus igast intervjuust kaksikümmend kuni kaksikümmend viis lehekülge teksti (Times New Roman, 12pt, reavahe 1). Transkriptsioonide kogumaht oli 139 lehekülge. Kõiki uuringuga seotud materjale ja transkriptsioone säilitasin parooliga kaitstud keskkonnas Teams, millele kõrvalistel isikutel puudub ligipääs ning hävitan need pärast magistritöö kaitsmist.

Andmeanalüüs algas tekstide korduva lugemisega, et saada terviklik ülevaade ning süveneda kogutud andmetesse. Korduva lugemise käigus proovisin transkriptsioone kodeerida iseseisvalt. Andmeanalüüsi teises etapis kodeerisin andmed, kasutades vabavaralist andmetöötluskeskkonda QCAmap (Fenzl & Mayring, 2017), kuhu sisestasin koolijuhtide intervjuude transkriptsioonid. Andmeanalüüsi viisin läbi avatud kodeerimisega (Kalmus *et al.*, 2015), markeerides transkriptsioonides tähenduslikud üksused, ehk lauseosad, laused või tekstilõigud, et säilitada andmetest tulenev rikkus. Nendele üksustele määrasin märksõnad ehk teemad (Lisa 3). Kodeerimise käigus pöörasin tähelepanu vastustes sisalduvatele sisulistele mõtetele ja kogemustele, mis aitasid mõista uuritavate vaatenurki ning leida seoseid uurimisküsimustega.

Tuginedes uuringule, mis soovib andmeanalüüsi usaldusväärsuse tõstmiseks ja tulemuste täpsustamiseks kaaskodeerida umbes 10–25% andmehulgast (O'Connor ja Joffe, 2020), valisin kaks eelnevalt kodeeritud koolijuhi intervjuud, mille koodid ei olnud minu juhendajale, kui kaaskodeerijale, nähtavad. Juhendaja kodeeris minust sõltumata need

intervjuude osad, mis hõlmasid ühe uurimisküsimuse raames saadud vastuseid ning mis moodustasid ligikaudu 10% transkriptsioonide kogumahust. Kodeerimistulemuste tõlgendamisel oli üsna suur kattuvus, kuid esines ka erinevusi, mis tulenesid peamiselt meie erinevast kogemusest kodeerimisel. Korduvate läbivaatamiste ja juhendajaga vestlemise käigus jõudsime koodide osas sarnastele arusaamadele.

3. TULEMUSED

Minu uurimuse eesmärk oli paremini mõista koolijuhtide arusaamasid õpetajate toetamisest ja arenguvõimaluste kujundamisest. Uurimuses pöörasin eraldi tähelepanu varajases keskfaasis töötavatele õpetajatele, kuna selles etapis võib suurendada vajadus karjäärivõimaluste, arengu ja suurema vastutuse järele (Leijen *et al.*, 2024). Tulemused on esitatud uurimisküsimuste kaupa, kajastades vaid koolijuhtide arvamusi ja seisukohti ning neid ei saa laiendada üldkogumile, tulemused kehtivad valimi piires. Analüüs on toetatud tsitaatidega, millest lühemad on jutumärkidega teksti sees ja pikemad tsitaadid on esitatud kursiivis. Parema loetavuse tagamiseks on tsitaatidest eemaldatud kordused ja ebaolulised osad, mis on tähistatud sümboliga (...). Intervjueeritavate konfidentsiaalsuse tagamiseks on nende nimed asendatud määratud pseudonüümidega järgmiselt: koolijuhid K1-K7.

3.1. Koolijuhtide arusaamad oma rollist õpetajate toetajana

Esimese uurimisküsimusega soovisin teada saada, kuidas koolijuhid kirjeldavad oma rolli õpetajate toetajana. Andmeanalüüsi tulemusena eristus kolm peamist teemat: koolijuhid rolli mõtestamine inimkeskse toetajana, toetamise praktilised viisid ning toetamisega seotud piirangud ja takistused.

Koolijuhid kirjeldavad oma rolli õpetajate toetajana eelkõige pideva kohalolu, kättesaadavuse ja igapäevase suhtluse kaudu. Mitmes intervjuus rõhutati, et toetamine ei ole eraldi tegevus, vaid osa igapäevasest juhtimisest. Näiteks kirjeldati toetust kui „igapäevast rutiini”, mille keskmeks on „ära kuulamine ja vahetu suhtlus“ (K2). Samuti toodi esile, et juhina tuleb olla nähtav ja olemas: „Sa pead olema kättesaadav, olemas olema (...) et nad saavad iga kell su juurde pöörduda“ (K1) ning „õpetajate toetamisel on tähtis see, et juht oleks olemas“ (K7). Ka K5 rõhutas, et tänases kontekstis „inimesed vajavad seda, et sa oled juhina olemas“, tuues samas välja, et õpetajad tajuvad kiiresti, kui juht on „liiga vähe pildis“.

Kättesaadavust kirjeldati ka praktiliste tegevuste kaudu, näiteks avatud uste poliitikana või võimalusena pöörduda juhi poole igal ajal: „Meil on sõna otseses mõttes kõigile ukсед lahti“ (K1) ning „direktor, kelle uks on alati lahti ja saab alati möödaminnes tulla“ (K7). Samuti rõhutati, et olemasolu tähendab teadlikku ajavõtmist: „Toetamiseks tuleb leida aega“ (K1).

Toetav roll läbi usalduslike suhete ja turvalise keskkonna loomise. Koolijuhid tõid esile, et õpetajad peavad tundma end piisavalt turvaliselt, et oma muresid jagada. Nagu üks koolijuht sõnastas: „Õpetaja ei tohi karta koolijuhti, ta peab usaldama“ (K1). Sarnast mõtet väljendati ka teistes intervjuudes, kus rõhutati, et „keegi ei pea kartma (...) rumalaid küsimusi ei ole olemas“ (K7). Oluliseks peeti ka kuulamise ja mõistmise rolli. Näiteks kirjeldas K5 juhi rolli kui „puhvrit“, kes kuulab õpetaja ära ja on empaatiline: „Ma kuulan ta ära (...) ma ei pisen da muret, mõistan, olen empaatiline“. Samuti rõhutati, et õpetajad vajavad võimalust „ventileerimiseks“ (K2) ja oma kogemuste jagamiseks. Lisaks toodi esile, et usaldus on seotud avatud suhtlusega ja probleemide nähtavaks tegemisega. Kui õpetaja ei julge rääkida, siis „need asjad hakkavad kuhjuma ja jäävad lahenduseta“ (K1).

Koolijuhi roll õpetajate kaitsja ja töötingimuste kujundajana. Mitmed koolijuhid rõhutasid, et nende ülesanne on seista õpetajate eest ning vajadusel võtta enda peale välised pinged. Näiteks toodi esile, et kui õpetaja tööd häirivad mingid tegurid, siis „suuna see mulle“ (K2). Samuti rõhutati, et juht peab „õpetajate eest seisma“ (K1), eriti keerulistes olukordades lastevanemate või õpilastega. Lisaks kirjeldati juhi rolli kui filtrit, kes ei lase kõiki väliseid pingeid õpetajateni: „Pead mingid asjad kinni (...) ei lase endast edasi kooli personalile“ (K1). Õpetajate toetamine väljendub ka õpetajatele töötingimuste loomises, näiteks õppevahendite ja töötamist toetava keskkonna tagamises. „Õpetajal peab olema vabadus oma töövahendeid valida“ (K7) ning vajalikud tingimused peaksid olema loodud.

