

Tartu ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava

Kristina Liiv
ALUSTAVATE LASTEAIAÕPETAJATE TOETAMINE LÄBI ÕPIRINGIDE ÜHE
LASTEAIA NÄITEL
Bakalaureusetöö

Juhendaja: õpetajahariduse nooremlektor Pihel Hunt

Tartu 2024

Kokkuvõte

„Alustavate lasteaiaõpetajate toetamine läbi õpiringide ühe lasteaia näitel“

Õpetajatöös on esimestel tööaastatel olulise tähtsusega õpetajate professionaalse arengu ja üldise hakkama saamise toetamine, sest reaalne töö rühmas lastega toob ette olukordi, mida õpingute ajal ei oska ette näha. Ärevuse ja ebakindluse maha võtmiseks on alustavale õpetajale vaja läbi mõeldud toetussüsteemi, mille üks variant on pakkuda temaatilisi õpinge. Tegevusuuringuna tehtud bakalaureusetöö eesmärk oli välja selgitada uuringus osalevate alustavate lasteaiaõpetajate väljakutsed ning läbi õpiringi toetada õpetajaid väljakutsetega toime tulemisel. Andmed koguti alustavatelt õpetajatelt intervjuude käigus nii enne kui ka pärast õpinge. Õpingid planeeriti peamistest ühistest väljakutseid pakkuvatest olukordadest. Tulemustest selgus, et nende endi sõnul õpingid toetasid nende professionaalset arengut, vähendasid nende ärevust ja kasvatasid enesekindlust.

Võtmesõnad: alustav lasteaiaõpetaja, tööga seonduvad väljakutsed, lasteaed, õping, sihipärane valim, tegevusuuring

Abstract

“Supporting newly qualified kindergarten teachers through professional learning communities “

During the first years of working as a teacher, it is essential to be provided with support for general managing of the job and professional development, because the actual scenarios that a teacher will encounter while working with children are unlike anything that can be foreseen during their studies. It is necessary to create a well-thought-out support system for new teachers to reduce their anxiety and insecurities. One way to do this would be to offer thematic learning communities. The aim of this bachelor thesis, made as an action study, was to find out what are the main challenges of kindergarten teachers who are new to the vocation and to support them in overcoming these challenges through the aforementioned learning communities. The data was collected from newly qualified kindergarten teachers before and after the learning communities by conducting interviews. Learning communities were planned around some of the main challenging situations that were common amongst the kindergarten teachers. From the results it was clear that they felt supported in their professional development as teachers by the learning communities, their anxiety was lessened, and their confidence rose.

Keywords: newly qualified kindergarten teacher, challenges at work, kindergarten, professional learning community, action research

Sisukord

Sissejuhatus.....	4
1 Teoreetiline ülevaade	5
1.1 Alustava õpetaja toetamise olulisus	5
1.2 Alustava lasteaiaõpetaja toetamise võimalused	6
1.2.1 Õpingid.....	8
2 Tegevusuuringu meetodika.....	9
2.1 Uuriija refleksiivsus	9
2.2 Uuringu konteksti tutvustus	10
2.3 Uuringu kavandamine.....	10
2.3.1 Valim	10
2.4 Olukorra kaardistamine: andmekogumine ja -analüüs	10
2.4.1 Andmekogumine.....	10
2.4.2 Andmeanalüüs.....	11
2.5 Õpingide kavandamine ja läbiviimine.....	11
2.6 Tegevuse hindamine: andmekogumine ja -analüüs pärast õpinge	12
2.6.1 Andmekogumine pärast õpinge	12
2.6.2 Andmeanalüüs pärast õpinge.....	12
2.7 Tulemused.....	13
2.7.1 Tagasiside õpingidele	13
2.7.2 Õpingide tajutud mõju.....	14
2.7.3 Alustavate õpetajate edasised vajadused	14
3 Arutelu	15
3.1 Millised on alustavate lasteaiaõpetajate sõnul nende peamised väljakutsed seoses tööga? 15	
3.2 Kuidas toetavad õpingid alustavaid õpetajaid nende endi sõnul nende väljakutsetega tööl?.....	16
Tänuõnad.....	17
Autorsuse kinnitus	17
Kasutatud kirjandus	18

Lisa 1. Esimese intervjuu kava

Lisa 2. Õpingide ajakava

Lisa 3. Teise intervjuu kava

Sissejuhatus

Haridus- ja Teadusministeeriumi läbi viidud uuringus (Selliov & Vaher, 2018) õpetajakoolituse läbinud õpetajate seas perioodil 2006/2007.–2016/2017 selgus, et kõigist koolieelse lasteasutuse õpetaja eriala lõpetanutest ei töötanud vaadeldava perioodi jooksul õpetajana vaid 10%. Statistikaameti üldhariduskoolide õpetajate seas läbiviidud uuringust (Rootalu, 2022) selgus, et esimese aasta järel jätkas alustavatest õpetajatest töötamist 84%, kolme aasta möödudes oli alustavatest õpetajatest töölt lahkunud ligi kolmandik. Tööd lasteaiaõpetajana leida on pigem kerge, sest eriala lõpetanud ei ole piisavalt, et kõiki töökohti täita (Lasteaiaõpetaja *s.a.*). Ka õpetajate järelkasvu tegevuskava (Õpetajate järelkasvu tegevuskava, 2021) loomise üheks aluseks oli kvalifitseeritud õpetajate vähene lisandumine tööturule ja õpetajate suur lahkumine töölt.

Üks kriitilisemaid teemasid tänases hariduspoliitikas on see, kuidas tagada õpetajate pealekasv ning hoida neid selle ameti juures peale tasemeõppe lõpetamist. Haridusvaldkonna arengukavas 2021–2035 (2021) on õpetajate järelkasvu tegevuskava ühe punktina on välja toodud, et selleks, et meil oleks pädevaid ja motiveeritud õpetajaid, tuleb luua ametisse astumiseks paindlikke võimalusi, toetada algajaid ning tagada professionaalse arengu võimalused kogu karjääri vältel. Esimestel tööaastatel saavad õpetajad olulisi kogemusi, teadmisi ja oskusi ning kujuneb välja nende kui õpetajate identiteet (Remmik *et al.*, 2015). Ühe läbipõlemise põhjusena on välja toodud, et tuntakse puudust toetusest (Jacobson, 2016) või et juhtkonna toetus õpetajate kurnatuse ja tööentusiasmide vähenemise ära hoidmiseks on väga oluline (Kasalak & Dağyar, 2022).

Esimesed tööaastad on intensiivsed ja emotsionaalsed, täis suuri ootusi, õppimiskõver on järsk ning keskendutakse ellujäämisele, tuntakse ärevust ja ebakindlust (Grimsæth *et al.*, 2008; Simon & Dan, 2019). OECD uuringust (2012) selgus, et paljud õpetajad terves maailmas tunnevad, et nad ei saa piisavalt toetust ja tagasisidet. Et esimestel tööaastatel on suur mõju õpetajate heaolule, on oluline leida võimalused, kuidas õpetajaid toetada, ning et see oleks tulemuslik, tuleb välja selgitada, milles õpetaja enim abi ja toetust vajab (Harju & Niemi, 2016). Ka iga alustav lasteaiaõpetaja väärrib ja vajab abi ning toetust karjääri alustades ja oma uude ametisse sisse elamisel (Doan, 2016; Simon & Dan, 2019).

Töötan rühmaõpetajana ühes Lõuna-Eesti lasteaias ning olen ka oma töös täheldanud, et tööd alustavad õpetajad vajavad suuremat tuge või toetavat tugiprogrammi. Üheks võimaluseks alustavate kolleegide toetamisel on õpiringid, kus õpetajad saavad jagada oma eduelamusi ja läbikukkumisi (Aus, *et al.*, 2021) ning kus toimub refleksioon ning arutelu oma

töö üle (Rasberry & Mahajan, 2008). Sellest tulenevalt planeerisin tegevusuuringu, mille eesmärk oli välja selgitada alustavate kolleegide väljakutsed nende töös ning läbi õpiringide toetada alustavaid õpetajaid nende väljakutsetega toime tulemisel.

