

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Kutseõpetaja õppekava

Iivi Väär

KUTSEÕPPEASUTUSE KESKASTME JUHTIDE ARVAMUSED ALGAJA  
KUTSEÕPETAJA TOETAMISEST  
bakalaureusetöö

Läbiv pealkiri: Juht algaja kutseõpetaja toetaja

Juhendaja: Marvi Remmik

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Marvi Remmik (PhD)

.....  
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Piret Luik (PhD)

.....  
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2016

## Resümee

### **Kutseõppeasutuse keskastme juhtide arvamused algaja kutseõpetaja toetamisest.**

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärgiks oli välja selgitada, kuidas toetavad enda sõnul kutseõppeasutuse juhid algajaid kutseõpetajaid töökeskkonnaga kohanemisel. Uurimuse andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuuga. Valimi moodustasid viis osakonnajuhti kahest kutseõppeasutusest, kellel oli töökogemust juhina vähemalt üks aasta. Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuu abil. Andmete analüüsimiseks valiti kvalitatiivne induktiivne sisuanalüüs. Uurimuse tulemustest selgus, et kutseõppeasutuse osakonnajuhid ei näe endal olulist rolli algaja õpetaja toetamisel ja töökeskkonnaga kohanemisel. Leiti, et juhil on oluline koht esmase juhendajana töölepingu sõlmimisel ja töö käigus raskemate otsuste tegemisel nagu näiteks: õppekava lugemine, õppevõlgnevustega õpilasega toimetulek ning kutseksamitega seotud ülesanded. Juhid leidsid, et olulisemad toetajad algajale õpetajale on hästi valitud mentor ja toetavad kolleegid. Samuti leiti, et oluline koht kolleegidega suhtlemiseks ning kogemuste vahetamiseks ja abi saamiseks on puhkeruum.

Võtmesõnad: algaja õpetaja, algaja kutseõpetaja, keskastme juht, toetussüsteem

## **Abstract**

### **Middle managers' opinions on supporting beginning teachers at vocational education centers.**

The aim of this Bachelor's thesis is to investigate how management, in their own words, support beginning teachers' adjustment to a new work environment at vocational education centers. The data was collected using semi-structured interviews. The sample consisted of five department heads from two different vocational education centers. The interviewees were selected on the basis of having at least one year work experience as heads of department. The data was analysed using qualitative inductive content analysis. The results indicate that the department heads at vocational education centers do not view themselves as having a major role in beginning teachers' support system nor do they view themselves as part of the beginning teachers' adjustment process. The results also indicate that department heads have an important role as supervisors throughout the process of signing contracts as well as helping with difficult situations (such as reading the curriculum, communicating with students who are falling behind in studies and vocational examinations). Department heads suggest that mentors as well as colleagues offer the most important support for the beginning teacher. The results indicate that an important place for interacting with colleagues and asking guidance aid is teachers' recreation room.

Keywords: beginning teacher, beginning vocational teacher, middle management, support

## Sisukord

Resümee.....	2
Abstract.....	3
Sissejuhatus.....	5
Töös kasutatavad mõisted.....	6
1. Töö teoreetiline raamistik.....	7
1.1. Kutseõpetaja töö iseloom.....	7
1.2. Kutseõpetaja toetamise võimalused kutseõppeasutuses.....	8
1.2.1. Mentori ja kolleegide toetus.....	9
1.3. Kutseõppeasutuse juhi roll ja juhtimisülesanded.....	10
2. Uurimistöö metoodika.....	13
2.1. Valim.....	13
2.2. Andmete kogumine.....	13
2.3. Andmete analüüsimise meetod.....	15
3. Uurimistulemused ja arutelu.....	16
3.1. Algajat õpetajat toetavad isikud.....	16
3.1.1. Mentor.....	16
3.1.2. Kolleegid.....	18
3.1.3. Juht.....	19
3.2. Algaja õpetaja esimene tööaasta.....	21
3.2.1. Pedagoogiline koolitus.....	21
3.2.2. Ootused versus tegelik elu.....	22
3.3. Tagasiside algaja õpetaja tööle.....	22
3.4. Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus.....	24
Tänuõnad.....	25
Autorsuse kinnitus.....	25
Kasutatud kirjandus.....	26
Lisa 1. Intervjuu kava	

## Sissejuhatus

Algaja õpetaja esimest tööaastat võib pidada õpetaja professionaalse arengu seisukohalt ainulaadseks ja eriliseks etapiks (Schatz-Oppenheimer & Dvir, 2014). Esimese tööaasta kogemused saavad määravaks ning avaldavad mõju õpetaja õpetamispraktikate ja väärtushinnangute kujunemisele samuti edasisele rakendamisele - kujuneb õpetamisstiil, pedagoogilised hoiakud ning professionaalne enesekontseptsioon (Eisenschmidt, 2006). Esimeste tööaastate jooksul kogetust võib sõltuda, kas algaja õpetaja jääb ametisse või lahkub (Mitchell, Reilly, & Logue, 2009).

Uurimused on näidanud, et 20-50 protsenti õpetajatest lahkub töölt esimese viie tööaasta jooksul (Darling-Hammond, 2003; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Töölt lahkumise põhjustena on uurimustes välja toodud õpetajate suurt töökoormust (De Jong & Van Tartwijk, 2003), rahulolematust töötingimustega (Chang, 2009), ebapiisavat ettevalmistust õpetajatööks (Hoigaard et al., 2012) ning õpetajate endi idealistlike ootuste purunemist töö suhtes (Eisenschmidt, 2006).

Õpetajatööd alustavate õpetajate ametist lahkumiste ärahoidmiseks on oluline nende toetamine (Schults, 2012). Mitmetes riikides, sealhulgas Eestis on algaja õpetaja toetamiseks välja töötatud erinevaid tugisüsteeme näiteks kutseaasta rakendamine ja mentorlus. Uurimused on näidanud, et kutseaasta tegevused toetavad esimestel tööaastatel algaja õpetaja kohanemist koolikeskkonna ja õpetajatööga (Ingersoll & Kralik, 2004; Löfström & Eisenschmidt, 2009).

Veel on leitud, et algajate õpetajate toetamisel ja kohanemisel on oluline roll koolijuhil ja juhtkonnal. Fantilli ja McDougalli (2009) uurimus näitas, et koolijuhiga suhtlemine mõjutab algaja õpetaja kogemuste, enesekindluse ja enesetõhususe kvaliteeti. Koolijuht on võtmeisik probleemide lahendamisel kuna tema poole pöörduakse toetuse saamiseks esimesena (Roberson & Roberson, 2009). Remmik, Lepp ja Koni (2015) uurimusest selgub, et koolijuhi osa algaja õpetaja toetajana on siiski väheoluline, kuna algajatel õpetajatel puudusid tööalased kokkupuuted koolijuhiga.

Uurijale teadaolevalt on uuritud algaja õpetaja kohanemist ja juhivoolset toetust üldhariduskooli kontekstis (Õun, 2015). Kolleegide ja juhivoolset toetust kutseaasta programmi läbinud õpetaja vaatenurgast on uurinud (Remmik, Lepp, & Koni, 2015). Kuidas õpetajad tajuvad koostöise koolikultuuri aspekte esimesel ja viiendal tööaastal uurisid (Eisenschmidt, Riska, & Oder, 2015), algajate kutseõpetaja kohanemist nende endi sõnul esimesel tööaastal on uurinud

oma bakalaureusetöös (Puskar, 2013). Algaja kutseõpetaja kohanemist, toimetulekut ja juhipoolset toetust kutseõppeasutuses töö autorile teadaolevalt uuritud ei ole.

Käesoleva uurimistöö autor on algaja õpetaja ning töötab kutseõppeasutuses esimest aastat, sellest ajendatult oli soov välja uurida kui suurt rolli algaja õpetaja toetamisel mängib tegelikult kutseõppeasutuse osakonnajuht. Seega on käesoleva bakalaureusetöö eesmärgiks välja selgitada, kuidas toetavad enda sõnul kutseõppeasutuse juhid algajaid kutseõpetajaid töökeskkonnaga kohanemisel.

### *Töös kasutatavad põhimõisted*

**Kutseõpetaja**- on pedagoog kutseõppeasutuses või koolitusfirmas, kes valmistab õppijaid kutsealaseks tööks ette. Ta loob õppimiseks vajalikud tingimused, juhib õppeprotsessi nii, et õppija omandaks tööks vajalikud teadmised ja oskused. Seda teeb ta praktikumide ja teooriatundidega. Enamasti õpetab ta mitut ainet eri õpperühmadele (Innove rajaleidja...2016).

**Kutseõppeasutus**- Kutseõpet korraldav õppeasutus. Kutseõppe korraldamise eesmärk on luua võimalused sellise isiksuse kujunemiseks, kellel on teadmised, oskused ja hoiakud ehk kompetentsid, ning vilumused ja sotsiaalne valmidus töötamiseks, ühiskonnaelus osalemiseks ja elukestvaks õppeks (Kutseõppeasutuse seadus, 2013).