Toetav roll läbi konkreetsete tegevuste ja struktuuride. Koolijuhid tõid esile erinevaid toetamise vorme nagu arenguestlused, individuaalsed kohtumised ja koostöised arutelud. Näiteks kirjeldati, et „iga kevad ma räägin iga õpetajaga isiklikult“ (K1) ning kasutatakse „töörõõmu vestlusi“, kus arutatakse õpetajate kogemusi ja vajadusi (K5). Samuti toodi esile koostöised vormid, näiteks „koostöö hommikud“, kus õpetajad saavad jagada „muresid ja rõõme“ (K2) ning kovisiooniringid ja ühised arutelud (K5). Lisaks kirjeldati toetust läbi tagasiside andmise, tunnivaatluste ja vestluste, kus arutatakse õpetaja tööga

seotud kogemusi (K7). Toetamine võib väljenduda ka väikestes igapäevastes tegevustes, näiteks õpetaja tunnustamises: „Väike tunnustamine on oluline“ (K1).

Toetamine on diferentseeritud vastavalt õpetaja arengufaasile. Koolijuhid kirjeldasid, et alustavad õpetajad vajavad rohkem juhendamist, selgeid juhiseid ja tagasisidet. Näiteks toodi esile, et nooremad õpetajad „tahavad pigem mentorlust, pidevat rääkimist ja tagasisidet“ (K1) ning vajavad „väga selgeid juhiseid“ (K7) ja julgustust. Samas tõdeti, et kogenud õpetajate puhul on toetuse iseloom teistsugune. Nende puhul rõhutati autonoomiat ja tunnustust: „Nemad tahavad pigem seda, et sa neid ei segaks“ ning „tahavad tunnustust sellele, et nad on kogenud“ (K1). Ka K5 kirjeldas, et kogenud õpetajate puhul piisab sageli lihtsast kontaktist, näiteks küsimusest: „Kuidas sul läheb?“. Lisaks alustavatele ja kogenud õpetajatele käsitleti ka varajase keskfaasi õpetajaid, kuid nende toetamise kirjeldused olid ebamäärasemad. Näiteks tõi üks koolijuht välja, et „ma tegelikult ei ole isegi mõelnud selle peale, et mis see ekstra on, mida ma sellele keskfaasis õpetajale peaksin pakkuma“ (K5). Samuti toodi esile, et uues koolis alustav, kuid varasema kogemusega õpetaja toetub pigem olemasolevatele struktuuridele, näiteks aineühendustele, mille kaudu ta „saab kogu oma vajamineva info“ (K4). See viitab, et võrreldes teiste arengufaasidega ei ole selle etapi toetamine koolijuhtide kirjeldustes sama selgelt mõtestatud. Samuti ei maininud mitte ükski koolijuht toetusmeetmena õpetajate arengu toetamist või selle teadlikku planeerimist.

Toetamisega seotud piirangud ja erinevad arusaamad. Koolijuhid tõid esile, et toetamine ei ole alati lihtne ega üheselt toimiv. Näiteks kirjeldati, et õpetajate hoiakud võivad olla takistuseks: „Ma olen kogu aeg nii teinud (...) mul ei ole midagi vaja“ (K5). Veel toodi esile, et toetada saab seda „kes tahab, et teda toetatakse“ (K1). Olulise takistusena nimetati ka ajaressurssi (K7) ning erinevaid arusaamu toetuse tähendusest. Näiteks toodi esile, et koolis ei pruugi olla „ühest arusaamist sellest, mis see toetus siis võiks olla“ (K6). Samuti kirjeldati olukordi, kus toetamine võib jääda nõrgaks või ebapiisavaks: „Neid toetusvorme, mida õpetajad reaalselt vajaksid, ei ole“ (K6). Lisaks toodi esile ressursi piirangud, näiteks koolituste pakkumisel, kus ei ole võimalik arvestada kõigi õpetajate individuaalsete vajadustega.

Kokkuvõtvalt näitavad tulemused, et koolijuhid käsitlevad õpetajate toetamist mitmekülgsest, kuid ei kirjelda seda teadliku ja süsteemse professionaalse arengu juhtimisena. Õpetajate toetamine väljendub pigem üldistes juhtimisviisides kui sihitud ja karjäärifaase

arvestavates tegevustes. Individuaalne arengu planeerimine ja õpetajate arengutee teadlik jälgimine ei tõusnud intervjuudes esile.

3.2. Varajases keskfaasis õpetajate vajadused ja toetamise võimalused koolijuhtide vaates
Teise uurimisküsimusega soovisin välja selgitada, millised on koolijuhtide arusaamad varajases keskfaasis olevate õpetajate vajadustest ning nende toetamise võimalustest. Kõik uuringus osalenud koolijuhid kirjeldasid varajases keskfaasis töötavaid õpetajaid, kuid vaid kaks neist käsitlesid seda rühma eraldiseisvana ja tõid esile selle eripärad, samas kui ülejäänud kaldusid üldistama või käsitlema erinevaid karjäärifaase koos. Tulemused näitasid, et õpetajate vajadused ja toetamine ei ole alati selgelt eristatud ega ühtselt mõtestatud. Enamus koolijuhte suutis varajase keskfaasi õpetajate vajadusi siiski sõnastada, mõned üldisemalt kui teised. Konkreetseid, varajases keskfaasis töötavatele õpetajatele mõeldud, toetamise viise tõid välja vähesed.

Varajases keskfaasis õpetajad. Koolijuhid kirjeldavad varajases keskfaasis õpetajaid mitmekesiste ja sageli raskesti määratletavate vajadustega rühmana, kelle toetamine ei ole selgelt eristatud ega süsteemselt kujundatud. Kuigi õpetajaid selles faasis nähakse üldiselt professionaalsete ja iseseisvatena, ei kajastu nende toetamine koolijuhtide kirjeldustes eraldiseisva või sihipäraselt suunatud tegevusena, vaid pigem osana üldistest õpetajate toetamise praktikatest. Samas tõid mitmed koolijuhid esile, et tegemist on olulise ja tähelepanu vajava rühmaga, mida ei ole piisavalt mõtestatud. Näiteks kirjeldas üks koolijuht seda faasi kui „kõige teravamalt küsimust“ tänases koolis ja hariduses (K6).