1 Teoreetiline ülevaade

1.1 Alustava õpetaja toetamise olulisus

Professionaalne areng on õpetajatöös oluline igas karjääri etapis, kuid eriti oluline on see alustavatel õpetajal (Harju & Niemi, 2016). Bakalaureusetöö raames käsitletakse alustava õpetajana Berliner mudeli (1988) järgi noviitsi ja edasijõudnud algaja tasemel õpetajaid, mille kohaselt noviits on veel õppiv või kuni ühe aasta töötanud õpetaja ning edasijõudnud algaja kaks kuni kolm aastat töötanud õpetaja.

Õpetaja kutsestandardi järgi (Kutsestandard. Õpetaja... 2020) on õpetajatele kehtestatud kompetentsusnõuded väga laialdased ning esialgu võib tunduda kõikide nende järgimine väljakutsena, eriti kui puuduvad kogemused, millele tugineda. Ebakindlustunne või pädevuse puudumine ei ole põhjustatud ebapiisavast ettevalmistusest, vaid õpitu muutumise ja õpetaja kogemematus tõttu (Fransson & Gustafsson, 2008). Samuti ei saa õpetajakoolituses omandatud teadmisi otseselt üle kanda lasteaia toimuvasse tegevusse (Grimsæth *et al.*, 2008), sest õpetajakoolitus annab baastadmised sellest, kuidas olla professionaalne õpetaja, kuid professionaalne areng peab jätkuma sisseelamisfaasis ja kestma kogu karjääri jooksul (Jokinen *et al.*, 2008). Iisraelis läbi viidud uuring (Simon & Dan, 2019) näitas, et lasteaiaõpetaja amet on väga nõudlik ning toob endaga kaasa võime tulla toime erinevate väljakutsete ja dilemmadega. Samas uuringus rõhutati, et lasteaiaõpetaja koolitus on eriti oluline, kuna need õpetajad loovad lapsele haridusliku aluse, mida hiljem üldhariduskoolis hakkama saamisel on vaja.

Õpetaja elukutset iseloomustab loomupärane ebakindlus ja ebakindlusega toimetuleku õppimine on erialase arenemise peamine osa ning ongi võimatu õpetajat ette valmistada kõikvõimalikeks ette tulevateks situatsioonideks (Grimsæth *et al.*, 2008; Munthe, 2003). Kui õpetaja pingutusi ei hinnata ning teda piisavalt tähele ei panda, võib see põhjustada emotsionaalset läbipõlemist (Saks *et al.*, 2021). Just seetõttu on vaja esimestel aastatel pakkuda õpetajatele läbimõeldud ja kindla struktuuriga toetust, et seeläbi ära hoida ka suurem töölt lahkujate hulk. Kõrge töölt lahkujate hulk mõjutab ka lapsi ja õpetamise kvaliteeti (Hong, 2011; Karsenti & Collin, 2013; Podolsky *et al.*, 2019).

1.2 Alustava lasteaiaõpetaja toetamise võimalused

Õpetajate sisseelamisprotsess nõuab mitmeid toetusmeetodeid, et aidata neil lasteaiasüsteemi siseneda (Simon & Dan, 2019). Esimene aasta õpetajana on kriitiline ning sellega toimetulekuks on vajalik asutusepoolne efektiivne tugisüsteem (Simon & Dan, 2017). Teadmised selle kohta, mis aitavad alustavatel õpetajatel edukalt erialale sisse elada, on oluline osa lastele kvaliteetse alushariduse tagamisel (Doan, 2016; Grimsæth *et al.*, 2008). Selleks, et alustavad õpetajad oma erialal püsiks ja see neile jätkuvalt atraktiivne oleks, on neil vaja piisavat ettevalmistust ja tuge professionaalseks arenguks (Taimalu *et al.*, 2019). Esimesed aastad õpetajatöös on väljakutsuvad ning just seetõttu vajab õpetaja alguses tuge kohanemiseks ja sisseelamiseks (Chaaban & Du, 2017; Taimalu *et al.*, 2019). Toetus sisse elamiseks peab olema järjepidev ning lähtuma nii konkreetse organisatsiooni kontekstist kui ka alustava õpetaja individuaalsetest vajadustest (Doan, 2016).

Doani (2016) läbiviidud uuring Briti Columbia alustavate lasteaiaõpetaja seas tõi välja, et õpetajad soovivad olla kaasatud, tunda, et nad on väärtuslikud ja nende käekäigu vastu tuntakse huvi. Nad soovivad professionaalset tagasisidet oma tööle, seda nii ametlikus kui ka mitteametlikus suusõnalisel vormis tööpäeva lõpus. Alustava õpetaja toetamine koosneb erinevatest aspektidest, millesse saavad panustada kõik asutuses töötavad inimesed. Suure väärtusega alustamisel on kogenumate kolleegidega koostöö tegemine ning läbi selle ka meeskonnatunde tekkimine. Samuti on väga oluline, et alustavale õpetajale oleks juhtkonna poolt algusest peale antud konkreetsete töökorraldused ja juhised, millest kinni pidada, ning võimaluse korral vähendada veidi tema töökoormust esimesel aastal (Doan, 2016).

Lasteaiaõpetajatel on tööle asudes vaja kohaneda nii kolleegide, töökorralduse ja -ülesannetega, lapsevanemate, lasteaia eripäradega kui ka lastega, nagu on välja toonud Lehtveer (2022) oma magistrisööös. Samas töös, kus uuriti lasteaia kontekstist õpetajate toetamist, jagati kohanemist soodustavad tegurid neljaks: juhtkonna tegevused, kolleegide tegevused, mentori tegevused ja töökorraldusega seotud tegevused. Samuti tõi Lehtveer välja mõned lähenemised, mis võiksid õpetajaid kohanemisel toetada:

1. väiksem töökoormus esimesel tööaastal, sh vähem õppekavaväliseid tegevusi ning paberitöö minimeerimine;
2. mentor kogunud kolleegi näol;
3. selge ja konkreetne ametijuhend, tugisüsteemid, positiivselt sõnastatud tagasiside ning arvestamine konkreetse õpetaja tugevustega tööülesannete määramisel;
4. piisav arv töötajaid.

Koolide ja lasteaedade juhtidel on otsustav roll uute õpetajate kogemuste loomisel juba nende esimestel töökuudel (Grimsæth *et al.*, 2008). Lehtveeri magistriltööst (2022) selgus, et tööle asumisel on oluline, et juhtkond annaks ülevaate nii füüsilisest töökeskkonnast kui ka kõikidest eeskirjadest, nõuetest ja ootustest. Hea moodus selleks on koostada näiteks asutust tutvustav infokogumik. Samast uuringust selgus, et eriti oluline on siiski see, et juhtkond looks avatud, positiivse ja toetatud õhkkonna, kus töötaja on valmis rääkima oma käekäigust ning küsima küsimusi.

Alustava õpetaja toetamine on kogu personali ülesanne, aga alustav õpetaja peab ka ise olema julge suhtleja ja soovima nendega tutvuda (Lehtveer, 2022). Remmiku jt (2015) läbi viidud uuringust selgus samuti, et peale asutuse juhi ja mentoritega suhtlemise on olulised ka suhted teiste kolleegidega. USAs läbiviidud uuringust (Doan, 2016) selgus, et mõned alustavad õpetajad ei kogenud meeskonda kuulumise tunnet. Sama uuringu kontekstis selgus, et pigem kogeti töökeskkonda, kus on kindel hierarhia ja käsuliin, mis ei võta kuulda alustavate õpetajate poolt välja pakutud ideid või uuendusi. Kui alustaval õpetajal on võimalus teha koostööd kogenumate kolleegidega koostöökultuuris, mis väärtustab panust, pidevat õppimist ja ühist uurimist, säilib tõenäoliselt tema isiklik õppimine, energia ja soov ametis püsida (Grimsæth *et al.*, 2008). Samas toodi välja, et uuele tulijale peaksid pöörama tähelepanu kõik, kes mõistavad paremini rühmas toimuvat õppe- ja kasvatustegevust. Viiburi autoetnograafias (2020) tuli samuti välja, et kõige õpetlikumad olid esimesel aastal õpetajana koostöökogemused kolleegide ja juhtkonnaga, aga seda just koostöö ja läbisaamise olulisuse koha pealt. Doani uuring (2016) näitas, et märkimisväärne hulk alustavaid õpetajaid on töökohtadel, kus kolleegide vahel ei toimu praktikate jagamist ega arutelusid. Need on töökohad, kus alustavad õpetajad peavad ise asju välja mõtlema, selle asemel, et saada kasu kogemustega pedagoogide kõrval õppimisest professionaalse identiteedi kujundamise eesmärgil.