**Kutseõppeasutuse juht/ koolijuht**- osakonnajuhataja, kelle ametikoha eesmärk on kooli arengukavast lähtuvalt osakonna tegevuse eesmärgipärane ja tulemuslik juhtimine ning koostöös kooli jätkusuutlikkuse tagamine. Allub õppeasutuse direktorile (Osakonnajuhataja ametijuhend... 2014)

## Töö teoreetiline raamistik

### 1.1. Kutseõpetaja töö iseloom

Kutseõpetaja töö aluseks on kutsestandard, milles kirjeldatakse töö edukaks tegemiseks vajalikke oskusi, teadmisi ja hoiakuid ehk kompetentsusnõudeid (Kutsestandard..., 2014). Tihti arvatakse, et õpetaja töökohustuste hulka kuulub ainult see, mis on vajalik õpetamisolukorras. Praegu on õpetaja töö siiski mitmepalgeline ja muutuv ning sageli on töö enne ja pärast õpetamist või koolitamist ulatuslikum kui need tegevused, mis on vajalikud õpetamistegevuse ajal (Volmar, 2008). Kutseõpetaja kutsestandardis on kirjas, et kutseõpetaja töö eesmärgiks on luua oma tegevusega tingimused, mis suunaksid õppeprotsessi õppija tööks vajalike teadmiste ja oskuste omandamiseks. Ta toetab õppija isiksuse arengut ning kujundab tema valmisolekut elukestvaks õppeks (Kutsestandard..., 2014).

Volmar (2008) leiab, et õpetaja peab olema ekspert nii teoreetilise teadmise valdamise osas kui ka erialases praktilises tegevuses, ühtlasi tuleb täita pedagoogi ja nõustaja rolli. Töö kutseõpetajana eeldab oskust taluda pinget ning võimet kontrollida oma emotsioone. Õpetaja peab suutma käituda adekvaatselt probleem- ja kriisisituatsioonides, töö on vaimselt ja ka füüsiliselt pingeline, töökoormus võib jaotuda ebaühtlaselt õppeaastale (Kutsestandard..., 2014). Kutseõpetajate tööd mõjutavad metoodika arengud ja lähenemisviisid õppimisele, näiteks õppijakeskus ja autentsuse nõue õppesituatsioonides. Viimane eeldab tihedat koostööd töömaailmaga (Volmari, 2008).

Õpetaja areng on pikaajaline protsess ning sellepärast on alustaval kutseõpetajal raske esimesel aastal kutsestandardis välja toodud nõudmistele vastata. Selleks, et õpetaja peaks vastu esimese aasta pingele vajab ta nii kaastöötajate, mentori kui ka õppeasutuse juhi toetust (Eisenschmidt, 2006).

Vastavalt Tartu Kutsehariduskeskuse tööülesannete iseloomust, vastutuse ulatusest ja määrast eristatakse kutsekoolis, kus käesoleva töö autor töötab kutseõpetajana, järgmisi õpetaja ametikoha astmeid:

1. **alustav õpetaja**- alustav õpetaja on üldjuhul koolis tööd alustav esimese aasta õpetaja. Alustava õpetaja ülesanne on õppetöö läbiviimine lähtuvalt õppekavast ning õpetajatööks vajalike oskuste arendamine. Alustav õpetaja töötab mentori juhendamisel.

2. **õpetaja**- õpetaja täidab õpetaja ametikoha eesmärkidest lähtuvaid tööülesandeid ja teisi tööülesandeid, mis tulenevad kooli arengukavast ja struktuuriüksuse tegevuskavast.

3. **vanemõpetaja**- vanemõpetaja täidab õpetaja ametikoha eesmärkidest lähtuvaid tööülesandeid ja teisi tööülesandeid, mis tulenevad kooli arengukavast ja struktuuriüksuse tegevuskavast.

4. **meisterõpetaja**- meisterõpetaja täidab õpetaja ametikoha eesmärkidest lähtuvaid tööülesandeid ning teisi tööülesandeid, mis tulenevad kooli arengukavast ja kooli eesmärkidest, mis muuhulgas on kolleegide nõustamine (mentorlus), koolitamine ja meetoodiliste materjalide koostamine (Tartu Kutsehariduskeskuse õpetaja...2015/2016).

Alustava kutseõpetaja töö on keeruline ja pingeline, täis nõudmisi ja standardeid, millega esimesel tööaastal on üksinda raske toime tulla. Järgmises osas antakse ülevaade, missuguseid võimalusi toetamiseks pakub kutseõppeasutus alustavale õpetajale.

### ***1.2.Kutseõpetaja toetamise võimalused kutseõppeasutuses***

Õpetaja kutseoskused toetuvad laiematele kasvatusteaduslikele ja pedagoogilis-psühholoogilistele teadmistele. Eelpool nimetatud teadmised peaksid tagama valmisoleku töötada õpetajana ning olema aluseks õpetajatöö analüüsimisel ja mõtestamisel (Poom-Valickis, 2007). Õpetaja arengut võib toetada väga erineval moel, see on nii formaalse kui mitteformaalse õppimise kaudu (Eisenschmidt, 2006). Selleks, et õpetajana toime tulla on vaja teadmisi ja oskusi nii õpetatavast aineist ja õppekavast samuti õppimise ja õpetamise seaduspärasustest ning põhimõtetest (Poom-Valickis, 2007).

Üheks õpetaja ametialase arengu vormiks ning vahelüliks esmaõppe ja töötamise kõrvalt täiendõppes osalemise vahel on ameti ja töökohaga kohanemise aeg, mida nimetatakse kutseastaks (Eisenschmidt & Reiska, 2010). Arengu toetajaks võivad olla veel erinevad kursused ja töötoad ning koolide- või õpetajatevahelised koostööprojektid. Algajate õpetajate jaoks omavad olulist rolli mentorlus ja juhendamine ning meeskonna koostöö õppetegevuse planeerimisel, korraldamisel ning parima praktika jagamisel (Loogma, Kruusvall, & Ümarik 2012)..

Kutseoskuste arendamiseks on erinevaid võimalusi, mida reguleerivad kutseõpetajale seadusega sätestatud kvalifikatsiooninõuded ning need võimalused, mille kasutamine oleneb suures osas õpetaja enda soovist ja tahtest ning koolijuhhi suhtumisest järjepidevasse arengusse. Osakonnajuhhi suhtumine õpetaja arengusse ning igapäevane suhtlemine õpetajaga on seotud õpetaja enesetõhususega (Walker & Slear, 2011). Tajatud enesetõhusus on seotud hinnangutega oma suutlikkuse kohta (Bandura, 1977). Õpetajate tõhususe suurenemiseks on vajalik läheneda

igale õpetajale individuaalselt. Koolijuhi ja õpetajavaheline suhtlus kandub õpetaja ja õpilase vahelisse suhtluse (Walker & Slear, 2011). Eenesetõhususe ootustes sõltub, kui palju inimesed pingutavad ning kui püsivad nad takistuste ja vastumeelsete kogemuste tekkimisel on, kui palju püsivust rakendatakse stressirohkete olukordade ilmnemisel. Seetõttu võib oletada, et inimestel, kes on püsivad ning, kes kogevad positiivseid kogemusi, tugevneb nende enesetõhusus (Bandura, 1977). Ametikohale esitatavate nõuete osas vastutab kutseõpetaja ise oma enesearendamise ja kvalifikatsiooni arendamise ja säilitamise eest.

Eisenschmidt (2006) kirjeldab õpetaja kutseoskusi kaheksa valdkonnana, kus esimese osa moodustavad õpetajakutsele eriomased oskused nagu näiteks õppetöö planeerimine ja juhtimine, õpikeskkonna kujundamine, õppimise juhendamine ning õppija arengu ja õppeprotsessi analüüsimine ja hindamine. Teise osa moodustavad nn interdistsiplinaarsed ehk ainetevahelised oskused, mis on vajalikud kõigile inimestega töötavatele spetsialistidele, näiteks: suhtlemine, koostöö ja motiveerimine. Kõige tähtsama osa moodustab õpetajatöös eneseanalüüs. Shultsi (2012) hinnangul on oluline tegeleda algaja õpetaja puhul kolme valdkonnaga: algaja õpetaja kutseoskustega, tema tajutud enesetõhususe tasemega ning reflekteerimisvalmiduse ja reflekteerimisoskusega.

Refleksioon on tihti seotud konkreetsete situatsioonide või kogemustega, mille käigus analüüsib reflekteerija teadlikult oma kogemust või tegevuse põhimõtteid (Krull, 2003). Refleksiooniprotsessi käigus selgub kuivõrd suudetakse rakendada oma pädevusi ja saavutada seatud eesmärgid nii enesearengu kui ka õppetööle seatu osas (Shults, 2012). Poom-Valickis (2007) on oma uurimuses leidnud, et järjepidev ja korrapärane refleksioon ning õpetamisolukordade sügav mõtestamine aitab kaasa arusaama kujunemisele endast kui õpetajast.

Pedagoogide tugisüsteemist kirjutanud Shults (2012) loetleb oma töös koolisisese ja koolivälise toetamise võimalusi munitsipaalõppeasutuses. Kuna töö autor töötab munitsipaalõppeasutuses on siinkohal õige välja tuua koolisisese toetamise võimalused: 1) kolleegid (mitteformaalsed ja formaalsed nõupidamised, tunnivaatlused ja analüüs, kooisioonirühm, aineseksioon). 2) mentor (ametioskuste ja nende rakendamise analüüs ning arendamine). 3) hariduslike erivajadustega õpilaste õppe koordineerija (haridusliku erivajadusega õpilase õppe ja arengu toetamiseks vajaliku koostöö korraldamine tugispetsialistide ja õpetajate vahel). 4) tugispetsialistid (koolipsühholoog, sotsiaalpedagoog, eripedagoog, sageli toetamas õpetajaid tegevustes, mille eesmärgiks on mõjutada õpilast, harvemini otseselt õpetajat nõustamas). 5) koolipõhiselt rakendatud kogu kooli hõlmavad sekkumisprogrammid ja

sisekoolitused (toetavad õpetajaid ühtse lähenemise juurutamise kaudu õppe-kasvatustöös ette tulevate raskuste lahendamisel).