Varajases keskfaasis olevate õpetajate vajadused. Varajases keskfaasis olevate õpetajate vajadus on kaasatuse, arengu ja tunnustuse järele. Koolijuhid tõid esile, et õpetajad soovivad olla kaasatud kooli arengusse ja otsustusprotsessidesse ning panustada organisatsiooni toimimisse. Näiteks kirjeldati, et nad tahavad pigem kaasamist:

Otsuste tegemisse (...) et nad oleksid osa sellest, mis meil käimas on, mitte ei olegi see, et kuskilt tuleb, et meil on nüüd nii. Vaid, et nad saaksid sõna sekka öelda. (K1)

Samuti toodi esile vajadus arengu jätkumise ja professionaalse enesetunde toetamise järele, mida kirjeldati kui „turgutust“ (K2). Sarnast arusaama väljendas ka K7, kelle sõnul on selles faasis õpetajad „juba sellise hea pagasiga“ ning „tahavad rohkem kaasatud olla ja kaasa rääkida“ (K7). Samuti rõhutas ta, et õpetajad ootavad võimalusi uuteks väljakutseteks ja professionaalseks arenguks ning vajavad nii koolitusi kui ka kogemuste vahetamist

kolleegidega. Lisaks rõhutati, et toetamine eeldab õpetajate individuaalsete vajaduste mõistmist ning nendega arvestamist.

Kuigi vajadusi teadvustatakse, ei tegeleta selle rühmaga süsteemselt ega sihipäraselt. Seda väljendati mitmes intervjuus kaudselt, kuid K6 sõnastas selle otseselt: „Nad on professionaalid (...) me tegelikult ei tegele nendega“ (K6). Sama koolijuht kirjeldas olukorda veelgi teravamalt, tuues esile, et need õpetajad on sageli „jätud täiesti üksi“ (K6) ning nende probleeme ei märgata, kuna nad tulevad oma tööga pealtnäha toime. Selline kirjeldus viitab, et võime õpetaja iseseisvust tõlgendada ekslikult kui toetuse mitte vajamisest. Ühelt poolt nähakse neid professionaalidena, kes „teavad väga edukalt, mida nad õpetavad“ (K4) ning suudavad oma tööga toime tulla. Samuti kirjeldati neid kui õpetajaid, kes on võimelised õppima ja arenema, kui neile selleks võimalus luuakse. Teisalt toodi esile, et see toimetulek võib olla näiline. K6 kirjeldas seda rühma kui õpetajaid, kelle puhul „pealtnäha kõik õnnestub“, kuid tegelikkuses võivad nad olla „kõige haavatavam sihtrühm“, kuna nende raskused ei ole nähtavad. Samuti toodi esile, et nad võivad „töötada üle, et ei saa aru, millal lõpetada“ ning varjata oma tegelikke raskusi.

Nende vajadused jäävad sageli varjatuks ja väljendamata. Koolijuhid tõid esile, et õpetajad ei pruugi ise abi küsida: „Ei ütle ise ka. Nad ei tule abi küsima“ (K6). Samuti kirjeldati, et kui õpetaja ei väljenda oma vajadusi, siis ei pruugi ka juht sekkuda. K6 kirjeldas seda olukorda kujundlikult, võrreldes seda tulekahjuga: „Kui tuld ei ole kuskilt näha, siis eeldatakse, et kõik on korras.“

Õpetajate vajadused on mitmetasandilised, hõlmates nii praktilisi kui ka isiklikke ja eksistentsiaalseid küsimusi. Ühelt poolt toodi esile vajadus konkreetsete tööriistade ja praktiliste lahenduste järele, mis aitaksid õpetajal oma igapäevast tööd paremini teha (K3). Teisalt kirjeldas K6 vajadusi laiemalt, tuues esile, et selles faasis olevad õpetajad on sageli teelahkmel ning mõtestavad oma edasist karjääri ja rolli: „Kas nad jäävad õpetajaks või leiavad teise tee.“. Samuti rõhutati, et õpetajad võivad vajada vastust küsimusele, „Kuidas olla edasi õnnelik?“. See viitab, et toetamine ei puuduta ainult professionaalset arengut, vaid ka õpetaja identiteeti ja heaolu. K7 tõi samuti esile, et toetamine peaks hõlmama nii professionaalset arengut kui ka võimalust osaleda otsustes ja planeerimises, kirjeldades, et õpetajatega „töötatakse välja koos“ (K7) nii õppeprotsessi kui ka arendustegevustega seotud otsuseid.

Varajases keskfaasis õpetajate toetamine. Toetamise viisidena kirjeldatakse peamiselt üldisi ja kogu kollektiivile suunatud tegevusi. Koolijuhid tõid esile arenguestlused, individuaalsed kohtumised, koolitused ja koostöised tegevused, mida rakendatakse kõigi õpetajate puhul. Samas ei ole need enamasti suunatud spetsiifiliselt varajases keskfaasis olevatele õpetajatele.

Ka K6 tõi esile, et praktikas tehakse nendega „mingisugust muud asjad (...) koos teistega ja nende päris probleemi ei märka“ (K6). See viitab, et toetamine ei pruugi vastata nende tegelikele vajadustele.

Varajase keskfaasi toetamise vajalikkus ei ole koolijuhtide seas üheselt mõistetud. Mõned koolijuhid tõid esile, et ei ole selget eristust ega vajadust selle rühma jaoks eraldi toetussüsteemi loomiseks, näiteks „ei olegi väga mingit (...) mis neid selles arengufaasis toetaks“ (K4). K6 tõstas provokatiivse küsimuse, kas see rühm „ei vajagi midagi“, viidates arusaamale, et see faas võiks iseseisvalt toime tulla ja anda koolijuhile nõu. puhkehetke.

Toetamisega seotud piirangud. Toetamise keerukusena toodi esile nii õpetajate hoiakud kui ka süsteemsed tegurid. Koolijuhid kirjeldasid, et õpetajad ei pruugi olla valmis abi vastu võtma või oma vajadusi väljendama (K3; K4). Veel toodi esile vastastikune vaikimine, kus probleemid jäävad sõnastamata nii õpetaja kui juhi poolt. K6 kirjeldas seda olukorda nii, et kui õpetaja oma raskusi ei väljenda, siis „ei öelda ju selle kohta ka midagi“. Koolijuhid tõid esile, et „inimene peab ise väljendama oma soovi“ (K1) ning, et juhi ja õpetaja arusaamad ei pruugi kattuda: „Üks on see, mida mina arvan ja teine see, mida õpetaja arvab, et ta vajab“ (K3). Lisaks toodi esile, et karjäärifaasi enda piirid ei ole selged, mistõttu ei ole ka toetamine selgelt sihitud. Samuti rõhutati, et kõik õpetajad ei ole huvitatud karjäärilisest arenemisest:

Kõik ei taha karjääri teha. Mõni tahab lihtsalt rahulikult tiksuda ja nagu soe nuga läbi või minna onju. (K1)

Kokkuvõtvalt ilmnes, et koolijuhid teadvustavad varajases keskfaasis õpetajate vajadust suurema vastutuse, tunnustuse ja arenguvõimaluste järele. Samas ei kajastu need vajadused toetamisviisides ning nende toetamine ei ole koolides süsteemselt korraldatud. Varajases keskfaasis õpetajate arenguvajadused võivad seetõttu jääda osaliselt tähelepanuta.