Alustaval õpetajal on vaja esimesel tööaastal tuge sisseelamiseks ja uue ametiga kohanemisel (Taimalu *et al.*, 2019). Kooliõpetajate toetamiseks on loodud üleriigilisi programme, nt Alustavat õpetajat toetav kool (Alustavat õpetajat toetav ... *s.a.*) ning pakutakse ka lähtetoetust (Õpetaja ja tugispetsialisti ... *s.a.*). Noored kooli (Noored kooli *s.a.*) programmis on samuti üldhariduskooli tööle asuvad õpetajad väga toetatud. Alustav lasteaiaõpetaja võib saada sarnaselt üldhariduskooli õpetajale toetust Alustava õpetaja tugiprogrammist (Alustava õpetaja tugiprogramm ..., 2021) või haridusasutusesiseselt loodud toetusüsteemist.

1.2.1 Õpingid

Õping ehk professionaalne õpikogukond on teadlikult loodud praktikate jagamise ja analüüsimise keskkond õpetajatele (Aus *et al.*, 2021). See on rühm sarnaste väljakutsetega õpetajatest, kes on pühendunud pidevale enesetäiendamisele läbi ühiste väärtuste ja refleksiooni, on avatud kriitilisele mõtlemisele, peegeldavale dialoogile ja eneseanalüüsile (Raspberry & Mahajan, 2008). Õpingides jagavad õpetajad oma eduelamusi ja läbikukkumisi ning seejuures on oluline, et õpetajad pühenduksid oma oskuste ja teadmiste arendamisele, nende rakendamisele ja analüüsimisele ning kolleegide tegevuste tagasisidestamisele (Aus *et al.*, 2021). Õpingid juhenduvad osalejate huvidest ja vajadustest ning põhinevad professionaalsel uurimistööl, refleksioonil ja arutelul (Raspberry & Mahajan, 2008).

Õpingi eesmärk on ühiselt jagada oma mõtteid, eesmärke ja kogemusi (Aus *et al.*, 2021). Wilsoni (2016) läbiviidud uuringus kooliõpetajate professionaalsete oskuste arendamises selgus, et tõhusad professionaalsed õpikogukonnad edendavad nii haridusasutust üldiselt kui ka õpilaste õpitulemusi. Õpikogukondades osalevate õpetajate teadmised ja seal tehtav koostöö on tegurid, mis aitavad kaasa koolide üldisele tõhususele. Just seetõttu on oluline, et õpikogukonnas osalevatel õpetajatel oleks ühine eesmärk, mille saavutamiseks uuritakse oma erialast praktikat. Selleks, et õpingid täidaksid oma eesmärki, peavad need olema struktureeritud (Raspberry & Mahajan, 2008). Ausi jt (2021) sõnul saavad õpingid alguse teemadest, kus õpetajad näevad vajakajäämisi või võimalikke arenguvõimalusi.

Õpingide jätkusuutlikuks toimimiseks on oluline, et ka haridusasutuse juht tunnustaks ja rakendaks oma töös õpingide tõhusaid omadusi, milleks on ühine visioon ja missioon, jagatud juhtimine, teineteise toetamine ja praktikate jagamine (DuFour & Eaker, 1998; Wilson, 2016). Läbi õpingide saavad õpetajad teha ametialast koostööd, jagades oma eduelamusi ja läbikukkumisi, et neid ühiselt analüüsida ja seeläbi parendada (Aus *et al.*, 2021; Wilson, 2016). Tulenevalt isiklikust praktikast ning kolleegide kogemustest nägin võimalust toetada haridusasutuses, kus ma hetkel töötan, alustavaid õpetajaid just läbi õpingide. Kuna õpingide puhul on oluline leida osalevate õpetajate ühised ja jagatud väärtused (Aus *et al.*, 2021), siis oli vajalik enne uuritavate õpetajate väljakutsed teada saada. Sellest tulenevalt on bakalaureusetöö eesmärk välja selgitada uuritavate alustavate lasteaiaõpetajate väljakutsed ning läbi õpingide toetada õpetajaid väljakutsetega toime tulemisel. Sellest lähtuvalt püstitasin järgmised uurimisküsimused:

- millised on alustavate lasteaiaõpetajate sõnul nende peamised väljakutsed seoses tööga?

- kuidas toetavad õpingid alustavaid õpetajaid nende endi sõnul nende väljakutsetega toime tulemist töö?

2 Tegevusuuringu metoodika

Lähtuvalt bakalaureusetöö eesmärgist otsustasin läbi viia tegevusuuringu. Tegevusuuringu eeliseks on selle kohene praktiline rakendatavuse võimalus ning läbi selle kasvatab ka uurija oma erialaste teadmiste pagasit (Löfström, 2011). Tegevusuuringus lähtutakse kitsale ringkonnale rakendatavatest õpetamisviisidest ja praktikatest ning uurija on uuritava keskkonnaga lähedalt seotud praktik. Tegevusuuring koosneb erinevatest tsüklitest: planeerimine, tegutsemine, vaatlemine ja analüüsimine (Löfström, 2011). Samuti on tähtis analüüsida, millise kogemuse erinevad kogemused andsid, mida saab sellest õppida ja kuidas edaspidi tegevusvaldkonda edasi arendada. Sellest võib omakorda edasi areneda uus tegevuskava.

2.1 Uurija refleksiivsus

Uurija refleksiivsus on kvalitatiivses uuringus oluline, sest reeglina osaleb uurija selles isiklikult (Strömpl, 2020). Uurija eneseteadlikkus on oluline teadvustamaks enda ja uurimisprotsessi mõjusid kogu protsessile ja selle tulemustele (Pilt, 2010).

Bakalaureusetöö teema valikul lähtusin enda suurest huvist alustavate õpetajate toetamise vastu. Alustasin lasteaiaõpetajana tööd ilma erialase hariduseta, olles läbinud vaid pedagoogika kursuse, ning esimestel tööaastatel olid mulle suureks abiks just kõige lähemad kolleegid, st rühmameeskond. Samuti ühe haridusasutuse juht, kes minusse ja minu võimekusse uskus. Siiski toimivat toetusmeetodit ükski asutus, milles olen töötanud, pakkunud ei ole ning esimeste aastate raskustes aitasid mind minu sihikindlus, järjepidevus ja kohusetunne. Seda enam tunnen soovi toetada enda poolt alustavaid lasteaiaõpetajaid, et nad tuleksid esimeste aastate raskustega toime vajadusel kellegi kaasabiga. Et väga palju mõjutab õpetajat töökoht ning seal toimuv, siis minu hinnangul peaks olema igal asutusel välja töötatud toetusprogramm alustavale õpetajale, mida saaks ühtlasi rakendada ka uuele töötajale, kes ei pruugi olla alustav õpetaja.

2.2 Uuringu konteksti tutvustus

Tegevusuuringu viisin läbi detsember 2023 – märts 2024 ühes Lõuna-Eesti lasteaias.

Uuringus osalevad õpetajad töötavad eestikeelse õppekeelega 12 rühmaga lasteaias. Mina olen selles lasteaias rühmaõpetaja.

2.3 Uuringu kavandamine

2.3.1 Valim

Tegevusuuringu valimi moodustasin sihipärase valimi alusel (Rämmer, 2014). Valimisse kuulus kolm erineva tööstaažiga haridusasutuse õpetajat, kellest kaks on rühmaõpetaja ametikohal ning üks õpetaja assistent. Sihipärase valimi kasuks otsustasin, sest uuringu kontekstis on oluline õpetajate tööstaaž ning selle alla kuuluvad vaid üksikud konkreetsetes haridusasutustes töötavad õpetajad. Uuritavate eeldatavaks tööstaaži pikkuseks oli kuni kolm aastat, mis tugineb Berliner (1988) mudeli noviitsi ja edasijõudnud algaja tasemele. Üks kolmest uuringus osalevast õpetajast katkestas uuringus osalemise, sest kahes õpiringis ei saanud ta ootamatult osaleda ning selleks, et minu uuringu tulemusi selle põhjal mitte mõjutada, otsustas ta, et enam uuringus ei osale. Lõpliku valimi moodustas kaks selles haridusasutuses töötavat alustavat õpetajat.