**1.2.1. Mentori ja kolleegide toetus.** Remmik, Lepp, Koni (2015) uurimuse tulemused näitavad, et algaja õpetaja jaoks on oluline suhelda mitte ainult koolijuhiga, vaid ka mentori ning koolis töötavate kolleegidega. Hobson et al., (2009) kirjeldavad mentorlust kui protsessi, mille eesmärgiks on toetada algajat õpetajat sisseelamisel uude ametisse ja kollektiivi ning, mis toimub kogunud kolleegi juhendamisel ja toetamisel. Mentori ülesanneteks on nõustada algajat õpetajat tundide planeerimisel, hindamise kavandamisel ja sobivate õppemeetodite valikul (Hudson, 2003).

Uurimused on näidanud, et mentorlus on üks võimalus, kuidas algajat õpetajat esimesel tööaastal toetada (Eisenschmidt, 2009). Mentoriks määratakse enamasti samas õppeasutuses töötav kogemustega õpetaja, kes on valmis juhendama ja nõu andma alustavale õpetajale (Clark & Byrnes, 2012). Darling- Hammond (2003) on esile tõstnud, et mentorsuhe ei ole mitte ainult algaja õpetaja arengut soodustav, vaid mentorkoostöö mõju on ka mentorile endale professionaalse arengu seisukohalt oluline.

Meristo (2016) leiab oma uurimuses, et positiivne koolikliima, kolleegidevaheline suhtlus, professionaalne mentorlus ja läbimõeldud toetav tagasiside soodustavad algajate õpetajate enesetõhusust ning aitavad säilitada töemotivatsiooni ja suurendavad tööga rahulolu.

### **1.3. Kutseõppeasutuse juhi roll ja juhtimisülesanded**

Haridusasutuse juhtimises on äärmiselt tähtis õppeasutuse toimimine tulemuslikult, ootuspäraselt ja efektiivselt. Selliselt saab asutus toimida vaid siis, kui ta on juhitud teadlikult ja plaanipäraselt, kui on kavandatud jätkusuutlikkuse tagamiseks vajalikud arengud ning õppeasutuse kollektiivi liikmed on teadlikud organisatsiooni sihtidest ning motiveeritud püstitatud eesmärged ellu viima. Nimetatud ootusi saab täita vaid see juht, kes omab vastavat kompetentsust (Kutsehariduse sisuline arendamine... 2008-2013).

Õppeasutust võib nimetada professionaalide kollektiiviks, kus hinnatakse juhilt saadavat tuge ja personaalset lähenemist (Hämäläinen, Taipale, Salonen, Nieminen, & Ahonen, 2002). Juhi ülesandeks ja samuti kohustuseks on toetada õpetajat tema töös. Erinevad autorid (Bovalino, 2007; DiPaola, Walther-Thomas, 2003; Fullan, 2006; Davis, Darling-Hammond, LaPointe, & Meyerson, 2005;) toovad välja juhi ülesanded ja tegevused toetamaks õpetajat tema töös. Eelpool mainitud uuringutes selgub, et juht toetab alustavat õpetajat eelkõige läbi tema töö hindamise ja

arendamise, mis omakorda koosneb neljast tegevusest: töö õppekava ja -programmiga, õpetajate hindamine, õpetajate erialase arengu toetamine ning koostööle suunatud õhkkonna toetamine.

Juhipoolse toetuse vajadust õpetaja tööle tõendavad ka uuringud (Davis, Darling-Hammond, LaPointe, & Meyerson, 2005), mis näitavad, et juhipoolne tugi mõjutab õpetajate õpetamist ja õppijate õpitulemusi, ent valdavalt tunnetavad õpetajad vähest juhipoolset tuge oma tööle (Remmik, Lepp, & Koni, 2015). Koolijuhid aitavad kaasa õpetajate professionaalsele arengule, võib öelda, et koolijuhid on oma asutuse uuendusmeelsed pedagoogilised liidrid (Volmari, 2008). Alustavad õpetajad näevad koolijuhi rolli algaja õpetaja toetajana peamiselt töö algusfaasis ning koolijuhi tegevust kirjeldati enamasti selle kaudu, millised olid olnud isiklikud kontaktid ja kokkupuuted juhiga (Remmik, Lepp, & Koni, 2015).

Juhtimisele esitatud nõuded on viimastel aastatel kasvanud, samuti leitakse, et koolijuhi ametit pingestab olukord, kus käib pidev võitlus raha ja õpilaste pärast. Paljude riikide koolijuhtide sõnul on suurendatud nõuded viinud selleni, et tööülesanded kuhjuvad ja rollid laienevad ning see tekitab koolijuhtidele tugevat stressi (Hämäläinen, Taipale, Salonen, Nieminen, & Ahonen, 2002). Hendriksi ja Scheerensi (2013) leiavad, et koolijuhi põhitegevuseks on luua õpetajatele töökeskkond, kus nad teevad koostööd teiste pedagoogidega ja samastavad end tugevalt kooli missiooniga. Samuti peaks koolijuhtide põhiülesandeks olema õpilaste õppimise ja õpetamise toetamine, kuid tihti ei leita selleks tegevuseks muude kohustuste kõrvalt aega (Mlakar et al, 2011). Koolijuht on ühelt poolt kooli juhtija rollis ja teiselt poolt õppe ja kasvatustöö läbiviija rollis, mis on kooli põhiülesanne.

Pont *et al*, (2009) nimetavad nelja peamist koolijuhtimise tegevust, mida juht vajadusel võib delegeerida õppeasutuse õppealajuhatajale. Õpetajate toetamine, arendamine ja hindamine, mis omakorda koosneb neljast tegevusest: töö õppekava ja õppeprogrammiga, õpetajate hindamine, õpetajate erialase arengu toetamine, koostööle suunatud õhkkonna toetamine.

Tihti jääb koolijuhtidel vajaka teadmisi ja oskusi õpetajatele tagasiside andmisel ja õpetaja töö hindamisel (Loogma et al, 2009). Krips, (2011) leiab, et positiivne tagasiside alluvatele on parim vahend heade suhete loomisel ja töötajate motiveerimisel. Õpetajad on võtmeisikud õpilaste toetamisel ja arendamisel mistõttu tuleb koolijuhil tagada õpetajatele parimad tingimused ja võimalused, et õpilaste ja õpetajate vahel saaks areneda koostöö, seega on oluline tagasiside. Tihti jääb mulje nagu koolijuhi ja õpetaja vahel on barjäär, kuid Huberi, (2013) uurimuse tulemused siiski kinnitavad, et koolijuhtide koostöö õpetajatega on pigem sõbralik, hindav ja sujuv. Teiseks peavad koolijuhid juhtimisel keskenduma eesmärkide seadmisele,

hindamisele ja aruandlusele (Pont et al, 2009). Kolmas oluline tegevus on ressursikasutus näiteks rahaliste vahendite kasutamine ja töötajate töölevõtmine ja lahtilaskmine. Mlakar *et al*, (2011) leiavad, et luua ja säilitada koolis professionaalne õpikeskkond vajavad koolijuhid teadmisi personalijuhtimise valdkonnast. Neljas koolijuhtide tegevus on koostöö teiste koolide või ümberkaudsete kogukondadega Pont *et al*, (2009). Koolivälise koostöö väärtustamisel kandub koostöö väärtus ka õpetajate ja õpilaste vahelistesse suhetesse Krips, (2011). Huberi (2013) nimetab koolijuhi tegevusi järgnevalt: õppe- ja kasvatustöö korraldamine, kooli kui organisatsiooni juhtimine, arendamine ja esindamine, personaliga seotud küsimuste lahendamine, haldustöö, kvaliteedijuhtimine.

Uurimistöö eesmärk on välja selgitada, kuidas toetavad enda sõnul algajate kutseõpetajate kohanemist ja toimetulekut kutseõppeasutuse keskastme juhid ning milliseid tegevusi nende hinnangul algaja kutseõpetaja toetamiseks kutseõppeasutuses rakendatakse.

Selleks püstitati kolm uurimisküsimust:

1. Milline on kutseõppeasutuse keskastme juhtide kirjeldustes toetussüsteem algaja õpetaja toetamiseks kutseõppeasutuses?

2. Kuidas toetavad enda sõnul algajate kutseõpetajate kohanemist ja toimetulekut kutseõppeasutuse juhid?

3. Kuidas saavad juhid tagasisidet toetussüsteemi tõhususe kohta ning milliseid muutusi on sellele toetudes tehtud juhtide hinnangul?

## 2. Uurimustöö metoodika

### 2.1. Valim

Uurimuses kasutati mugavusvalimit, kus uuritavad valitakse lihtsuse ja mugavuse huvides uurijale kättesaadavamate isikute hulgast (Laherand, 2008).

Valimisse kuulus viis osakonnajuhti kahest kutsehariduskoolist. Neli intervjueeritavat olid naised ja üks mees. Esialgu ei olnud plaanis juhtide valikul teha piirangut töötatud aja osas, kuid valimit kokku pannes selgus, et töökogemus on väga oluline ja sellepärast sai määratud, et juht peab olema töötanud samas ametis vähemalt ühe aasta (uuritavate andmed on leitavad tabelis 1). Uurimuses osalenud juhtide nimed asendati pseudonüümidega, et tagada konfidentsiaalsus.