3.3. Õpetajate osalemine kooli arengus

Kolmanda uurimisküsimusega soovisin selgitada, milliste põhimõtete ja praktika kaudu toetavad koolijuhid õpetajate osalemist kooli arengus. Andmeanalüüsi tulemusena eristus kolm peamist teemat: õpetajate kaasamise struktuursed võimalused, kaasamises osalemise aluseks olevad valiku põhimõtted ning kaasamisega seotud mõjud ja väljakutsed.

Kaasamise struktuursed võimalused. Koolijuhid kirjeldavad mitmekesiseid ja laiapõhjalisi meetodeid õpetajate kaasamiseks kooli arengusse, mis hõlmavad nii vormilisi struktuure kui ka paindlikke koostöövorme. Kõige sagedamini toodi esile erinevad koostöö ja otsustusstruktuurid nagu laiendatud juhtkonnad, aineühendused ning töö- ja arutelugrupid. Näiteks kirjeldati, et lisaks juhtkonnale on koolis „laiendatud juhtkond“, kuhu kuuluvad ka aineühenduste juhid ning teised võtmerollis õpetajad, kes „tulevad igasuguste mõtete ja ideede ja asjadega (...) keskpõrandale kokku“ (K4). Samuti on loodud erinevaid vahendavaid rolle, näiteks tegutsemiskoha koordinaatorid või õpetajate esindajad juhtkonnas (K1), mille kaudu tagatakse info liikumine ja õpetajate hääl otsustusprotsessides.

Õpetajate osalemine kooli arengus on sageli üles ehitatud mitmetasandilisena ning toimub nii alt-üles kui ka ülalt-alla suunal. Näiteks kirjeldati, et ideed ja ettepanekud liiguvad esmalt aineühendustes või töögruppides, kus need läbi arutatakse, ning seejärel jõuavad laiendatud juhtkonda, kus neid edasi arendatakse (K2; K4). Sellist lähenemist kirjeldati kui „püramiidi pidi alt üles“ toimivat protsessi (K2), kus õpetajate panus on otsuste kujunemisel keskne. Veel toodi esile, et õpetajaid kaasatakse süsteemselt ka arengukavade, õppekavade ja muude dokumentide loomisesse, kus „kõik, kes tahtsid osaleda, said osaleda“ ning mõnel juhul „kõik pidid osalema“ (K1). Lisaks kindla vormiga struktuuridele kasutatakse ka paindlikumaid kaasamise viise, nagu õpiringid, visioonipäevad, eneseanalüüsi protsessid ja regulaarne tagasiside kogumine. Näiteks kirjeldati, et õpetajad saavad eneseanalüüsi kaudu anda tagasisidet nii oma tööle kui ka kooli arengule ning teha ettepanekuid edasisteks tegevusteks (K7). Samuti rõhutati, et õpetajad saavad kaasa rääkida eelarve planeerimisel ja arengu tegevuste kavandamisel, mis suurendab nende osalust ja vastutust (K1; K7).

Kaasamises osalemise aluseks olevad valiku põhimõtted. Kaasamine on koolijuhtide kirjeldustes üldjuhul avatud ja laiapõhjaline, võimaldades osalemist kõigile õpetajatele. Mitmes intervjuus rõhutati, et õpetajatele pakutakse võimalusi panustada ning „kõik, kes tahavad, võivad osaleda“ (K1). Samuti toodi esile eesmärk kaasata iga õpetaja vähemalt mingil moel arendustegevustesse, näiteks juhtides projekti, osaledes töögrupis või

panustades ainevaldkonna arendamisse (K2). Ühe koolijuhi hinnangul tunneb „95% õpetajatest tema koolis, et on kaasatud“ (K4), mis viitab kõrgele tajutud osalusele. Samas ilmneb koolijuhtide kirjeldustes, et õpetajate kaasamine ei ole seotud niivõrd nende karjäärifaasi või töökogemusega, vaid eelkõige individuaalse valmisoleku, huvi ja aktiivsusega. Mitmed koolijuhid rõhutasid, et osalemise aluseks on „tahe“ ja „valmisolek“ (K1; K4) ning et otsuseid tehakse selle põhjal, kes soovib ja on motiveeritud panustama. Näiteks toodi esile, et „ma ei vaata õpetaja kogemust, vaid seda, kas tal on soov ja võimekus“ (K1) ning, et „see ei sõltu (...) staažist“ (K2). Sarnast lähenemist kirjeldati ka teistes intervjuudes, kus rõhutati, et olulisem kui kogemus, on õpetaja „potentsiaal, motivatsioon ja soov muutusi ellu viia“ (K3). Ka K4 tõi esile, et „isiklik huvi ja valmisolek“ on peamine alus, millele toetudes õpetajaid arendustegevustesse kaasatakse. Ühe koolijuhi sõnul ei hinnata mitte niivõrd kogemust, vaid „vaadatakse (...) kas seal on seda sära“ (K6), mis viitab sobivusele ja valmisolekule. Selline lähenemine tähendab, et osalemine kooli arengus kujuneb sageli individuaalsete omaduste ja initsiatiivi alusel, mitte süsteemselt määratletud kriteeriumide või karjäärifaasi arvestamise kaudu.

Lisaks ilmneb, et karjäärifaase ei käsitleta otseselt õpetajate kaasamise või vastutuse jaotamise alusena. Mitmed koolijuhid tõid esile, et nad ei „tõmba sinna piire“ (K2) ega erista õpetajaid nende karjäärifaaside põhjal. Samuti märgiti, et keskfaasis ja kogenud õpetajate vahel ei nähta olulist erinevust, mis mõjutaks nende kaasamist arendustegevustesse (K4). Kuigi mõnel juhul viidati, et alustavaid õpetajaid ei kaasata kohe suurema vastutusega rollidesse, ei ilmnenu kirjeldustes süsteemset lähenemist, mis seoks osalemise õpetaja karjäärifaasi või kogemusega.

Kaasamisega seotud mõjud ja väljakutsed. Koolijuhtide kirjeldustes ilmneb ka, et aktiivsemad ja motiveeritud õpetajad võtavad endale sageli suurema hulga vastutust ja ülesandeid. Näiteks kirjeldati olukordi, kus õpetajad „võtsid mitu õpiringi“ või erinevaid rolle, et panustada kooli arengusse (K1). Samuti toodi esile, et osa õpetajaid on valmis „kõike tegema“, samas kui teised jäävad pigem kõrvale (K7). Samas ei ilmne selgeid mehhanisme, mis aitaksid vastutust teadlikult jaotada või tasakaalustada. K7 rõhutas, et on oluline „piiri ära tajumine“, kuna vastasel juhul võivad „ülesanded minna ühtedele samadele“ ning seeläbi tekkida väsimus. Samuti toodi esile, et õpetajad ei pruugi ise oma koormust tajuda või piirata, näiteks kirjeldati olukordi, kus õpetaja „ei oska “ei” öelda“ (K7). Lisaks viidati, et vastutuse andmine võib toimuda ka olukordades, kus õpetaja valmisolek ei ole täielikult selge ning

alles hiljem selgub, „et tegelikult (...) ei tahtnudki nii väga seda” (K6). Sellised kirjeldused viitavad, et vastutuse jaotamine võib olla situatsioonipõhine ning sõltuda hetke otsustest.