2.4 Olukorra kaardistamine: andmekogumine ja -analüüs

2.4.1 Andmekogumine

Alustasin uuringuga 2023. aasta oktoobris, kui viisin läbi uuringus osalema nõustunud õpetajatega läbi intervjuud. Tegevusuuringute läbiviimisel on intervjuu levinud andmekogumisviis, sest annab ülevaate uuritava hetkeolukorrast ja kogemustest ning annab uurijale võimaluse keskenduda uuritavate kogemuste variatiivsusele (Löfström, 2011). Esimeseks sammuks oli intervjuukava koostamine, kus võtsin aluseks õpetaja kutsestandardis (Kutsestandard. Õpetaja... 2020) välja toodud õpetaja kohustuslikud kompetentsid. Andmekogumisinstrumenti usaldusväärseuse tõstmiseks arutasin selle läbi juhendajaga. Intervjuus olid küsimused õpetaja tausta ja rühma kohta, kus õpetaja hetkel töötab, väljakutsete erinevate tööd puudutavate aspektide ning väljakutseid pakkuvate olukordade kohta. Uuritaval oli võimalus jagada ja selgitada oma mõtteid väljakutsete osas. Intervjuu kava on leitav töö lõpus (Lisa 1). Esimesed intervjuud toimusid vahemikus 25. oktoober kuni 1. november 2023. Esimese intervjuuga leian vastuse uurimistööks püstitatud esimesele uurimisküsimusele.

Kõik intervjuud toimusid eraldatud ruumis intervjuueeritavaga kahekesi. Intervjuu sissejuhatuses tutvustati uuritavatele töö eesmäärke, anti konfidentsiaalsuse lubadus ning teavitati uuritavaid võimalusest küsimustele mitte vastata või intervjuu pooleli jätta.

2.4.2 Andmeanalüüs

Intervjuud salvestasin ning hiljem transkribeerisin TTÜ Küberneetika Instituudi foneetika- ja kõnetehnoloogia laboris välja töötatud tehnoloogia abil (Olev & Alumäe, 2022). Peale transkribeerimist analüüsisin kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil intervjuusid QCAmapi tarkvara abil, et eristada tekstiosad, kus uuritavad räägivad oma tööga seonduvatest väljakutsetest. Kodeerisin tekstid ning koondasin ühiste kategooriate alla. Näiteks moodustasid koodid aeg individuaalseks tööks, aeg dokumentatsiooni täitmisele, töö kodus tegemine, aeg materjalide otsimisele/koostamisele kategooria “ajapuudus”. Analüüsi järgmises etapis koostasid kodeerimise ja kategoriseerimise tulemusena tekkinud koondtabeli põhjal õpiringide ajakava (Lisa 2).

2.5 Õpiringide kavandamine ja läbiviimine

Vastuseks esimesele uurimisküsimusele selgus, et bakalaureusetöös osalevatel alustavatel õpetajatel on väljakutseid erinevates tööga seonduvates aspektides. Vastuseid analüüsid tekkisid järgmised väljakutsete kategooriad: lastega seonduvad, isiklikud või isikuomadustest tulenevad, õppetegevustega seonduvad ning üldised tööga seonduvad väljakutsed. Toon vastuste ilmestamiseks välja tsitaadid, mida on arusaadavuse huvides toimetatud (jätsin välja sõnakordused, parasiitsidesõnad, hääliku peal hoitavad pausid).

Lastega seonduvad väljakutsed on uuritavate jaoks näiteks rühmas esinevad käitumishäired, nt tegevuste segamine, kaaslaste kiusamine vms. *“See distsiplineerimise osa ka, et kuidas ma peaks reageerima mingitele asjadele. Mis on normaalne, kust see piir läheb, kui keegi lastest käitub kuidagi. Kahtlen endas hästi palju või raske on mingeid otsuseid vastu võtta.”* Samuti pakuvad väljakutseid erivajadustega laste toetamine nende vajadustest lähtuvalt ja selleks individuaalse töö aja leidmine ning ka näiteks laste turvalisus. *“Kindlasti on see hetkel väljakutse, et kuidas jõuda nendeni (erivajadustega lasteni, autori täpsustus) või kuidas sa leiad seda aega, et üks-ühele tööd teha ja kuidas peaksid lähenema neile.”*

Isikuomadustega seonduvad väljakutsed on õpetajate ebakindluse tunne, mille üks põhjustest on kogemuste puudumine. Üldisteks tööga seonduvateks väljakutseteks toodi välja näiteks suhted lapsevanematega ja ajapuudus, nt kuidas jõuda tööga valmis tööajal ning leida

võimalusi individuaalseks tööks. Õppetegevuste planeerimise osas pakuvad väljakutseid tegevuste planeerimine ja läbiviimine. *“Ma ei saa ju kõiki ühe puuga võtta. Et siis, kui pooltel on see asi (oskus/teadmine, autori täpsustus) olemas, pooltel ei ole, kas ma pean siis sellega jätkama või jätan ta sinnapaika?”* Samuti ka laste huvidest lähtuvate teemade sidumine õppekavaga. *“Me lähtume ju laste huvidest. Kui nad avaldavad mingit soovi, siis ma üritan selle ju kuuplaani või nädala teemasse viia. Võib-olla minu jaoks on isiklikult keeruline ühtlustada õppekavaga, et leida õppekavaga seosed. Kui see ongi näiteks dinosaurused, siis ise võib-olla tunnen, et mul on raske seost leida õppekava teemadega.”*

Tulenevalt esimese intervjuu tulemustest kavandasin õpiringid. Kolm õpiringi moodustasin kõigi kolme uuritava ühiseks kujunenud väljakutsetest ning kaks õpiringi teemadel, mis olid kahe uuritava ühised väljakutsed. Õpiringide ajakava koostamisel arvestasin kõikide uuritavate võimalike aegadega, et uuritavad saaksid regulaarselt osaleda õpiringides kogu sekkumise perioodi jooksul. Õpiringidesse olid oodatud ka teised selle lasteaia töötajad, kes tundsid huvi käsitletava teema vastu. Sellest tulenevalt oli õpiringi suuruseks enamasti 3–6 inimest. Erinevates õpiringides osalesid uuringus osalevad õpetajad, õpiringides osalemine oli uuritavatele õpetajatele soovituslik. Uuritavatel õpetajatel oli soovitus peale iga õpiringi kirjutada lühike refleksioon, et teisel intervjuul oleks lihtsam meenutada õpiringides toimunut ning vahetuid emotsioone ja mõtteid. Refleksioone andmeanalüüsil eraldi ei kasutatud.

2.6 Tegevuse hindamine: andmekogumine ja -analüüs pärast õpiringe

2.6.1 Andmekogumine pärast õpiringe

Peale õpiringe viisin läbi kordusintervjuu, et saada teada, kuidas õpetajate sõnul õpingid neid toetasid. Kordusintervjuud toimusid vahemikus 7. märts kuni 15. märts 2024 ning salvestasin need uuritavate nõusolekul. Kordusintervjuu küsimused esitasin teemaplokkide kaupa, lähtudes esimese intervjuu vastustest ja õpiringide teemadest ning mõneti erinesid uuritavate osas. Intervjuukava lõpuosas olid üldised küsimused, mis olid uuritavatele samad. Intervjuukava on leitav töö lõpus (Lisa 3). Kordusintervjuu küsimustele vastates said uuritavad tugineda enda kirjutatud refleksioonidele.