Tabel 1. *Intervjueeritavate andmed*

<b>Pseudonüüm</b>	<b>Töökogemus juhina aastates</b>	<b>Alluvaid</b>
Taimi (T1)	1,5	10
Reelika (R2)	7	22
Siiri (S3)	11	12
Liia (L4)	6	16
Raul (R5)	15	15

### 2.2. Andmete kogumine

Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuudega. Poolstruktureeritud intervjuu võimaldab intervjueeritavale esitada avatud küsimus nii, et intervjueeritav saab vajadusel oma vastuseid ümber sõnastada, võib neist loobuda või asendada sobivamate vastustega (Laherand, 2008). Intervjuu kava koostamisel toetuti varasemate algaja õpetaja kohanemise uurimustele (nt Eisenschmidt, 2006; Õun, 2015) ja uurimuse eesmärgile ning uurimisküsimustele.

Intervjuud viidi läbi intervjueeritavatele sobivas kohas ja sobival ajal ning salvestati diktofonile (Olympus KP28). Kõik salvestatud intervjuud laeti üles keskkonda oTranscribe ja transkribeeriti võimalikult täpselt ja sõnasõnalt.

Üldandmetes paluti intervjueeritaval vastata küsimustele, kui suur on osakond mida ta juhib, mitu aastat on kogemust juhina, kellena töötas enne juhiks saamist, miks ta otsustas juhiks hakata, millal tuli osakonda viimati uus õpetaja, mille põhjal langetab juht otsuse, kes õpetaja ametikohale kandideerijate seast tööle võtta. Teises plokis (toetussüsteem algaja õpetaja toetamiseks kutseõppesutuses) paluti kirjeldada, kuidas toimub algaja õpetaja kooli vastu võtmine, tema juhendamine ja toetamine. Kolmandas teemaplokis (juhi roll algajate kutseõpetajate kohanemisel ja toimetulekul kutseõppeasutuses) paluti kirjeldada, kuidas juht ise hindab oma rolli algaja õpetaja toetajana tema kohanemisel õppeasutuses. Samuti sooviti teada missuguste probleemidega pöörduvad algajad õpetajad kõige sagedamini juhi poole. Neljandas teemaplokis (tagasisidet toetussüsteemi tõhususe ja tagasiside põhjal tehtud muudatused) kirjeldasid juhid, kuidas saadakse kõige tõhusamalt tagasisidet algaja õpetaja töö kohta ning missuguseid muudatusi on õppeasutuses tagasisidest saadud info põhjal tehtud. Intervjuude lõpus küsiti, kas intervjueeritav soovib ise veel midagi lisada või täpsustada. Intervjuuküsimuste kava on esitatud lisas 1.

Esimesed kaks intervjuud viidi läbi augustis 2015. Pärast intervjuude transkribeerimist tekkis vajadus intervjuu küsimustiku täiendamiseks. Valiidsuse suurendamiseks otsustati neid kahte intervjuud kasutada prooviintervjuudena. Kolm intervjuud salvestati veebruaris 2016. Kõikide uuritavatega võeti ühendust e-kirja teel. Kirjas tutvustati lühidalt ennast ja oma töö teemat, paluti abi uurimuse läbiviimisel, teavitati soovist salvestada intervjuu diktofonile ning selgitati konfidentsiaalsuse tagamist. Edasise kirjavahetuse käigus lepidi intervjueeritavaga kokku mõlemale osapoolle sobiv aeg ja koht, kus saab segamatult vestelda ning kus intervjueeritav end mugavalt tunneb.

Intervjueeritavatega kokkusaamisel küsiti üle, kas tohib intervjuu salvestada, selgitati intervjuu korraldust ja räägiti konfidentsiaalsuse tagamise põhimõtetest. Intervjuu alguses koguti taustaandmed (näiteks töökogemus, mida osakonnas õpetatakse, osakonna suurus), et intervjueeritaval oleks võimalus teemasse paremini sisse elada.

Intervjuu käigus tehti vahekokkuvõtteid ja küsiti olulisemaid küsimusi üle, et vältida intervjueeritava mõtete valesti tõlgendamist. Kuulamise ajal tehti märkmeid, et vestluse käigus tekkinud küsimused ei ununeks ning, et vahepeal uute küsimuste esitamisega intervjueeritavat ei eksitataks. Kõige lühem intervjuu kestis 19 minutit ning kõige pikem 43 minutit.

Pilootintervjuu järgselt lisati intervjuu kavasse täiendavaid küsimusi (näiteks küsimused Millist tuge on algajale õpetajale tarvis? Kes ja millisel viisil täpsustab millist tuge algaja õpetaja vajab?) Tagasiside blokkis lisati küsimused millises vormis hindamine toimub? Kes hindavad algaja

õpetaja tööd? Kasutades poolstruktureeritud intervjuu vormi, ei olnud autori eesmärk esitada kõigile uuritavatele samu küsimusi samas järjekorras, vaid oluliseks peeti peamiste teemade piisavat käsitlemist, et leida vastused uurimisküsimustele (Laherand, 2008). Kogu uurimisprotsessi vältel täiendati teadmisi teemakohase kirjanduse lugemisega.

### **2.3. Andmete analüüsimise meetod**

Andmete analüüsimiseks valiti kvalitatiivne induktiivne sisuanalüüs, mida kasutatakse uurimistulemuste subjektiivseks tõlgendamiseks süstemaatilise kodeerimis- ja klassifitseerimisprotsessi kaudu, tuvastades andmetest teemasid või seaduspärasusi (Laherand, 2008). Kõik intervjuud transkribeeriti sõna-sõnalt ja tulemuseks saadi 45 lehekülge transkribeeritud teksti.

Transkribeeritud andmed salvestati .txt vormingusse ja laeti üles andmetöötluskeskkonda QCAmapi. Transkribeeritud intervjuud lisati QCAmapi andmetöötluskeskkonda kolme uurimisküsimuse alla, mille tulemusel tuvastati kolm kodeerimisrühma (algajat õpetajat toetavad isikud, alustav õpetaja esimesel tööaastal, tagasiside algaja õpetaja tööle). QCAmapi keskkonda üles laetud intervjuusid loeti korduvalt ning seejärel valiti tähenduslikke üksusi, mis märgiti ära koodidega (C3, C23).

Reliaabsuse suurendamiseks viidi läbi erinevatel ajaetappidel korduskodeerimine, mis aitab kaasa kodeerijasisese kooskõla leidmisel ning tagab stabiilsuse (Mayring, 2014). Korduskodeerimise käigus leiti pidevalt uusi koode, mida eelnevatel kordadel ei märgatud. Uurimuse usaldusväarsuse saavutamiseks tehti koostööd isikutega, kes ei ole antud uurimusega seotud. Uurimuse usaldusväarsuse suurendamiseks on Cresswell ja Miller (2000) soovitanud teha koostööd isikuga, kes ei ole antud uurimusega seotud. Selleks paluti kaaskodeerijal kodeerida kahte intervjuud täismahus. Pärast kodeerimist võrreldi tekkinud koode, erinevuste korral arutleti kuni ühisele arvamusele jõudmiseni. Kaaskodeerija poolt leitud ja märgitud koodid olid kohati täpsemalt sõnastatud kui töö autori poolt sõnastatud koodid näiteks kaaskodeerija sõnastus “noore õpetaja sisseelamise aasta ehk meister” töö autori sõnastus “esimene tööaasta meistri seisuses”. Peale kodeerimist jaotati koodid alakategooriasse sarnaste tunnuste järgi. Alakategooriate sisu põhjal moodustati kolm peakategooriat: algajat õpetajat toetavad isikud, alustav õpetaja esimesel tööaastal, tagasiside algaja õpetaja tööle.

Tulemuste esitamiseks kasutatakse peakategooriaid ja alakategooriaid. Tulemuste näitlikustamiseks kasutatakse intervjuudest välja võetud tsitaate, mida on loetavuse huvides keeleliselt toimetatud. Tsitaadid on lisatud antud töösse kaldkirjas.

### 3. Uurimistulemused ja arutelu

Bakalaureusetöö eesmärgiks oli välja selgitada, kuidas toetavad enda sõnul kutseõppeasutuse juhid algajaid kutseõpetajaid töökeskkonnaga kohanemisel. Andmeanalüüsi tulemusel eristus kolm peakategooriat: algajat õpetajat toetavad isikud, algaja õpetaja esimesel tööaastal, tagasiside algaja õpetaja töö.

#### 3.1. Algajat õpetajat toetavad isikud

Toetavate isikute peakategooria all eristus kolm alakategooriat: mentor, kolleegid ja juht.

**3.1.1. Mentor.** Mentori põhiliseks rolliks on toetada algajat õpetajat kooli kui organisatsiooni sisseelamisel ning kutseoskuste arendamisel esimese tööaasta jooksul (Shults, 2012). Kõige enam nähakse mentori ülesandeks nõuandmist, aga ka mudeliks olemist, partnerlust ja sõprust (Eisenschmidt, 2006). Käesolev uuring toetab varasemaid uuringuid kuna kõik intervjueeritavad olid arvamusel, et alustav õpetaja peab esimesel tööaastal saama enda kõrvale mentori.

*“hea kui sul on keegi kes on määratud ja kelle käest sa saad käia ja küsida ilma süümepiinu tundmata. Et muidu kah see jälle et noh sa ei taha kedagi segada ja kõigil on ju oma töö ja see on jah tegelikult see on raske. Et on hea kui on määratud juhendaja” (T1)*

Uurimuses osalenud osakonnajuhid tõid välja, et mentoriks ei sobi mitte iga õpetaja, vaid kogemustega vanemõpetaja või vanemõpetaja metoodik, kes on kogenud ja aastaid töötanud õpetajana. Intervjueeritav R2 toonitas, et mentoril peab olema hea metoodiline baas, kuid lisab, et mentori ametijärk sõltub ka osakonna eripäradest. Mentoriks määratakse enamasti samas õppeasutuses töötav kogemustega õpetaja, kes on valmis juhendama ja nõu andma alustavale õpetajale (Clark & Byrnes, 2012).