Selge näide on see. Mõni ütleb, et läks mehest suvel lahku. Jess. Ainekomisjonide juhtimine, klassijuhatajate töö juhtimine (...) kõik asjad. Peaasi, et sa ei mõtle oma elule. Eksju, toetame sellega. Kohe peale, et nii palju raha vaja saada või oma sinise Škoda liisingumakse maksta ja kõik muud asjad. Jube julm eks, aga selliseid näiteid on koolis nagu igapäevased, noh. (K6)

Osalemisega seotud koormuse ja vastutuse teema tõuseb esile ka võimaliku murekohana koolis. Ühe koolijuhi sõnul võib liigne vastutus viia „vastutuse väsimuseni” (K5), eriti kui õpetaja ei ole veel täielikult kindel oma töö põhiaspektides. Samuti kirjeldati olukordi, kus õpetajad on ise tagantjärele reflekteerinud, et nad on võtnud „liiga palju ülesandeid” (K7) ning tundnud selle tõttu vaimset väsimust. Need kirjeldused viitavad, et kuigi kaasamine on laialdane ja võimalusterohke, võib sellega kaasneda ka koormuse suurenemine, mille teadlik juhtimine ei ole alati selgelt esile toodud.

Kokkuvõtvalt näitavad tulemused, et õpetajate kaasamine kooli arengusse on koolides levinud ning toimub erinevate tegevuste kaudu. Samas ei ole kaasamine alati strateegiliselt suunatud ega võrdselt kättesaadav kõigile õpetajatele, vaid sõltub sageli õpetajate enda initsiatiivist või koolijuhi isiklikust juhtimisviisist.

4. ARUTELU

Käesoleva uurimuse eesmärk oli mõista, kuidas koolijuhid käsitlevad õpetajate toetamist ning millised on nende arusaamad varajases keskfaasis töötavate õpetajate vajadustest ja arenguvõimalustest. Samuti keskenduti sellele, milliste praktikate kaudu toetatakse õpetajate osalemist kooli arengus. Tulemused näitavad, et koolijuhid tajuvad oma rolli õpetajate toetajana mitmekülgset, kuid toetamise praktikad ei ole alati süsteemselt kujundatud ega teadlikult suunatud just varajases keskfaasis õpetajatele.

Esimeses uurimisküsimuses ilmnes, et toetamine toimub pigem koolijuhtide kogemusele ja igapäevasele vajadusele tuginedes, kuid ei ole teadlikult struktureeritud. Koolijuhid ei käsitlenud õpetajate toetamist kui teadlikku ja järjepidevat professionaalse arengu suunamist. Nimelt ei tõusnud intervjuudes esile õpetaja arengutee jälgimine, individuaalne arengu planeerimine ega sihitud toetamine erinevates karjäärifaasides. Sellest lähtuvalt saab järeldada, et õpetaja professionaalset arengut nähakse pigem õpetaja enda vastutusena, mitte koolijuhi strateegilise juhtimise osana. Selline käsitlus on vastuolus

teoreetiliste lähtekohtadega, mille kohaselt on koolijuhi roll toetada õpetajate arengut süsteemselt ja teadlikult (Leithwood *et al.* 2008; 2020). Eelnevast võib järeldada, et koolijuhid vajavad teadlikumaid tööriistu ja lähenemisi õpetajate professionaalse arengutee süsteemseks kujundamiseks. See osutab vajadusele liikuda juhuslikult ja kogemuslikult praktikalt teadlikult planeeritud tegevuste suunas, näiteks õpetaja arengutee kaardistamise või toetamine karjäärifaase arvestavate toetussüsteemide kaudu.

Teise uurimisküsimuse tulemused näitasid, et koolijuhid teadvustavad üldiselt varajases keskfaasis olevate õpetajate vajadust suurema vastutuse, tunnustuse ja arenguvõimaluste järele. See kinnitab varasemaid käsitlusi, mille kohaselt nihkub õpetajate fookus selles karjäärifaasis ellujäämisest professionaalse arengu ja eneseteostuse suunas (Day & Gu, 2013). Samas ilmnes, et kuigi juhid oskavad üldiselt neid vajadusi kirjeldada, ei ole toetavad praktikad alati diferentseeritud vastavalt õpetajate karjäärifaasile. Sarnasele probleemile on viidanud ka varasem uuring, mis osutab, et õpetajate toetamine koolides ei pruugi olla süsteemselt korraldatud, eriti nende puhul, kes ei kuulu enam alustavate õpetajate hulka (Booth *et al.*, 2021). Seega võib järeldada, et varajases keskfaasis õpetajad jäävad toetussüsteemides osaliselt niiöelda vahepealsesse positsiooni, kus nende arenguvajadused ei ole enam nii selgelt struktureeritud ega sihipäraselt juhitud. Sellest tulenevalt on oluline, et koolijuhid teadvustaksid senisest enam õpetaja erinevaid karjäärifaase ning kujundaksid toetusviisid selliselt, et suurema kogemusega õpetajad ei jääks toetusest ilma. Võimalusi selleks on erinevaid, näiteks õpetajatega toimuvad arenguveestlused, kus olenevalt karjäärifaasist on vestluse fookus erinev.

Kolmanda uurimisküsimuse tulemused näitasid, et õpetajate kaasamine kooli arengusse on koolides laialdaselt levinud, näiteks töögruppides osalemise, lisarollide võtmise ja arendustegevustes kaasa löömise kaudu. See on kooskõlas jagatud juhtimise põhimõtetega, mille kohaselt õpetajate kaasamine suurendab nende organisatsioonilist seotud ja vastutust kooli arengu eest (Harris, 2013; Spillane, 2005; Oppi *et al.*, 2022). Samas viitavad tulemused, et osalemisvõimalused ei ole alati strateegiliselt suunatud ega võrdselt kättesaadavad kõigile õpetajatele. Koolijuhtide sõnul sõltub osalemine pigem õpetaja enda initsiatiivist või koolijuhi isiklikult juhtimisstiilist, mitte süsteemsest lähenemisest. See toetab küll varasemaid seisukohti, et organisatsioonikultuur ja juhtimine kujundavad oluliselt õpetajate võimalusi panustada kooli arengusse (Senge *et al.*, 2012), aga selline lähenemine loob olukorra, kus aktiivsemad õpetajad võtavad korduvalt lisarolle, samas kui teised võivad jääda kõrvale.