2.6.2 Andmeanalüüs pärast õpiringe

Kordusintervjuud transkribeerisin sarnaselt esimesele intervjuule. Andmeanalüüs on induktiivne (Kalmus *et al.*, 2015), mille kodeerimise tulemusel tekkisid järgmised

peakategooriad: tagasiside õpiringidele, õpiringide tajutud mõju ja alustavate õpetajate edasised vajadused. Näiteks moodustus peakategooria “tagasiside õpiringidele” koodidest enesekindluse kasv, õpiringidega jätkamine, uus teadmine/töövõte, õpiring ei toetanud oluliselt ja varasemate teadmiste meelde tuletamine.

2.7 Tulemused

Järgmisena esitan vastused teisele uurimisküsimusele, kuidas toetavad õpingid alustavaid õpetajaid nende enda sõnul nende väljakutsetega toime tulemist tööl, loodud peakategooriate kaupa. Toon tulemuste ilmestamiseks välja tsitaadid, mida on arusaadavuse huvides toimetatud (jätsin välja sõnakordused, parasiitsidesõnad, hääliku peal hoitavad pausid).

2.7.1 Tagasiside õpiringidele

Uuritavate hinnangul olid õpingid olulised nende enda professionaalses arengus, nad hindasid õpiringide formaati tõhusaks ja vajalikuks praktikaks ka edaspidi haridusasutuses. Mõlemad uuritavad olid seda meelt, et õpiringidega sellises formaadis peaks jätkama ning teemad võiksid olla üldplaanis samad, sest need on peamised asjad, millega õpetajad igapäevaselt kokku puutuvad.

Uuritavate esimesest intervjuust jäi väga mitmes kohas kõlama just ebakindluse noot, mida mõneti seostati vähese kogemusega ning hirmuga esmaste olukordade ees. Kogemuste jagamise õpiring aitas neil mõista oma rolli tähtsust ja samas leppida sellega, et kogemused tulevadki ajaga ja mingid asjad tuleb endal läbi kogeda. Tuntakse puudust ühisest sisulisest arutelust kolleegidega, kus küsida küsimusi ning saada näpunäiteid. Kogemuste jagamisel on ühe uuritava silmis ka oluline väärtus tema enda arengus. *“Mulle selles mõttes väga meeldiks, kui need jätkuksid, sest ma tunnen, et need on vajalikud, et sa saaksid kolleegidega arutada, jagada ideid, õpid mingitest vigadest, mis teised on teinud. Minu jaoks on see väga oluline asi, mida võiks jätkata.”* Samas nõustusid mõlemad, et enda kogemused on kogu õpetajaks kujunemise protsessis alustaval õpetajal väga olulised. *“Endal tuleb mingid asjad läbi elada ja kogeda, alles siis hakkad tegema neid asju.”*

Oluline edasimineku mõlema uuritava igapäevatoos on see, et teadlikumalt võetakse aega lisatuge vajavate lastega tegelemiseks ning tehakse sellekohaseid ülesmärkimisi Eliis keskkonda, et lihtsustada oma tööd. Selle tulemusena on nende ajaplaneerimine paranenud ning üldine ajakasutus nende enda hinnangul funktsionaalsem. Mõlema uuritava õpetaja rühmas on lisatuge vajavaid lapsi ning ehkki õpiringist saadi mitmeid mõtteid, mida oma

laste peal proovida, siis kehtib ikkagi reegel, et mis ühe peal toimib, ei pruugi teise peal toimida. Olulist lisandväärtust tõi mõlema õpetaja jaoks see, et mõnedes õpiringides, ka erivajadustega laste teemalises õpiringis, osalesid lasteaia tugispetsialistid.

Õpiringide edaspidiseks parendus- ja arenduskohaks võiks kindlasti olla konkreetsema fookuse määramine. Samuti leidsid uuritavad, et õpiringides oleks võinud osaleda rohkem kolleege, et laiendada arutelusid suuremale ringile ning enda jaoks rohkem väärtust ammutada.

2.7.2 Õpiringide tajutud mõju

Mõlemad uuritavad kinnitasid, et tunnevad end peale õpinge kindlamalt ja julgemalt kui enne ning said läbi nende olulist lisandväärtust endale kui õpetajale. Üks uuritav tõi välja, et tema jaoks oli märgiline sisend just see, et kogemustel on küll oluline roll õpetajatöös, kuid see ei määra tingimata sinu kui õpetaja pädevust. *“Vahet ei ole, kui suur sul see tööstaaž või pagas on. Alustav õpetaja võib ka väga hea õpetaja olla. Oleneb ju ka, milline õpetaja ise on. Mul ei ole mingit suurt kogemuste pagasit, aga samas ma tunnen, et saan lastega väga hästi läbi, lastel on ju kõik alati hästi. See võttis seda ebakindlust maha.”*

Neis kasvas tahe saadud teadmisi ja oskusi rühmas edasi rakendada ning julgus katsetada erinevaid lähenemisi, sest üks meetod ei pruugi kõikides olukordades kõikide laste peal toimida. Üks uuritav tõi ka välja, et sai juurde julgust lapsevanematega suhtlemisel ning tajus ka mõttelaadi muutust aja- ja tööplaneerimise osas. *“Võib-olla millest ma kõige rohkem kinni haarasin oli see ajapuuduse teema, sest ma tundsin, et vahepeal oligi see hetk, kus sa tundsid, et ei jõua oma asjadega valmis. Aga siis, kui me rääkisime seal, siis ma mõtlesin, et tegelikult ei olegi hullu. Et kui sa planeerid aega, siis tegelikult saad oma asjad tehtud.”*

2.7.3 Alustavate õpetajate edasised vajadused

Et õpiringide teemad olid õpetajate jaoks igapäevaselt aktuaalsed ja kolleegide kogemuste kuulamine andis neile juurde enesekindlust ja teadmisi, siis soovisid uuritavad samadel teemadel õpinge ka edaspidi. Mõlemad uuritavad leidsid, et õpingid võiksid sellisel moel kindlasti jätkuda just ka õpetajatevahelise suhtluse edendamiseks, aga ka professionaalse arengu toetamiseks. *“Mulle väga meeldisid need selles mõttes, et me muidu ju tegelikult siin maja peal ei saa niimoodi kokku et rääkida. Siis see hetk, et me istume seal ja saamegi rääkida mingitest teemadest, mis on olulised, on minu arust väga toetavad.”* Ühiselt jõudsimine arusaamale, et õpiringide fookust saab veidi kitsendada ning tuua päevakorda

konkreetsemad teemad, nt soovis üks uuritav veelgi rohkem arutelu rühma distsiplineerimise ja õppetegevuste rikastamise vahendite teemal.

3 Arutelu

Bakalaureusetöö eesmärk oli välja selgitada uuritavate alustavate lasteaiaõpetajate väljakutsed ning läbi õpiringide toetada õpetajaid väljakutsetega toime tulema. Järgnevalt arutlen bakalaureusetöö tulemuste üle uurimisküsimuste kaupa, toon välja töö piirangud, praktilise väärtuse ning tegevusuuringu järgmised sammud.

3.1 Millised on alustavate lasteaiaõpetajate sõnul nende peamised väljakutsed seoses tööga?

Esimese uurimisküsimusega tahtsin teada saada uuringus osalevate alustavate lasteaiaõpetajate peamised väljakutsed seoses tööga. Minu uuringus osalenud õpetajad tunnetasid väljakutseid rühma haldamisel, mh erivajadustega lastega tegelemisel, ning mõningal määral ka lapsevanematega suhtlemisel. Uuritavate jaoks pakkusid väljakutseid ka õppetegevuste planeerimine ja läbiviimine ning õpetaja enesetõhusus, nt ebakindluse tundmine ning uutele, varem mitte esinenud olukordadele vastu minek. Uuritavad pidasid enne õpiringe lasteaiaõpetaja tööd emotsionaalselt raskeks, töömahukaks ning mõneti on keeruline tuua piiri töö- ja eraelu vahele. Varasematest uuringutest on selgunud, et alustavatel õpetajatel on väljakutseid näiteks lapsevanematega suhtlemisel (Fantilli & McDougall, 2009; Mahmood, 2013), mitmekesisete rühmade õpetamisel, sh käitumisega seonduvad väljakutsed, (Simon & Dan, 2017), rühma haldamisel ja erivajadustega toime tulemisel (Fantilli & McDougall, 2009).