*“Mentoriks ideaalis võiks sama valdkonna õpetaja aga kuna meil on osakonnas väga vähe õpetajaid, nii nagu ma ütlesin 10 ja me ei õpeta kõike vaid oleme natuke spetsialiseerunud siis pigem on meie osakonnas mentoriks kas vanem õpetaja “ (R2)*

Kõik intervjueeritavad tõid intervjuudes välja mentori olulisuse, et mentor on see, kelle ülesandeks on kutsekoolis alustavale õpetajale selgitada dokumentide sealhulgas päeviku täitmist ning abiks olla tundide ettevalmistamisel ja läbiviimisel. Samale tulemusele jõudis Hudson (2003), kes leidis, et mentori ülesanneteks on nõustada algajat õpetajat tundide planeerimisel, hindamise kavandamisel ja sobivate õppemeetodite valikul.

*“mentor tegelikult minu nägemuse järgi peaks just andma talle nõu igasuguse dokumentatsiooni osas mis on õpetajal täita igapäevased dokumentatsioonid. Võibolla siis ka natukene sellist tunni läbiviimise, metoodilist nõustamist tegema ja samas mina nagu kujutan ette ja ma tean kes on käinud või kutsunud enda tundi siis vaatama, et kas kõik on ikka hästi just noorte õpetajate puhul“ (L3)*

Sarnasele tulemusele on oma uurimuses jõudnud ka Shults (2012), kes leidis, et mentori tööülesannete hulka kuulub alustava õpetaja kutseoskuste arendamine esimesel tööaastal, arengut toetab vastastikune tundide vaatlemine ja analüüsimine.

*“Ja neil on siis ettenähtud nii esimesel poolaastal kui teisel poolaastal siis üksteise tundide vaatlemine ja analüüsimine” (R2)*

Intervjueeritavad pidasid oluliseks, et mentor peab olema läbinud mentori koolituse. Olulisena toodi välja veel mentori väärtushinnanguid ja hoiakud, mis peaksid olema toetavad. Toodi välja ka mentori eeskujuks olemine teistele kolleegidele ning soovi oma teadmisi ja kogemusi jagada.

*“mentori valik on ikkagi olnud tehtud nende kriteeriumite järgi, kes oleks sellele valdkonnale sobiv, kes on läbinud eelnevalt mentori koolituse, et mentoriks ka ei saa ju olla iga töötaja ja kellel sellised väärtushinnangud, hoiakud on sobilikud uue töötaja sisse elamiseks, juurutamiseks, harjutamiseks“ (R2)*

Intervjuudest selgus, et oluliseks peeti, et mentoriks oleval õpetajal endal on koolis “asjad korras” ning, kes ei vaja “utsitamist”. Kõik intervjueeritavad tõid intervjuudes välja, et mentori valikul on oluline töökogemus ja tahe tegeleda alustava õpetajaga.

*“kogemuse alusel, et noh tahe kindlasti, tahe tegeleda noore õpetajaga ja kogemus ka, et ei saa panna sellisele kellel ei ole seda tahet” (T1)*

Kõik intervjueeritavad leidsid, et mentori ja mentii vaheline suhtlemine ei puutu neisse. Osapooled võivad ise otsustada, kui tihti koos käiakse ja millest räägitakse. Intervjueeritavad R2 ja L4 ütlesid, et peavad õigeaks, et mentor ja mentii kohtuksid nii vähe kui võimalik aga samas peaks mentor vajadusel mentii abistamiseks alati kohal olema. Intervjueeritavad R2 ja R5 pidasid oluliseks öelda, et mentori valikul on oluline jälgida inimlikku poolt kuna leiti, et mentor on see, kes mentiid instrueerib, juhendab olles “A ja O”.

Loogma, Kruusvall, Ümarik (2012) uurimuses kajastub, et algaja õpetaja jaoks omavad olulist rolli mentorlus ja juhendamine. Selleks, et õpetaja suudaks vastu seista esimese aasta pingele vajab õpetaja nii kaastöötajate, mentori kui ka õppeasutuse juhi toetust (Eisenschmidt,

2006). Käeolev uurimus kinnitab nii Loogma kui ka Eisenschmidt'i tulemusi. Selleks, et õpetajana toime tulla vajab algaja õpetaja teadmisi ja oskusi õpetatavast ainest ja õppekavast, samuti õppimise ja õpetamise seaduspärasustest (Poom- Valickis, 2007). Mentori ja mentii vahelised vestlused ja tundide analüüsimine kujundab alustava õpetaja reflekteerimisoskust, milles samuti on oluline roll mentoril. Õppeasutuse juhid peaks jälgima, et algajale õpetajale määratud mentor oleks isikuomaduste poolest avatud ja abivalmis, kuna kidakeelne ja kinnise loomuga mentor jääb vaid formaalseks ega paku algajale õpetajale mingisugust tuge. Siinkohal võib öelda, et käesolevast uurimusest selgub, et hästi valitud mentor on õige isik alustavale õpetajale selgitama õppekava, toetama teda töökeskkonnaga kohanemisel ning õpetamise protsessis, samuti suunama õpetajat reflekteerima.

**3.1.2. Kolleegid.** Algaja õpetaja toetajaks ei pea olema alati mentor. Intervjueeritud töid välja, et algajad õpetajad teevad aktiivselt koostööd kolleegidega. Alustav õpetaja kaasatakse ühiste osakonna siseste kui ka väljaspool kooli toimuvate ürituste korraldamisse.

*“Kindlasti ta on kaasatud kõikidesse osakonna üritustesse, õppekäikudesse, kui meil on sellised traditsioonilised üritused, mida me väljaspool kooli korraldame oma osakonnaga”* (S3)

Kõikide intervjueeritavate juhtide sõnul on suurimaks väärtuseks õpetajate vaheline koostöö ja toetamine. Käesolevat uuringut toetab Remmik, Lepp, Koni (2015) uuring, millest selgub, et õpetajate vahelise koostöö olulisem osa on ühised arutelud ja kogemuste vahetamine.

*“/.../ suurem väärtus on ikkagi kolleegide koostöö, kolleegidega aus ja avameelne suhtlemine ja üksteise toetamine ja aitamine, et see on praeguse hetke üks märksõna ilma koostööta ei saa ja ilma üksteist toetamata ei saa”* (L4)

Juhid töid olulisena välja, et õpetajatel tuleb luua võimalus kokku saada ühistel “kohvipausidel”. Sellistel kogunemistel viibimine annab võimaluse suhelda pingevabalt ja kuulata nõuandeid ning mitteametlikke uudiseid. Intervjueeritav R5 leidis, et pingelistes olukordades võib igas kollektiivis tulla ette olukordi, kus asjad tuleb selgeks rääkida ja selleks on hea kogunemiskoht puhkeruum. Samuti peetakse selliseid kogunemisi õpilastevaheliste probleemide lahendamise ja kolleegidelt nõu küsimise kohaks. Juhid koolikultuuri kujundajatena peaksid seisma selle eest, et õpetajatel oleksid sellised puhketoad, kus omavahel suhelda, kogemusi vahetada ja kohvitassi taga mõnikord lihtsalt lobiseda.

*“keegi teab alati rohkem kui sina, et aga kui sa kuskil nagu ei liigu siis noh ütleme sellistel kohvipausidel, siis ongi, et istudki siin oma toas ja mitte millestki midagi ei tea”* (T1)

Kutseõppeasutused on üldhariduskoolidega võrreldes suuremad nii õpilaste kui ka töötajate arvult, kolleegid ei puutu igapäevaselt kokku ning ei tea ega tunne teineteist. Ühised üritused ja koosolekutel uute õpetajate tutvustamine annab võimaluse uute inimestega suhtlemiseks. Meristo (2016) leiab oma uurimuses, et positiivne koolikliima ja kolleegidevaheline suhtlus soodustavad õpetajate enesetõhusust ning aitavad säilitada töömotivatsiooni suurendades sellega tööga rahulolu.

*“meil on täiesti uus hoone meil on jah siis õpetajate tuba, siis on meil iga kuu on üldkoosolek. Kui on uued töötajad siis tutvustatakse uusi töötajaid, kutsutakse välja siis uus töötaja mõne sõnaga räägib endast, kus ta enne töötas, mis ta tegi, millised on tema tuleviku väljavaated siin meie juures ja siis noh korraldatakse ka mõned sellised noh nagu üldkoosolekud enne õppeaasta algust /.../ hõlmab tervet päeva koolituste raames ja niimoodi, et siis inimesed eri osakondadest saavad kõik omavahel suhelda” (T1)*

Kutsestandardist (2014) tulenevalt võib kutseõpetaja töö olla vaimselt ja füüsiliselt pingeline, koormus võib jaotuda ebaühtlaselt õppeaastale, seetõttu eeldab kutseõpetaja töö võimet taluda pinget ning kontrollida oma emotsioone. Käsolevast uuringust tulenevalt pooldavad juhid ühiste koosviibimiste korraldamisega õpetajate suhtlemist, kogemuste vahetamist ja pingete maandamist. Eisenschmidt (2006) uuringu kohaselt toetab õpetaja arengut nii formaalne kui ka mitteformaalne õppimine. Käsolevast uuringust selgub, et õpetajate tuba ja aktiivne kolleegidega suhtlemine toetab alustava õpetaja mitteformaalse õppimise võimalusi.