Samuti peaks koolijuht sellisel juhul kindel olema, mis on initsiatiivi taga, sest tulemused viitavad ka sellele, et õpetajate initsiatiiv ei lähtu alati enesejuhitud professionaalse arengu soovist, vaid võib olla seotud hoopis välise motivatsiooni või vajadustega. Tulemused viitasid, et niinimetatud innukuse põhine kaasamine võib viia vastutuse ebaühtlase jaotuseni ning suurendada õpetajate töökoormust, mis omakorda võib soodustada väsimust ja läbipõlemist (Kraft *et al.*, 2016). Samal ajal jääb osa õpetajate potentsiaal kasutamata, kuna nende kaasamine ei ole teadlikult suunatud. Seega ei seisne probleem kaasamise puudumises, vaid selle aluspõhimõtetes ja korralduses. Sellest tulenevalt võib järeldada, et kuigi koolides rakendatakse inimesekeskset ja jagatud juhtimist, ei ole õpetajate toetamine ja kaasamine süsteemselt seotud nende professionaalse arengu ega ka karjäärifaasi arvestamisega. Seetõttu on oluline, et koolijuhid kujundaksid teadlikumalt ja läbipaistvamalt õpetajate kaasamise põhimõtteid, et tagada võrdsed võimalused osalemiseks kõigile õpetajatele. Samuti on oluline, et koolid pööraksid tähelepanu tööülesannete ja vastutuse teadlikumale jaotamisele, et vältida ülekoormuse koondumist ühtedele ja samadele õpetajatele ning samal ajal toetada ka teiste õpetajate suuremat kaasatust.

Käesoleva uurimuse tulemused aitavad paremini mõista, miks varajases keskfaasis õpetajate rahulolu võib olla madalam, kui teistes arengufaasides töötavatel õpetajatel ning miks selles faasis võib suurenedametist lahkumise risk (Leijen *et al.*, 2025). Kui õpetajad ei näe selgeid võimalusi enda arenguks või vastutuse suurenemiseks, võib see viia motivatsiooni languseni või isegi organisatsioonist eemaldumiseni (Day, 2012). Seetõttu on oluline, et koolijuhid teadvustaksid õpetajate karjäärifaaside eripära ning kujundaksid teadlikult diferentseeritud toetamisviise, mis arvestavad õpetajate muutuvate vajadustega. Tulemused viitavad vajadusele suurendada teadlikkust õpetajate karjäärifaasidest ja nende ajalisest ulatusest, kuna praktikas ei pruugita koolides õpetajate arengufaase alati adekvaatselt hinnata. Näiteks ei käsitleta sageli kolmandal või neljandal tööaastal õpetajat enam alustava õpetajana, kuigi teoreetiliste käsitluste järgi kuuluvad need aastad endiselt arenguperioodi, kus õpetaja vajab veel tuge õpilaste ja õpetamisega seotud enesekindluse arendamisel. Sellest tulenevalt on oluline suunata vastutus ja arenguvõimalused teadlikumalt vastavalt õpetajate professionaalse arengu tasemele. Kui suurem vastutus langeb liiga varajases karjäärifaasis olevatele õpetajatele, võib see suurendada töökoormust ning soodustada väsimust ja läbipõlemist. Seetõttu eeldab õpetajate toetamine teadlikke juhtimisotsuseid, sealhulgas seda, millal ja millises mahus kaasata õpetajaid arendusprojektidesse ja kooli juhtimise

protsessidesse. Kokkuvõttes viitavad tulemused vajadusele liikuda intuiitsetelt ja individuaalsetelt lahendustelt teadlikuma ja diferentseerituma juhtimise suunas, kus õpetajate arengutee toetamine on koolijuhi strateegiline ja süsteemselt kujundatud tegevus.

Uurimuse tugevuseks võib pidada süvitsi minevat kvalitatiivset lähenemist, mis võimaldas avada koolijuhtide arusaamu ja kogemusi detailsemalt kui kvantitatiivne uuring. Siiski tuleb uurimuse tulemuste tõlgendamisel arvestada ka mitmete piirangutega. Näiteks põhineb uurimus suhteliselt väikesel ja sihispäraselt valitud valimil, mis võimaldas küll süvitsi mõista koolijuhtide arusaamu ja kogemusi, kuid tulemused peegeldavad eelkõige osalenud koolijuhtide vaatenurki ning nende põhjal saab teha järeldusi valimi piires, mitte üldistusi üldkogumile. Samuti tugineb uuring üksnes koolijuhtide arvamusele, mistõttu kajastuvad tulemused eelkõige selles, kuidas juhid ise oma rolli ja tuge mõtestavad ja see ei pruugi kattuda õpetajate tegelike kogemuste ega koolides toimuvaga. Intervjuudel põhineva andmestiku puhul tuleb arvestada ka sotsiaalse soovitatavuse mõjuga, mille tõttu võivad osalejad esitada oma tegevusi viisil, mis vastab enam ootuspärastele arusaamadele heast juhtimisest, samas kui kriitilisemad aspektid võivad jääda esitamata. Lisaks ei olnud uurimuse fookuses koolide eripärade süstemaatiline võrdlemine. Koolide erinevused, näiteks suurus, juhtimisstruktuur või organisatsioonikultuur, võivad mõjutada nii õpetajate toetamise kui ka kaasamise praktikaid, kuid käesolevas uuringus nende tegurite mõju eraldi ei analüüsitud.

Käesoleva uurimustöö praktiline väärtus seisneb selles, et tulemused viitavad vajadusele arendada süsteemsemat lähenemist õpetajate toetamisele kogu karjääri vältel. On oluline pöörata tähelepanu ka varajases keskfaasis õpetajatele, kelle arenguvajadused võivad jääda vähem märgatavaks. Koolijuhid peaksid teadlikumalt kavandama õpetajate arenguvõimalusi, näiteks pakkuma mentorlust ka kogenumatele õpetajatele uute väljakutsete puhul ning võimalusi osaleda kooli strateegilises arendamises, samuti kasutama riigi poolt välja töötatud karjäärirahuldavate karjääri suunamise aluseks.

Uurimuse tulemused avavad ka mitmeid võimalusi teema edasiseks uurimiseks. Arvestades uuringu kvalitatiivset iseloomu ja piiratud valimit, oleks põhjendatud tulemuste kontrollimine suuremal ja esinduslikumal valimil kvantitatiivse uurimuse abil, et hinnata, kui võrd käesolevas töös ilmnunud mustrid, näiteks õpetajate kaasamise seotus individuaalse initsiatiiviga ning karjäärifaasi vähene arvestamine, on laiemalt üldistatavad Eesti koolide kontekstis.

Oluliseks suunaks on ka varajases keskfaasis olevate õpetajate vaate kaasamine. Kuigi käesolev uuring keskendus koolijuhtide arusaamadele, viitavad tulemused, et just selles karjäärifaasis võib esineda toetuse puudujääke. Arvestades, et rahvusvahelised uuringud, sh. TALIS, on seda teemat kvantitatiivselt käsitletud, pakuks väärtuslikku täiendust kvalitatiivne uurimus, mis keskendub õpetajate endi kogemustele, ootustele ja tajutud vajadustele. Samuti võiks laiendada vaatenurka teistele koolisisestele juhtimisega seotud ametikohtadele, näiteks õppejuhtidele, kellel on paljudes koolides oluline roll õpetajate igapäevases toetamisel ja professionaalse arengu suunamisel.