Norra õpetajate seas läbi viidud uuringust (Skaalvik & Skaalvik, 2015) selgus samuti, et õpetajate väljakutsed on seotud nii suure töömahu kui ka ajapuudusega, õpilaste vajadustega kohanemisega ja käitumishäiretega toimetulemisega. Seega nende teemadega oleks tarvilik tegeleda ka edaspidi ja pakkuda õpetajatele vajaminevat tuge. Ent pikaajalisemalt töötanud õpetajatel on endal tekkinud juba teatav kogemustepagas, mille baasilt on ehk mõneti kergem väljakutsetele vastu minna, või vähemasti on teadmine, kust ja kuidas abi paluda. Alustava õpetaja jaoks võib olla ebakindlusest põhjustatud surve takistuseks selle olukorraga toime tulla, mistõttu on vajalik, et nad oleksid organisatsioonisiselt igakülgsest toetatud.

Selleks, et teada, milliste teemade osas ja millist tuge alustav õpetaja oma organisatsioonis vajab, on kindlasti vaja, et ennekõike asutuse juhid looksid turvalise ja toetatud keskkonna ning selgitaksid õpetaja vajadused välja. Selle tulemuseni jõudsid ka Kasalak ja Dağyar (2022) oma uuringus õpetajate läbipõlemise teemal.

Organisatsioonisiselt on vajalik panna paika kindlad etapid õpetaja toetamiseks, vajadusel kaasata selleks kollektiivist sobilikke inimesi või otsida abi ka väljastpoolt, nt superviisori (töönõustaja) teenus.

3.2 Kuidas toetavad õpingid alustavaid õpetajaid nende enda sõnul nende väljakutsetega tööl?

Sekkumise etapis kohtusime uuritavatega viies õpingis, mille fookus oli seatud nende esimestest intervjuudest välja tulnud väljakutsetel (õpiringide teemad olid erivajadustega lapsed lasteaias, kogemustepagas, õppetegevuste rikastamine, ajaplaneerimine ning hirm ja ebakindlus). Ehkki uuritavate vastuste analüüsist tulid välja sarnased teemad, milles nad toetust vajavad, oli täpsem fookus ilmselt uuritavatel veidi erinev, samuti nende endi teadmised ja kogemused sel teemal ning seetõttu oli ka õpiringide toetus neile mõneti erinev. Mõne teema osas oli õping just hea meeldetuletus teadmistele, mis õpetajatel tegelikult olid juba olemas, kuid ei osanud selles valguses neid kasutada või vajasidki lihtsalt meeldetuletust. Näiteks õppetegevuste rikastamise õpiringi jaoks oli üks uuritavatest kirja pannud väga palju erinevaid netilehekülgi, mida ta oma igapäevatoos kasutab ning teiste osalejate vahenditega oli ta juba varasemalt tuttav, kuid teises intervjuus ta ütleski, et tema jaoks oli see just meeldetuletava väärtusega.

Et mõlemad uuritavad rõhutasid mitmel korral teises intervjuus, et nad sooviksid õpiringide jätkumist, samasugust tagasisidet sain ka teistelt õpetajatelt, kes õpiringides osalesid, olen teinud ettepaneku lasteaia juhtkonnale õpiringidega vajaduspõhiselt jätkata. Hetkel on meie majas vajaduspõhiselt korraldatud kovisioone, kuid õpiringi formaadis saaksime tegeleda teemaga laiemalt ning kasutegur oleks ehk suuremale ringile. Taanis läbi viidud uuringust (Admiraal *et al.*, 2021) kooliõpetajate professionaalse arengu toetamiseks läbi õpiringide selgus, et õpikogukonnad olid õpetajate poolt kõrgelt hinnatud. Samuti leiti, et selline sekkumine viib jätkusuutlikuma professionaalse õppimise ja koostöö kultuuri poole.

Et järgnevad õpingid õnnestuksid, peaks olema ettevalmistus sisukam, soovituslikult võiks olla osalejatele mingi ettevalmistav materjal või kirjandus, mille üle arutleda. Samuti, mis jäi kõlama ühe uuritava teisest intervjuust, oli see, et konkreetse teemaga seonduvad spetsialistid võiksid osaleda õpingis. Kindlasti tuleks ka läbi mõelda formaat ning kuidas

sega kolleegidele reklaamida, et osaleks rohkem õpetajaid, mis oli samuti üks tähelepanek uuringus osalejatelt.

Bakalaureusetöö piiranguteks oli ühe uuritava osalemise katkestamine omal soovil. Minu isiklikul hinnangul oli üheks piiranguks ka sekkumise osa hajumine planeeritud pikemale perioodile seoses minu enda ja ka ühe osalise haigestumisega. Ajaplaneerimise õpiringi esmane planeeritud tegevus ei kujunenud selliselt nagu oli planeeritud, sest oma ajale ja ajakasutusele otsavaatamine oli osalejate jaoks omajagu keeruline.

Bakalaureusetöö praktiline väärtus on ja oli toetus alustavale lasteaiaõpetajale nii läbi professionaalse arengu kui ka emotsionaalse toetuse. Kuna tegemist on tegevusuuringuga, on bakalaureusetöö praktiline väärtus ka minu enda professionaalne areng.

Tänuõnad

Täna uuringus osalenud alustavaid õpetajaid, kes olid nõus minuga seda teekonda läbima, suure pühendumusega osalema kõikides õpiringides ning mind usaldasid. Täna ka kõiki teisi õpiringides osalenud õpetajaid, kes oma kohalolu ja teadmiste-kogemustega rikastasid õpinge ning toetasid uuritavaid õpetajaid. Täna oma juhendajat Pihel Hunti igakülgse pideva abi, konstruktiivse tagasiside, aja ja pühendumise eest – olin väga toetatud juba seminaritöö kirjutamise algusest peale! Soovin tänada oma sõpru ja lähedasi, kes toetasid mind kogu õpingute aja vältel, ikka motiveerides ja olemas olles.

Autorsuse kinnitus

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

Kristina Liiv

/allkirjastatud digitaalselt/

Kasutatud kirjandus

- Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y. & Sligte, H. (2021). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers? *Professional development in education* 47(4), 684–698.
- Alustavat õpetajat toetav kool* (s.a.). <http://www.alustavatopetajattoetavkool.ee/>
- Alustava õpetaja tugiprogramm, alustava eripedagoogi/logopeedi tugiprogramm ja mentorkoolitus*. (2021). <https://haridus.ut.ee/et/sisu/kutseaasta-ja-mentorkoolitus>
- Aus, D., Eisenschmidt, E., Oppi, P. (2021). *Õpiring kui õpetajate professionaalne õpikogukond koolis. Juhendmaterjal õpiringide käivitamiseks koolis*. Tallinna ülikool. <http://www.tlu.ee/hik/tulevikukool>
- Berliner, D. C. (1988). *The Development of Expertise in Pedagogy*. Washington, D.C.: American Association of Colleges for Teacher Education.
- 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.
- DuFour, R. & Eaker, R. (1998). Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Doan, L. (2016). The Early Years: Beginning early childhood educators' induction experiences and needs in British Columbia. *Journal of Childhood Studies*, 41(2), 43–54.
- Fantilli, R. D., McDougall, D. E., (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25, 814–825.
- Fransson, G. & Gustafsson, C. (2008). Becoming a Teacher - an Introduction to the Theme and the Book. G. Fransson, & C. Gustafsson (Toim), *Newly Qualified Teachers in Northern Europe* (pp. 11–26). University of Gävle.
- Grimsæth, G., Nordvik, G. & Bergsvik, E. (2008) The newly qualified teacher: a leader and a professional? A Norwegian study. *Journal of Inservice Education*, 34(2), 219–236.
- Harju, V. & Niemi, H. (2016). Newly Qualified Teachers' Needs of Support for Professional Competences in Four European Countries: Finland, the United Kingdom, Portugal, and Belgium. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(3), 77–100.
- Hong, J. (2011). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay?

- Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching: theory and practice* 18(4), 417–440
- Jacobson, D. (2016). *Causes and Effects of Teacher Burnout*. Walden University
- Jokinen, H., Morberg, Å., Poom-Valickis, K. & Rohtma, V. (2008). Mentoring of Newly Qualified Teachers in Estonia, Finland, and Sweden. G. Fransson, & C. Gustafsson. (Toim), *Newly Qualified Teachers in Northern Europe* (pp. 76–106). University of Gävle.
- Kalmus, V., Masso, A. & Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalüüs/>
- Karsenti, T. & Collin, S. (2013). Why are New Teachers Leaving the Profession? Results of Canada-Wide Survey. *Education* 3(3), 141–149.
- Kasalak, G. & Dağyar, M. (2022). Teacher Burnout and demographic variables as predictors of teachers' enthusiasm. *Participatory Educational Research* 9(2), 280–296.
- Kutsekoda. (2020). *Kutsestandard, õpetaja tase 6*.
<https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10747319>.
- Lasteaiaõpetaja* (s.a.).
<https://haridusportaal.edu.ee/ametialad/lasteaia%C3%B5petaja#t%C3%B6%C3%B6v%C3%B5imalused>
- Lehtveer, L. (2022). *Lasteaiajuhtide ja lasteaiaõpetajate arvamused alustavate lasteaiaõpetajate tööga kohanemisest ja seda soodustavatest tegevustest*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Löfström, E. (2011). *Tegevusuuringu käsiraamat*.
https://www.tlu.ee/sites/default/files/Instituudid/HTI/Dokumendid%20ja%20juhendi/Erika_Lofstrom_Tegevusuuringu_kasiraamat.pdf
- Mahmood, S. (2013). First-Year Preschool and Kindergarten Teachers: Challenges of Working with Parents. *School Community Journal*, 23(2), 55–86.
- Munthe, E. (2003). Teachers' workplace and professional certainty. *Teaching and teacher education*, 19(8), 801–813.
- Noored kooli* (s.a.). <https://www.nooredkooli.ee/>
- OECD (2012). Matching teacher demand and supply. A. Schleicher (Toim), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century. Lessons from around the World*. (pp. 55-80)
- Olev, A. & Alumäe, T. (2022). Estonian Speech Recognition and Transcription Editing Service. Tallinna Tehnikaülikool.

- Pilt, M. (2010). Sissejuhatavalt kvalitatiivsest uurimistööst ja internetist. Tartu Ülikool.
<https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/822ac2c9-42f1-439b-a0ed0ee9150b9216/content>
- Podolsky, A., Kini, T., Darling-Hammond, L. (2019). Strategies for Attracting and Retaining Educators: What Does the Evidence Say? *Education Policy Analysis Archives* 27(38).
- Raspberry, M. A. & Mahajan, G. (2008). *From Isolation to Collaboration: Promoting Teacher Leadership Through PLCs*. Center for Teaching Quality.
- Remmik, M., Lepp, L., Koni, I. (2015). Algajad õpetaja koolijuhi ja kolleegide toetusest esimestel tööaastatel. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 3(1), 173-201.
- Rootalu, K. (2022). *Kuhu kaovad noored õpetajad?*
<https://www.stat.ee/et/uudised/kuhu-kaovad-noored-opetajad>
- Rämmer, A. (2014). Valimi moodustamine. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/valimid>
- Saks, K., Hunt, P., Leijen, Ä., & Lepp, L. (2022) To stay or not to stay: an empirical model for predicting teacher persistence. *British Journal of Educational Studies* 70(6), 693-717.
- Selliöv, R., Vaher, K. (2018). Õpetajakoolituse lõpetanud ja alustavad õpetajad EHISe andmetel. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Simon, E. & Dan, A. (2017, June 21–23). The First Step to Becoming a Kindergarten Teacher: Difficulties and Challenges. [Conference presentation]. Proceedings of the 3rd International Conference on Higher Education Advances.
- Simon, E. & Dan, A. (2019). Challenges Confronting Kindergarten Teachers in their First Year of Teaching in Israel. M. Carmo (Toim), *Education Applications & Developments IV Advances in Education and Educational Trends Series* (lk 28-40). Portugal: In Science Press.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession – What Do Teachers Say? *International Education Studies* 8(3), 181–192.
- Strömpl, J. (2020). Üldmetodoloogilised küsimused. Tikerperi, M-L. (Toim.) *Kvalitatiivsed uurimismeetodid sotsiaalteadustes*. <https://sisu.ut.ee/kvalitatiivne>
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P. & Leijen, Ä. (2019). *Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused*.
https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2020/05/talis_eeesti_raporti_i_osa.pdf.

Viibur, M. (2020). *Jätkata või loobuda - alustava lasteaiaõpetaja autoetnograafia*.

Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Wilson, A. (2016). From Professional Practice to Practical Leader: Teacher Leadership in Professional Learning Communities. *International Journal of Teacher Leadership*.

7(2)

Õpetaja ja tugispetsialisti lähtetoetus.

<https://harno.ee/opetaja-ja-tugispetsialisti-lahtetoetus#tugispetsialisti-lah>

Õpetajate järelkasvu tegevuskava (2021).

<https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022->

[10/jarelkasvu_arnengusuunad_aastani_2026_mai_2021.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/jarelkasvu_arnengusuunad_aastani_2026_mai_2021.pdf)

Lisa 1. Esimese intervjuu kava

1. Räägi mulle palun, kuidas sai Sinust õpetaja?
 - 1.1. Kui kaua Sa oled õpetajana töötanud?
 - 1.2. Miks Sa valisid õpetaja elukutse?
 - 1.3. Milline on Sinu hariduslik ettevalmistus õpetajatööks?
 - 1.3.1. Milliseid koolitusi oled läbinud?
2. Kirjelda oma praegust tööd lasteaiaõpetajana.
 - 2.1. Kirjelda oma rühmakoosseisu.
 - 2.2. Kirjelda oma esmast/rühma meeskonda.
 - 2.2.1. Millised on suhted meeskonnaga?
 - 2.3. Millised on sinu peamised tööülesanded?
3. Mis on peamised väljakutsed Sinu jaoks seoses Sinu tööga?
 - 3.1. Millistes olukordades oled tundnud, et vajad abi?
 - 3.1.1. Millised on peamised väljakutsed seoses lastega?
 - 3.1.2. Millised on peamised väljakutsed rühma haldamisega?
 - 3.1.3. Millised on peamised väljakutsed õppekavaga seoses?
 - 3.1.3.1. Millised on peamised väljakutsed õpetamisega seoses?
 - 3.1.4. Millised on peamised väljakutsed enda kui õpetajaga?
 - 3.1.5. Millised on mured koostöö pärast lastevanematega?
 - 3.1.6. Millised on mured oma elukutse pärast?
 - 3.1.7. Kirjelda, kuidas end nendes olukordades tundsid.
 - 3.1.8. Millistes olukordades oleksid soovitud suuremat tuge?
 - 3.1.8.1. Millistes olukordades tundsid, et olukord jäi lahenduseta?
 - 3.2. Millised olukorrad Sinu igapäevatöös teevad Sind murelikuks?
 - 3.2.1. Mis paneb Sind muretsema seoses tööga?
 - 3.2.2. Kelle poole Sa saad oma muredega pöörduda?
 - 3.2.2.1. Kas Sa oled seda teinud?