**3.1.3. Juht.** Mlakar et al, (2011) leiavad, et luua ja säilitada koolis professionaalne õpikeskkond vajavad koolijuhid teadmisi personalijuhtimise valdkonnast. Kõik intervjuueeritud kinnitasid, et juht on koolis see isik, kes on algaja õpetaja abistaja ja suunaja. Juht valib konkursil kandideerijate seast välja õpetaja, ning sõlmib temaga töölepingu viies läbi esmase instrueerimise.

*“No praegu ongi ikka osakonnajuht ikkagi see inimene, kes ta võtab vastu ja siis aitab temal siis tööellu sisse elada” (T1)*

Kõik intervjuueeritavad arvasid, et lisaks töölepingu sõlmimisele tunnevad nad end vastutavana, et alustav õpetaja saaks esmase info nii õppekorralduse kui ka kõige sellise kohta, mis “käib lisaks kaasas õppetööle”.

*“tuleb selgeks teha, et millised on halduse teemad, millised on õppekorralduse teemad, et siin kas või juurdepääs arvutitesse siseveebi, kes annab sulle õigused. Kelle poole pean pöörduma? Ja ka sellised täiesti olmelised asjad kus süüa saab, kuidas see on korraldatud,*

*kuidas osakonnas ka näiteks toimub sünnipäevade pidamine, kõik selline mis käib lisaks kaasas õppetööle. Ja siin ongi mentoril kui ka osakonnajuhil on oma roll” (R2)*

Üks intervjuueeritav leidis, et tema roll alustava õpetaja toetamisel on väga suur kuna jagab igapäevaselt kabineti algaja õpetajaga. Selline lähenemine toob alusavale õpetajale väga lähedale osakonna rõõmud ja mured, mis ühelt poolt annab selge pildi osakonnas valitsevast olukorrast ning annab võimaluse oma küsimustele kiirelt vastuseid saada, teiselt poolt võib liigne informatsioon olla hirmutav.

*“Kui konkreetset näidet mõelda, siis kuna mina töötan algaja õpetajaga ühes ruumis siis minu roll on igapäevane ja päris nagu tugev. ma mõjutan päris tugevalt. Ma ei tea kas see on hea või halb ja ma ei tea kuidas tema et noh siit läbi käivad ju nii mured kui rõõmud mida tema igapäevaselt kuuleb ja näeb, et eks see on õppimise koht nii talle kui mulle aga nii see on, et mina näen küll, et teatud asju on lihtsam korrigeerida kui on vaja kui ta küsib ma saan ju kohe vastata mitte et ta peab mõtlema et " oo ma pean juhi juurde minema ja nüüd küsima seal et ei ole sellist nagu noh..... ma ei teagi kuidas seda öelda” (R2)*

Kõik intervjuueeritavad olid nõus, et juht on oluline, kuid toodi välja, et juhi roll algaja õpetaja toetamisel ei ole esimesel kohal. Olulisemaks juhust peeti siiski mentorõpetaja rolli. Juht oma olulisuselt jääb teisele või sootuks kolmandale positsioonile. Intervjuueeritavad S3 ja R5 rääkisid, et ei tunne endal alustava õpetaja toetajatena suurt rolli kuna leiavad, et olulisemad on mentor ja õppekavahoidja. Käesoleva uuringu tulemusi kinnitab Remmik, Lepp, Koni (2015) uurimusest selgub, et koolijuhi osa algaja õpetaja toetajana on siiski väheoluline, kuna algajatel õpetajatel puudusid tööalased kokkupuuted koolijuhiga.

*“tegelikult ega nagu osakonnajuhatajal sellist toetavat rolli väga ei olegi vaja. Mentorõpetaja teeb selle kõik ära” (L4)*

Kõik intervjuueeritavad juhid leidsid, et juht on toetaja ja kuulaja kui mentor ja kolleegid enam aidata ei oska.

*“osakonnajuhataja roll on ütleme natukene ka kõiki oma alluvate kannatused ära kannatada( naer) selles suhtes et lihtsalt tuleb olla mõistev ja aru saada ja võibolla ütleme esimesel aastal on vaja mõlemapoolselt miks üks või teine otsus tehakse” (S3)*

Intervjuudest selgus, et enam vajavad algajad õpetajad juhtide abi e-päeviku täitmisel, õppekavade lugemisel, kutseksamite ja lõputööde osas. Veel mainiti puhkusegraafikute ja avalduste kirjutamist, lähetusega seotud dokumentatsiooni täitmist, ajakasutust.

*“pöördutakse ikka rohkem selle õppekava ja e-päeviku täitmisega, kuidas seda teha ja*

*kevade poole on pigem nagu noh eks tulevad lõpetamised, siis tulevad lõputööde juhendamised kõik sellised asjad mida võibolla sügisel veel ei kujuta ettegi.*” (S3)

Üks intervjuueeritav rääkis, et alustavad õpetajad küsivad tihti ka õppevõrgnevustega õpilaste osas nõu osakonnajuhilt. Tihti ei oska alustav õpetaja midagi ette võtta õpilastega kellel on õppevõlad kuna puudub varasem kogemus. Fantilli ja McDougalli (2009) uurimus näitas, et koolijuhiga suhtlemine mõjutab õpetaja kogemuste, enesekindluse ja enesetõhususe kvaliteeti. Intervjuueeritavate sõnul otsivad alustavad õpetajad juhilt just enesekindlust ja tuge kaalukamate otsuste tegemisel. Käesolev uurimus kinnitab ka Roberson & Roberson (2009) uurimust, et koolijuhti peetakse võtmeisikuks probleemide lahendamisel.

*“Ma pigem ütleks nad on kõik kogu aega erinevad /naer/ et ei ole kindlasti ühte küsimust. Või siis see, et periooditi natuke võiks tunde nagu tõsta või muuta ringi, et need on nagu õppeaasta alguse teemad ja õppeaasta lõpu teemad võibolla siis pigem võibolla nende järelvastajate ja võlglastega seotud teemad”* (L4)

### **3.2. Algaja õpetaja esimene tööaasta**

Alustava õpetaja esimene tööaasta jagunes kaheks alakategooriaks: pedagoogiline koolitus, ootused vs tegelik elu.

**3.2.1. Pedagoogiline koolitus.** Poom- Valickis (2007) uurimus ütleb, et õpetaja kutseoskused toetuvad laiematele kasvatusteaduslikele ja pedagoogilis-psühholoogilistele teadmistel. Selliseid teadmisi saab pakkuda vaid õpe kõrgkoolis või pedagoogilise koolituse läbimine. Käesolevast uurimusest selgub, et alustavate õpetajate üheks tööle võtmise tingimuseks on lisaks erialase töökogemusele ka pedagoogilise hariduse olemasolu. Kutseõpetaja kutsestandard sätestab kutseõpetaja töö eesmärgid, mainides, et kutseõpetaja suunab õppeprotsessi õppija tööks vajalike teadmiste ja oskuste omandamiseks. Selliste õppeprotsesside suunamiseks on vajalik pedagoogilise hariduse olemasolu ning vastavus kvalifikatsiooninõuetele. Kõigi intervjuueeritavate arvates oli oluline, et alustav õpetaja omandaks enne tööd või protsessi käigus pedagoogilise hariduse. Intervjuueeritav R5 leidis, et “pedagoogiline lõhn” peab õpetajal küljes olema.

*“kui tal nüüd ei ole sellist ülikooli haridust siis on võimalik samal aastal kui ta meile tööle tuleb õpetaja koormust vähendada selle võrra kui ta läheb, siis teeb ülikooli juures ära pedagoogilised 320 tundi noh siis õpetaja koolituse”* (R2)

Pedagoogilise hariduse puudumise korral või selle omandamise ajaks sõlmitakse alustava õpetajaga tähtjaline tööleping, mille kestvuseks on üks aasta. Eebapiisav ettevalmistus õpetajatööks võib olla üheks põhjuseks, miks õpetaja lahkub koolist (Hoigaard et al., 2012).

*“tehakse leping üheks aastaks, see oleneb sellest, kas ta vastab kvalifikatsioonile, sest kui tal õpetaja paberit pole, siis me oleme teinud seni 1 aastased lepingud, et kui pedagoogiline on olemas ja see õppekoht või õpetajakoht on jätkuvalt vaba siis me saame teha pikemaks”* (R2)

Üks intervjueeritav tõi näite, et pedagoogiline haridus on ainuüksi sellepärast vajalik, et alustav õpetaja saaks aru pedagoogilistest terminitest.

*“tuleb tööle õpetaja, kes ei oma ülevaadet mis tähendab õppekava. Kui sa tuled töömaailmast siis sa ei tea. Kui sa tuled haridusasutusest või ülikoolist, siis sa tead mis on õppekava”* (L4)

**3.2.2. Ootused vs tegelik elu.** Alustav õpetaja on kõigi intervjueeritavate iseloomustuse kohaselt aktiivne ja entusiastlik. Ta on valmis “panustama sada viiskümmend protsenti”. Intervjueeritavad R2 ja S3 kinnitasid, et alustavad õpetajad on sãrasilmsed ja nõus kohe lõõma kaasa ühistes tegevustes. Selline aktiivne pealehakkamine on vanemate kolleegide puhul kadunud. Nad on pedagoogi tööst väsinud ega haara kinni kõikidest pakkumistest ja üleskutsetest. Volmar (2008) leiab oma uurimuses, et sageli on õpetaja töö enne ja pärast õpetamist ulatuslikum kui need tegevused, mis on vajalikud õpetamistegevuse ajal. Kuna alustavad õpetajad on valmis panustama oma töösse, siis eeldavad nad, et ka õppijad on motiveeritud ja valmis õppima. Olukorras, kus alustav õpetaja on seadnud endale kõrged eesmärgid võivad õpetaja idealistlikud ootused töö suhtes puruneda (Eisenschmidt, 2006).