Arvestades Eesti haridussüsteemis toimunud hiljutisi arenguid, sealhulgas karjäärimudeli ja diferentseeritud tasustamise rakendamisele suunatud samme, avaneb oluline võimalus uurida, kuidas need muutused mõjutavad õpetajate toetamise ja kaasamise praktikat. Edasised uuringud võiksid keskenduda sellele, milline on koolide valmisolek karjäärimudelil põhineva lähenemise rakendamiseks ning kuidas see kajastub igapäevases juhtimises. Sellest lähtuvalt oleks asjakohane ka sekkumisuuringu läbiviimine, kus teadlikult rakendatakse arengufaasidest lähtuvat toetamise ja kaasamise mudelit ning hinnatakse selle mõju õpetajate töörahulolule, koormusele ja arengule.

Tänuõnad

Minu siirad tänuõnad lähevad minu juhendajale Marvi Remmikule, kelle rahulik meel ja edasiviivad teadmised aitasid mul lõputöö lõpetada. Täna ka Pihel Hunti, kelle asjakohane tagasiside oli lõputöö kirjutamisel igati abiks. Samuti lähevad suured tänuõnad intervjuudel osalenud koolijuhtidele, kes kiirel ajal minu töösse panustamiseks aega leidsid.

Isiklikud toetussüsteemid nagu pere, sõbrad ja kursusekaaslased soovin samuti siinkohal ära märkida ja tänan südamest neid motiveerimise, mõistmise ja toetuse eest.

Autorsuse kinnitus

Käesoleva magistritöö on kirja pannud Jane Kruusmaa ja sel töö ei ole kaasautoreid.

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Lõputöö kirjutamisel kasutasin tehisintellekti abi vaid tõlkimiseks, tagasiside küsimiseks ja struktuuri selguse 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.

Jane Kruusmaa

/allkirjastatud digitaalselt/

08.05.2026

Kasutatud kirjandus

- Ahtiainen, R., & Heikonen, L. (2023). The leadership group as a means for teacher participation and leadership distribution. In R. Ahtiainen, E. Hanhimäki, J. Leinonen, M. Risku, & A.-S. Smeds-Nylund (Eds.), *Leadership in educational contexts in Finland: Theoretical and empirical perspectives* (pp. 323–338). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-031-37604-7_16
- Altmäe, S., Türk, K., & Toomet, O. (2013). Thomas-Kilmann's Conflict Management Modes and their relationship to Fiedler's Leadership Styles (basing on Estonian organizations). *Baltic Journal of Management*, 8(1), 45–65.
<https://doi.org/10.1108/17465261311291650>
- Beilmann, M., & Rämmer, A. (2025). *Valimi moodustamine*. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. Tartu Ülikool. <https://samm.ut.ee/valimi-moodustamine/>
- Booth, J., Coldwell, M., Müller, L.-M., Perry, E., & Zuccollo, J. (2021). Mid-career teachers: A mixed methods scoping study of professional development, career progression and retention. *Education Sciences*, 11(6), 299. <https://doi.org/10.3390/educsci11060299>
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553–571. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>
- Daniëls, E., Hondeghem, A., & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review*, 27, 110–125.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.003>
- Day, C. (2012). New lives of teachers. *Teacher Education Quarterly*, 39(1), 7–26.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ977354.pdf>
- Day, C., & Gu, Q. (2013). *Resilient Teachers, Resilient Schools: Building and sustaining quality in testing times* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203578490>
- Eesti Uuringukeskus. (2021). *Õpetajaameti kuvand ja atraktiivsus: Uuringuaruanne*. Haridus- ja Teadusministeerium.

https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/htm_opetaja_kuvand_2021_raport_euk_22-11_uuendatud.pdf

- Eisenschmidt, E., Heidmets, M., Kasesalk M., Kitsing, M., & Vanari K. (2023). Aim High and Work Hard: Building a WorldClass Education System in Estonia. National Center on Education and the Economy.
- Eisenschmidt, E., & Poom-Valickis, K. (2020). Induction in Estonia: Over fifteen years of experience - Successes and struggles. K.-R. Olsen, E. M. Bjerkholt, & H. L. T. Heikkinen (toim), *New teachers in Nordic countries: Ecologies of mentoring and induction* (lk. 85–104). Cappelen Damm Akademisk.
<https://doi.org/10.23865/noasp.105.ch4>
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273. <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>
- Fenzl, T., & Mayring, P. (2017). QCAmapp: Eine interaktive Webapplikation für qualitative Inhaltsanalyse. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, ZSE*, 37, 333–340.
- Hargreaves, A., & O’Connor, M. T. (2018). *Leading collaborative professionalism*. Center for Collaborative Education.
<https://ccee-ca.org/wp-content/uploads/2022/04/Leading-Collaborative-Professionalism-1.pdf>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). *Õpetajate järelkasvu arengusuunad aastani 2026* (Mai 2021 ver. 2.0).
https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/jarelkasvu_arnengusuunad_aastani_2026_mai_2021.pdf
- Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or foe? *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 545–554. <https://doi.org/10.1177/1741143213497635>
- Huberman, A. M. (1993). *The lives of teachers*. Teachers College Press.
<https://archive.org/details/livesofteachers0000hube>

- Hulpia, H., & Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 565–575.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.08.006>
- Johnson, S. M., Reinhorn, S. K., Charner-Laird, M., Kraft, M. A., Ng, M., & Papay, J. P. (2014). Ready to lead, but how? Teachers' experiences in high-poverty urban schools. *Teachers College Record*, 116(10), Article 16005.
<https://doi.org/10.1177/016146811411601005>
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. V. Kalmus, M. Linno, & A. Masso (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Tartu Ülikool. <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys/>
- Kraft, M. A., Marinell, W. H., & Yee, D. S. W. (2016). School Organizational Contexts, Teacher Turnover, and Student Achievement: Evidence From Panel Data. *American Educational Research Journal*, 53(5), 1411–1449.
<https://doi.org/10.3102/0002831216667478>
- 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. HARNO.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27–42.
<https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2025). *Intervjuu*. Sotsiaalse Analüüsi Meetodite ja Metodoloogia õpibaas. <https://samm.ut.ee/intervjuu/>
- O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder reliability in qualitative research: Debates and practical guidelines. *International journal of qualitative methods*, 19, 1-13.

<https://doi.org/10.1177/1609406919899220>

OECD. (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. OECD Publishing.

<https://doi.org/10.1787/3197152b-en>

Orphanos, S., & Orr, M. T. (2014). Learning leadership matters: The influence of innovative school leadership preparation on teachers' experiences and outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), 680–700.

<https://doi.org/10.1177/1741143213502187>

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/10.1080/13632434.2021.2016685>

Pineda-Báez, C., Bauman, C., & Andrews, D. (2020). Empowering teacher leadership: a cross-country study. *International Journal of Leadership in Education*, 23(4), 388–414. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1543804>

Poom-Valickis, K., Eisenschmidt, E., & Leppiman, A. (2022). Creating and developing a collaborative and learning-centred school culture: Views of Estonian school leaders. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 12(2), 217–237.