Lisa 2. Õpiringide ajakava

Tabel 1: Õpiringide toimumise ajakava, teemad ja sisu ning metoodika kirjeldus

Kuupäev	Teema	Sisu	Metoodika kirjeldus
11.12.2023	Erivajadustega lapsed lasteaiarühmas	Erivajaduste kaardistamine õpiringis osalevate õpetajate rühmades. Esile kerkinud situatsioonide kirjeldamine, võimalike lahenduste üle arutamine. Situatsioone aitas lahti mõtestada lasteaias üks eripedagoogidest. Viivi Neare "Erivajadusega lapsed lasteaias ja koolis" ja Glynis Hannell "Erivajaduste määramine. Vaatluslehed individuaalsete eripärasde hindamiseks" tutvustamine ja soovimine.	Metoodikate jagamine (Aus <i>et al.</i> , 2021) ehk õpetajad jagavad praktikaid, mida oma rühmas kasutavad erivajadustega lastega toimetamisel – rühmakeskkond ja selle kohandamine, rahupesad.
31.01.2024	Kogemustepagas	Aruteluring "minu kogemus vs kaaslase kogemus". Millistest kogemustest saame õppida ja mida peame ise läbi kogema? Aruteluring, kas ja millist väärtust loovad kogemused.	Räägime "suud puhtaks meetod (Aus <i>et al.</i> , 2021). Õpetajad said kuulata ja jagada kogemusi erinevatel märgiliste kogemuste teemadel.
12.02.2024	Õppetegevuste rikastamine	Õpiringis osalejatel oli palutud kaasa võtta erinevaid vahendeid, mida nad oma igapäevatoos kasutavad või koguda kokku internetikeskkonnad, millest nad ideid ammutavad ja/või materjale saavad.	Metoodikate jagamise (Aus <i>et al.</i> , 2021) metoodika juures on oluline, et jagatu oleks õpetajal ka päriselt igapäevatoos kasutusel.
29.02.2024	Ajapuudus	Õpetaja tööaja lahti võtmine kutsestandardi ja haridusametijuhendi järgi. Tööülesannete kaupa ajalise määratluse andmine. Kogemuste jagamine, kuidas prioriseerida ja jagada tööülesandeid kolleegide vahel. Töötavate praktikate jagamine töö- ja eraelu vahele piiri tõmbamiseks.	Rühmatööga (Aus <i>et al.</i> , 2021) kindlustasime, et iga osaleja annaks oma panuse ja oleks aktiivselt kaasatud.
04.03.2024	Hirm ja ebakindlus	Personaalsete tööga seonduvate hirmude ja ebakindluste sõnastamine. Võimalike lahenduste leidmine. Hirmu ja ebakindlusega	"Räägime suud puhtaks" (Aus <i>et al.</i> , 2021) ehk läbi praktilise harjutuse

toimetulemise praktilised
näpunäited.

panime kirja oma
hirmu ja/või
ebakindluse loo
ning tööme need
suurde ringi, et
ühiselt lahendusi
leida.

Lisa 3. Teise intervjuu kava

Õpetaja nr 1

1. Räägi oma õpiringide kogemusest.
2. Esimese intervjuu alguses Sa ütlesid, et loodad, et tööpinged kuidagi lastele üle ei kandu.
Kuidas teil praegu rühmas seis on?
 - 2.1. Mida olete ette võtnud pingete lahendamiseks?
 - 2.2. Milliseks hindad praegu teie rühma koostööd?
 - 2.3. Millisel moel on pinged lapsi ja tööd lastega mõjutanud?
 - 2.4. Millist abi oled saanud õpiringidest erimeelsuste lahendamiseks?
 - 2.5. Millest oli puudu?
 - 2.6. Kuidas Sa end oma rühmas praegu tunnend?
3. Te olete vahepeal oma majja saanud eripedagoogi. Kas need murekohad, mis on seotud erivajadustega lastega, on leidnud lahenduse?
 - 3.1. Millist tuge oled saanud õpiringidest erivajadustega lastega tegelemisel?
 - 3.2. Milliseid häid näpunäiteid said?
 - 3.3. Milliseid muudatusi olete sisse viinud töökorralduses?
 - 3.4. Kuidas Sa end praegu tunnend seoses erivajadustega lastega rühmas? Kas need tunded on kuidagi muutunud?
4. Kogemuste jagamise õpiringis olid kohal erineva kogemustebaasiga õpetajad. Millist tuge Sa sellest õpiringist said?
 - 4.1. Millised olid peamised märksõnad, mis sellest endaga kaasa võtsid?
 - 4.2. Me jõudsime oma aruteluga selles õpiringis selleni, et tööstaaž ja suur kogemustepagas ei tee õpetajast tingimata head õpetajat. Milliseks sõnastaksid kogemuse, mille sellest õpiringist endaga kaasa võtsid?
5. Õppekavaga seonduvalt töid välja, et Sul on mõneti keeruline siduda laste huvidest tulenevaid teemasid õppekavaga. Kuidas Sind selles plaanis õpiringid toetasid?
 - 5.1. Sa töid välja ühe konkreetse teema, mille sidumine õppekavaga tundub sinu jaoks väljakutsena. Tean, et teil oli ka vahepeal suurenenud huvi rühmas selle teema vastu. Kas ja kuidas selle lahendasite?
6. Millisel moel on muutunud Sinu jaoks õppetegevuste planeerimine?
 - 6.1. Kuidas on Sind selles plaanis õpiringid toetanud?
 - 6.2. Milliseid näpunäiteid said erinevatest õpiringidest õppetegevuste planeerimise kohta?
7. Kuidas on Sul õnnestunud piiri tõmbamine eraelu ja tööelu vahel?

- 7.1. Kuidas toetas Sind selle juures ajaplaneerimise õpiring?
- 7.2. Milliseid samme selleks astunud oled või plaanid?
8. Kui kindlalt tunned ennast peale õpiringe?
 - 8.1. Pidasid üheks väljakutseks ka lapsevanematega suhtlemist ja seostasid seda samuti oma ebakindlusega. Otseselt sellekohast õpiringi küll ei toimunud, aga ühes õpiringis tuli see teemaks. Mil moel on see selle poole aasta jooksul muutunud?

Õpetaja nr 2

1. Räägi oma õpiringide kogemusest.
2. Sa pidasid üheks oma väljakutseks seda, kuidas lapsi end kuulama panna. Kuidas Sul on sellega läinud?
 1. Millist tuge oled Sa selles osas õpiringidest saanud?
3. Sulle valmistas too kord, kui esimest korda vestlesime, muret üks erivajadusega laps ning üldises plaanis temaga seonduvalt see, et teised lapsed jäävad veidi tema varju. Millist tuge Sa said sellele olukorrale erivajadustega laste õpiringis?
 1. Milliseid näpunäiteid selles plaanis endaga kaasa võtsid?
 2. Üks väljakutse oli Sinu jaoks aja leidmine erivajadustega lastega tegelemiseks ja selle dokumenteerimiseks. Millist abi said selles osas õpiringidest?
4. Millisel moel toetas Sind õppetegevuste planeerimise/rikastamise õpiring?
 1. Milliseid näpunäiteid sealt enda jaoks kaasa võtsid?
 2. Ütlesid esimeses intervjuus, et laste korrale kutsumine võtab suure aja õppetegevuses. Kas õpiringidest said mingeid häid mõtteid selle olukorra parandamiseks?
5. Kogemuste jagamise õpiringis olid kohal erineva kogemustebaasiga õpetajad. Millist tuge Sa sellest õpiringist said?
 1. Millised peamised märksõnad, mis sellest endaga kaasa võtsid?
 2. Me jõudsime oma aruteluga selles õpiringis selleni, et tööstaaž ja suur kogemustepagas ei tee õpetajast tingimata head õpetajat. Milliseks sõnastaksid kogemuse, mille sellest õpiringist endaga kaasa võtsid?
6. Kui kindlalt tunned ennast peale õpiringe?
 1. Pidasid üheks väljakutseks ka lapsevanematega suhtlemist ja seostasid seda samuti oma ebakindlusega. Otseselt sellekohast õpiringi küll ei toimunud, aga ühes õpiringis tuli see teemaks. Mil moel on see selle poole aasta jooksul muutunud?

2. Kuidas on õpiringides jagatu seda toetanud?

ÜLDISED KÜSIMUSED

1. Milliseks Sa hindad õpiringide tõhusust Sinu professionaalses arengus?
2. Millises teemas olid õpingid Sinu jaoks kõige toetavamad?
3. Millistes valdkondades tunned, et vajaksid veel tuge?
4. Kuidas sinu hinnangul on õpingid alustavat õpetajat toetavad? Too näiteid.
 1. Kas õpingidest võiks saada tavapärase praktika haridusasutustes? Põhjenda.
 2. Kas ja kuidas võiks ka edaspidi Sinu professionaalset arengut toetada?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, KRISTINA LIIV,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose

ALUSTAVATE LASTEAIAÕPETAJATE TOETAMINE LÄBI ÕPIRINGIDE ÜHE
LASTEAIA NÄITEL,

mille juhendaja on Pihel Hunt,

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.

Kristina Liiv
10.05.2024