*“Ta ootab liiga palju õppijatelt. Ta panustab sada viiskümmend protsenti juba see, kes on viis ja enam aastat siin töötand juba optimeerib ikkagi mida, kuidas et ka juba õppeülesandeid esimesel aastal ma tahan võimalikult palju teooriat neile õpetada, võimalikult palju rääkida neile oma kogemustest. Aga tegelikult õpib ju õppija oma kogemustest mitte teiste kogemustest”* (R2)

Töömaailmast tulnud kutseõpetajal on intervjueeritavate R2 ja S3 sõnul keeruline aru saada koolis kehtivatest reeglitest. Tihti ei suuda alustav õpetaja võtta endale “kasvataja positsiooni”. Uurimuses Poom-Valickis (2007) on leitud, et järjepidev ja korrapärane reflektatsioon ning õpetamisolukordade sügav mõtestamine aitab kaasa arusaama kujunemisele endast kui õpetajast.

*“õpetaja ei taha võtta seda kasvataja positsiooni või tema tahaks oma ainet õpetada ja siis ta ühel hetkel avastab, et õpilane ei ole käinud tunnis tema tööleping lõpeb kohe meiega ära*

*noh kui keegi on väljaspoolt tulnud ja ta peaks veel nagu selle õpilasega tegelema, et siis on suur ehmatus” (S3)*

Kõik intervjueeritavad leidsid, et alustaval õpetajal olid ettevõttes teistsugused tööülesanded kui koolis. Suurimaks erinevuseks ettevõtte ja kooli vahel on vastutus tulevase tööjõu eest.

*“eraettevõttes siis need sealsed kohustused või tegevused või tööülesanded on ju täiesti teistsugune siin sa vastutad ikkagi ju tulevase tööjõu eest” (R2)*

Käesolev uurimus kinnitab Fantilli ja McDougall (2009) uurimust, et esimene tööaasta võib alustavale õpetajale olla emotsionaalselt ja füüsiliselt kurnav.

### **3.3. Tagasiside algaja õpetaja tööle**

Uuringutes selgub, et juht toetab alustavat õpetajat eelkõige läbi tema töö hindamise ja arendamise (Davis, Darling-Hammond, LaPointe, & Meyerson, 2005; DiPaola, Walther-Thomas, 2003). Käesolevas uurimuses osalenud intervjueeritavate sõnul on õpetajatele antav tagasiside nende töö kohta oluline. Tagasiside andmine toimub läbi arenguvestluse, arutluse käigus. Samuti kasutab juht tagasisidevormi, kus õpetaja ise analüüsib oma tööd. (T1)

*“osakonna juht võtab siis need eneseanalüüsid ja siis eneseanalüüside alusel teeb siis arenguvestluse nagu põhjaks et see on ka nagu päris hea süsteem” (T1)*

*“eee ma arvan et kuskil kaks korda aastas ma püüan rääkida nii mentori kui siis ka mentiiga, ma olen nedega eraldi vestelnud, et just tagasisidet saada nende töö osas.”(L3)*

*“me koos nagu hindagi, et kuidas ta on hakkama saand ja mis siis on need puudujäägi kohad. et seda ma siis nagu arenguvestlusel räägin õpetajaga, mis siis on need kohad mida tuleks parendada või muuta “(L3)*

Kõik intervjueeritavad kinnitasid, et võtavad hindamisel aluseks, kuidas õpetaja saab hakkama tunni andmisega, kuidas toimub suhtlemine õpilastega. Samuti jälgitakse koostööd teiste kollegidega ning dokumentatsiooni nõuetekohast täitmist.

*“no kindlasti tunni andmine, et kõik see kuidas ta valdab ise teemat ja kuidas ta seda edasi annab. Siis väga oluline on õpilastega suhtlemine, siis tahes tahtmata meie kutseõpetajate töötavd väga palju ka salongides ehk siis klientidega suhtlemine, klienditeeninduse suhtlemine siis koostöö kolleegidega, suhtlemine kolleegidega, ja dokumentatsiooni täitmine mis on ka. et need on võibolla märksõnad mis on hindamise aluseks”(L3)*

Üks intervjueeritav tõi välja, et hindab alustava õpetaja tööd tunnivaatluslehe abil, kuid peamine tagasiside õpetajale toimub vestluse käigus.

*“Arutus on ikkagi, no me oleme küll täitnud ka tunnivaatluslehe, tegelikult sama lehe mida ma ülikoolis teile annan. No ütleme et põhiline on ikkagi pärast suuline arutelu” (S4)*

Meristo (2016) leiab oma uurimuses läbimõeldud ja toetav tagasiside soodustavad algajate õpetajate enesetõhusust ning aitavad säilitada töömotivatsiooni ja suurendavad tööga rahulolu.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et alustava õpetaja kohanemisel koolieluga on juhil oluline koht algaja õpetaja esmasel juhendamisel ning raskemate ülesannetega toimetulekul. Raskemateks ülesanneteks on õppekava lugemine, õppevõlgnevustega õpilasega toimetulek ning kutseksamitega seotud ülesanded. Mentori ja kolleegide toetust peeti pigem olulisemaks jooksvate küsimuste lahendamisel. Mentori ja kolleegide poolt pakutavat tuge pidasid juhid olulisemaks, kuna leiti, et alustaval õpetajal on julgem ja pingevabam suhelda isikutega, kes on ise olnud alustava õpetaja seisuses.

### ***3.4. Töö Kitsaskohad ja praktiline väärtus***

Käesoleva bakalaureusetöö kitsaskohaks võib pidada uurija vähest kogemust intervjuude läbiviimisel. Intervjuude läbiviimine osutus keerulisemaks kui olin algselt arvanud. Samuti võib kitsaskohaks pidada asjaolu, et transkribeeritud intervjuusid ei saadetud intervjuueeritavatele ülelugemiseks ja kommenteerimiseks.

Teooria peatüki kirjutamisel sai suureks takistuseks ebapiisav inglise keele oskus. Kirjanduse läbitöötamisel tuli kasutada sõnaraamatu, sõprade ja tuttavate abi, mis tegi töö oluliselt ajamahukamaks.

Praktiliseks väärtuseks loen saadud oskusi ja kogemusi kvalitatiivse uurimuse läbi viimisel. Töö koostamise käigus õppisin tegema kvalitatiivset sisuanalüüsi programmiga QCAmap. Töö praktilise väärtusena võib välja tuua selle kasulikkuse tulevastele kutseõpetajatele ja osakonnajuhtidele kuna käesolevast uurimusest selgus, et olulist tuge alustavale õpetajale pakuvad mentor ja kolleegid ning ühised vestlused ja arutelud puhkeruumis. Juhipoolne toetus on käesoleva uuringu tulemuste järgi alles kolmandal kohal. Tulemustest lähtuvalt on võimalik üle vaadata ja vajadusel teha muudatusi alustava kutseõpetaja toetussüsteemis.

### **Tänuõnad**

Täna kõiki koostöövalmis osakonnajuhte, kes panustasid minu uurimustöösse oma aega ja mõtteid. Veel täna oma juhendajat, Marvi Remmikut, kes leidis ka hilistel õhtutundidel aega minu tööd lugeda. Erilised tänuõnad Evelile, kes jagas minuga oma kogemusi ja Maarjale ingliskeelse resümee eest. Kõige lõpuks tahan tänada oma suurepärast pere, erilised tänud lastele, kes rasketel aegadel minu tujusid välja kannatasid.

### **Autorsuse kinnitus**

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

(Allkiri)

### Kasutatud kirjandus

- Bandura, A.** (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, vol. 84, No 2, pp. 191 – 215.
- Bovalino, J. W.** (2007). *The role of the principal in the change process: The road to inclusion* (Doctoral dissertation, University of Pittsburgh).
- Chang, M. L.** (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218.
- Clark, S. K., & Byrnes, D.** (2012). Through the eyes of the novice teacher: Perceptions of mentoring support. *Teacher Development*, 16(1), 43–54.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L.** (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130.
- Darling-Hammond, L.** (2003). Keeping Good Teachers: Why It Matters, What Leaders Can Do. *Educational leadership*, 60(8), 6-13.
- Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., & Meyerson, D.** (2005). Developing successful principals. *Stanford Educational Leadership Institute, Ed.* Retrieved February, 20, 2009.
- DiPaola, M. F., & Walther-Thomas, C.** (2003). Principals and Special Education: The Critical Role of School Leaders.
- Eisenschmidt, E.** (2006). *Kutseaasta kui algaja õpetaja toetusprogrammi rakendamise Eestis*. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus.
- Eisenschmidt, E.** (2009). *Õpetaja kutse: professionaalne areng ja enese analüüs: kutsestandardi rakendamise õpetaja ettevalmistuses ja kutsealase arengu kavandamisel*. Tallinn: Sihtasutus Archimedes.
- Eisenschmidt, E., & Reiska, E.** (2010). *Kutseaasta VI etapi seire kokkuvõte 2009/2010*.
- Eisenschmidt, E., Reiska, E., & Oder, T.** (2015). Algajate õpetajate tajutud juhtkonna tugi ning selle seosed kooliarendusse kaasatuse ja õpetajate koostööga. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 3(1), 148-172.
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E.** (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and teacher education*, 25(6), 814-825.
- Fullan, M.** (2006). Leading professional learning. *School Administrator*, 63(10), 10.