<https://doi.org/10.26529/cepsj.1029>

Raam, A., Peet, K., & Vau, A. (2025, 5. mai). Tugiprogrammid toetavad nii alustavat õpetajat kui tema mentorit. *Õpetajate Leht*.

<https://www.opleht.ee/2025/05/tugiprogrammid-toetavad-nii-alustavat-opetajat-kui-te-ma-mentorit/>

Schein, E. H., Schein, P. (2016). *Organizational Culture and Leadership*. Saksamaa: Wiley.

Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2012). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. Crown Business.

Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143–150.

<https://doi.org/10.1080/00131720508984678>

Spillane, J. P., Halverson, I., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3–34.

<https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>

Tartu Ülikool. (2021.). *Hea teadustava*. <https://ut.ee/et/sisu/hea-teadustava>

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316.

<https://doi.org/10.3102/00346543074003255>

Lisa 1. Koolijuhtide intervjuu kava

Üldandmed

Kool

Sugu

Vanus

Töökogemus koolijuhina

Töötajaid/ meeskonna suurus

Sissejuhatuseks

Palun kirjeldage lühidalt oma arengut koolijuhina.

Intervjuu küsimused:

(a) eduelamused ja takistused toetajana

1. Mida tähendab teie jaoks „õpetajate toetamine“ igapäevases töös?
2. Mis on kolm teie jaoks kõige olulisemat kooli juhtimise aspekti õpetajate toetajana?
Miks just need on olulised?
3. Kuidas saate aru, et olete olnud oma töös õpetajate toetajana edukas? Palun tooge mõni näide.
4. Milliseid toetamise võimalusi näete erinevas arengufaasis ja kogemustega õpetajatele?
5. Mis on õpetajate toetamisel keeruline või takistuseks?
6. Mis teeb õpetajate toetamise keeruliseks erinevas arengufaasis ja kogemustega õpetajate puhul?

(b) Õpetajate tagasiside ja vajadused

1. Kuidas sina oled andnud tagasisidet erinevas arengufaasis ja kogemustega õpetajatele?
2. Kuidas saavad õpetajad anda tagasisidet juhtkonnale oma töö kohta?
3. Kuidas sa üldiselt kirjeldaksid 6-10 aastase töökogemusega õpetajaid?
4. Millised on teie hinnangul 6-10 aastase töökogemusega õpetajate peamised vajadused või ootused?
5. Kuidas erinevad nende vajadused alustavatest või väga kogunud õpetajatest?
6. Kes hindavad õpetaja arenguvajadusi ja kuidas planeeritakse koolitusvajadus?
7. Mille põhjal toimub vastutusrikkamate tööde andmine õpetajatele?

8. Kuidas teie ise saate tagasisidet, et teie töö koolijuhina on olnud tõhus ning õpetajate arengut toetav?

(c) praktilised lahendused

1. Kuidas on teie koolis jaotatud juhtimise ülesanded ja vastutusvaldkonnad?
2. Kes on lähim meeskond?
3. Kuidas on meeskond tekkinud?
4. Kuidas oled ise rahul oma meeskonna tööga. Miks?
5. Millised võimalused osaleda juhtimises on teie kooli õpetajatel?
6. Millised võimalused karjääri teha on teie koolis erinevates arengufaasis õpetajatel?
7. Kuidas motiveerite õpetajat, kui olete aru saanud, et ta mõlgutab töölt lahkumise plaane?

Lõpetuseks:

1. Mida te teeksite teisiti, kui teil oleks rohkem aega või ressursse õpetajate toetamiseks?
2. Kas on midagi olulist, mida ma ei küsinud, kuid mis on teie arvates õpetajate toetamisel tähtis?

Lisa 2. Nõusolekuvorm

Informeeritud nõusoleku vorm intervjuul osalemiseks uuringus

“Varajases keskfaasis töötavate õpetajate toetamine põhikoolis: Eesti koolijuhtide vaade”

Olen TÜ haridusteaduste instituudi haridusinnovatsiooni õppekava üliõpilane Jane Kruusmaa ja palun Teil osaleda minu lõputöö intervjuus. Lõputöö eesmärk on mõista, kuidas koolijuhid mõtestavad oma rolli õpetajate toetamisel õpetajakarjääri varajases keskfaasis (6-10 aastat) ning milliste hoiakute, väärtuste ja juhtimispraktikate kaudu koolijuhid toetavad õpetajate professionaalset arengut ja osalemist kooli arengus. See võimaldab ka teil endal juhina reflekteerida oma seisukohti varajases keskfaasis õpetaja toetajana ning läbi selle toetada kooli organisatsioonikultuuri arengut.

Intervjuu kestab umbes 60 minutit. Intervjuu toimub Teile sobival ajal Teams keskkonnas. Teil on igal ajal võimalik küsimustele vastamisest loobuda või katkestada intervjuu osalemine. Palun Teie nõusolekut intervjuu salvestamiseks, kogutud andmete töötlemiseks ja analüüsiks. Pärast intervjuud antakse salvestisele kirjalik kuju. Selle käigus asendatakse Teie nimi pseudonüümiga ning eemaldatakse Teie ja teiste isikute äratundmist võimaldav info.

Intervjuude salvestisi ning transkriptsioone hoitakse turvaliselt parooliga kaitstud kaustas. Helisalvestised ja transkriptsioonid kustutatakse pärast lõputöö kaitsmist 12.02.2027 kuupäevaks. Pärast intervjuud on Teil õigus kuu aja jooksul mulle teada anda, kui Te siiski ei soovi enda intervjuu kasutamist uuringus. Siis eemaldatakse see andmestikust. Kõik tulemused avaldatakse uuringus üldistatult. Kui olete nõus intervjuus eeltoodud tingimustel osalema, kinnitage seda palun oma digiallkirjaga.

Kui Teil tekib uuringu kohta küsimusi, siis andke julgesti teada.

Jane Kruusmaa, jane.kruusmaa@gmail.com / janekruusmaa@ut.ee

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

Mina, , olen nõus
osalema selles uuringus.

Kuupäev:

Allkiri: (allkirjastatud digitaalselt)

Lisa 3. Tähenduslike üksuste kodeerimise ja teemade moodustamise näide

Tabel 2. Tähenduslike üksuste kodeerimise ja teemade moodustamise näide:
(andmeanalüüsis uurimisküsimusele „*Kuidas kirjeldavad koolijuhid oma rolli õpetaja toetajana?*“ vastuse leidmiseks).

Teema	Kood	Tähenduslik üksus
	Olemasolu	<i>Ma arvan, et ongi see, et sa pead olema olemas.</i>
Koolijuht kui toetaja	Usaldus	<i>Õpetaja ei tohi ei tohi karta koolijuhti. Ta peab usaldama.</i>
	Rahumeelsus	<i>Kõige tähtsam ülesanne on rahulikuks jääda. Mis iganes olukorras.</i>

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Jane Kruusmaa,

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Varajases keskfaasis töötavate õpetajate toetamine põhikoolis: Eesti koolijuhtide vaade“, mille juhendaja on Marvi Remmik, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Jane Kruusmaa

08.05.2026