- Hendriks, M. A., & Scheerens, J.** (2013). School leadership effects revisited: a review of empirical studies guided by indirect-effect models. *School leadership & management*, 33(4), 373-394.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D.** (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25(1), 207-216.
- Høigaard, R., Giske, R., & Sundsli, K.** (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 347-357.  
<http://www.oecd.org/dataoecd/31/46/44371460.pdf>.
- Huber, S. G.** (2013). Forschung zu Belastung und Beanspruchung von Schulleitung. Jahrbuch Schulleitung 2013, p 222-240. Köln: Wolters Kluwer
- Hudson, P.** (2003). Mentoring first-year pre-service teachers of primary science. *Action in Teacher Education*, 25(3), 91-99.
- Hämäläinen, K., Taipale, A., Salonen, M., Nieminen, T., & Ahonen, J.** (2004). *Õppeasutuse juhtimine*. Tartu: El Paradiso
- Ingersoll, R., & Kralik, J.M.** (2004). *The Impact of Mentoring on Teacher Retention: What the Research Says*. Graduate School of Education GSE Publications. University of Pennsylvania.
- Innove rajaleidja**. Külastatud aadressil <http://ametid.rajaleidja.ee/Kutseopetaja>
- Kriips, H.** (2011). *Konfliktidest ja suhtlemisoskustest õpetamisel ja juhtimisel*. Tartu: Atlex. (teine täiendatud trükk).
- Krull, E.** (2003). Pedagoogiline koolipraktika kui otsustav tegur õpetajakoolituse ajakohastamisel. Krull, E., & Oras, K. (Toim), *Õpetajate professionaalne areng ja õppepraktika* (lk 45–65). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Kutsestandard** (2014). Kutseõpetaja, tase 5. Külastatud aadressil <http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10536001/pdf/kutseopetaja-tase-5.5.et.pdf>
- Kutseõppeasutuse seadus.** (2013). Riigikogu seadus. RT I, 02.07.2013, 1. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/102072013001?leiaKehtiv>
- Laherand, M.** (2008). *Kvalitatiivne uurimismeetod*. Tallinn: OÜ Infotrükk.
- Loogma, K., Kruusvall, J., & Ümarik, M.** (2012). E-learning as innovation: *Exploring innovativeness of the VET teachers' community in Estonia*. *Computers & Education*, 58(2), 808-817.

- Löfström, E., & Eisenschmidt, E.** (2009). Novice teachers' perspectives on mentoring: The case of the Estonian induction year. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 681–689.
- Meristo, M** (2016). *Personal and Contextual Factors Shaping Novice Teachers' Early Professional Career* (Doctoral dissertation).
- Mitchell, S. N., Reilly, R. C., & Logue, M. E.** (2009). Benefits of collaborative action research for the beginning teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25, 344-349.
- Mlakar, J., Moos, L., Muijs, D., Bolhöfer, J., Jansohn, I., Meyer, W. (Koost).** (2011). *Leadership in Education*. A European Qualification Network for Effective School Leadership. NLQ Hildesheim: Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung.
- Pont, B., Nusche, D., Moorman, H.** (2009). *Koolijuhtimise täiustamine. OECD ülevaade*.
- Poom-Valickis, K.** (2008). *Algajate õpetajate professionaalne areng kutse aastal*. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus. Tõlge: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus. Külastatud aadressil <http://www.oecd.org/dataoecd/31/46/44371460.pdf>.
- Programm „Kutsehariduse sisuline arendamine 2008-2013“ 1.1.0501.08-0007.** Külastatud aadressil <http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/HD.pdf>
- Puskar, K.** (2013). *Algajate kutseõpetajate hinnangud enda kohanemisel esimesel tööaastal kahe kutsekooli näitel*. Publitseerimata bakalaaurusetöö. Tartu Ülikool.
- Remmik, M., Lepp, L., & Koni, I.** (2015). Algajad õpetajad koolijuhi ja kolleegide toetusest esimestel tööaastatel. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 3(1), 173-201.
- Roberson, S., & Roberson, R.** (2009). The role and practice of the principal in developing novice first-year teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82(3), 113-118.
- Schatz-Oppenheimer, O., & Dvir, N.** (2014). From ugly duckling to swan: Stories of novice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 37, 140-149.
- Schults, A.** (2012). *Pedagoogide tugisüsteem*. Tartu. Tartu Linnavalitsuse haridusosakond.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S.** (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and teacher education*, 27(6), 1029-1038.
- Stokking, K., Leenders, F., De Jong, J., & Van Tartwijk, J.** (2003). From student to teacher: Reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European journal of teacher education*, 26(3), 329-350.

**Tartu Kutsehariduskeskuse õpetaja ametikoht, tööülesanded ja töökoormuse arvestamise alused** 2015/2016 õa. Külastatud aadressil (<http://khk.ee/uldinfo/tule-toole>

**Walker, J., & Slear, S.** (2011). The impact of principal leadership behaviors on the efficacy of new and experienced middle school teachers. *NASSP Bulletin*, 0192636511406530.

**Volmari, K.** (2008). *Kutseõpetajate uued väljakutsed*. Soome Riiklik Haridusamet. Külastatud aadressil [http://www.scribd.com/doc/29988826/Kutseopetajate-ued-valjakutsed-](http://www.scribd.com/doc/29988826/Kutseopetajate-ued-valjakutsed)

**Õun, M.** (2015). *Koolijuht algaja õpetaja toetajana koolikeskkonnas kohanemisel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool

## Lisa 1. Intervjuu kava

### Üldandmed

- Kui kaua te olete töötanud juhina?
- Miks otsustasite juhiks saada?
- Kui suur on osakond mida juhite?
- Kuidas leiate osakonda uusi õpetajaid?
- Millal tuli teie osakonda uus õpetaja?
- Kui kooli on vaja uut õpetajat ja välja kuulutatakse konkurss, siis mille põhjal langetate otsuse, kelle te tööle võtate?
  - Kui tähtis on eelnev töökogemus?

### 1) Milline on kutseõppeasutuse keskastme juhtide kirjeldustes toetussüsteem algaja õpetaja toetamiseks kutseõppesutuses?

- Kirjeldage, kuidas toimub algaja õpetaja vastuvõtmine kooli?
- Kuidas toimub algaja õpetaja juhendamine?
- Kes tutvustab algajale õpetajale kooli ja kolleege ning koolis valitsevaid tavasid?
- Kes on algaja õpetaja peamine juhendaja?
  - Kui pikalt toimub algaja õpetaja toetamine?
- Mille põhjal otsustate, et see inimene sobib konkreetsele algajale õpetajale kõige paremini mentoriks?
  - Mis on mentori valikul määravaks?
  - Kas küsite eelnevalt ka algajalt õpetajalt,
- Mida teie kui koolijuhi ootuste kohaselt nn mentor-juhendaja peab tegema?
- Kes lisaks peamisele juhendajale toetavad algajat õpetajat?
- Mida on algajatel õpetajatel vaja kohe koolikeskkonda sisenedes õppida?
- Millist tuge on algajale õpetajale tarvis?
- Kes ja millisel viisil täpsustab millist tuge algaja õpetaja vajab?
- Milline roll on algajal õpetajal endal koolikeskkonnaga kohanemisel?
- Millised oleksid väärtused ideaalses koolikliimas?

### 2) Kuidas toetavad enda sõnul algajate kutseõpetajate kohanemist ja toimetulekut kutseõppeasutuse juhid?

- Kuidas aitate algajal õpetajal mõista oma kooli kultuuri?
- Kuidas toetate algajat õpetajat esimese aasta jooksul?
- Kuidas hindate oma rolli algaja õpetaja toetajana?
- Kuidas saate teavet/infot algaja õpetaja toetamise võimaluste kohta?
  - Enda kogemusest? Kirjandusest?
  - Kas ja milliseid koolitusi te olete läbinud?
- Kui suurt vastutust tunnete te endal algaja õpetaja õnnestumise/ ebaõnnestumise puhul?
- Milliste probleemidega pöörduvad algajad õpetajad teie poole?

Kas probleemid muutuvad aja jooksul?

**3) Kuidas saadakse tagasisidet toetussüsteemi tõhususe kohta ning milliseid muutusi on sellele toetudes tehtud?**

- Mil viisil saate tagasisidet algajatelt õpetajatelt tööga toimetuleku kohta?
- Kuidas saate tagasisidet algaja õpetaja ja mentori vahelise koostöö laabumise kohta?
- Kes hindavad algaja õpetaja tööd?
- Millises vormis hindamine toimub? Kirjalik tagasiside? Arutus?
- Mille põhjal hinnatakse algaja õpetaja tööd? (vaatluse, küsitluse jne)
- Millistel alustel toimub algaja õpetaja töö hindamine? (mida hinnatakse)
- Milline roll on teil algaja õpetaja töö hindamises?
- Kui tihti antakse algajale õpetajale tagasisidet tema töö koht?
- Milliseid muutusi olete teinud algajate õpetajate toetamisel õpetajatelt saadud tagasiside põhjal? Tooge näiteid?
- Milline peaks teie arvates olema ideaalne algaja õpetaja toetussüsteem?
- Mida peaksid ülikoolid õpetajate ettevalmistuses muutma, et nende kohanemine koolis oleks tõhusam?

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Iivi Väär,

(sünnikuupäev: 02.12.1977)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Kutseõppeasutuse keskastme juhtide arvamused algaja kutseõpetaja toetamisest“, mille juhendaja on Marvi Remmik,

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 17.05.2015