

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Moonika Viibur
JÄTKATA VÕI LOOBUDA – ALUSTAVA LASTEAIAÕPETAJA
AUTOETNOGRAAFIA
magistritöö

Juhendajad: õpetajahariduse nooremteadur Pihel Hunt
kõrgkoolipedagoogika dotsent Mari Karm

Tartu 2020

Resümees

Jätkata või loobuda – alustava lasteaiaõpetaja autoetnograafia

Alustav lasteaiaõpetaja kogeb esimestel tööaastatel olukordi, mis mõjutavad tema professionaalset arengut. Paraku ilmneb, et noored alustavad õpetajad ei asu selles valdkonnas tööle või ei püsi sellel ametil kaua. Teema aktuaalsuse tõttu on siiski oluline mõista süvitsi antud valdkonda. Sellest lähtuvalt on magistr töö eesmärgiks olnud mõista, millised on ühe alustava lasteaiaõpetaja kogemused esimese tööaasta jooksul ning kaardistada erinevad kogemused aastalõikelisel ajaraamistikul. Uurimus on läbiviidud kasutades autoetnograafilist uurimisviisi. Uurimistöö tulemustest lähtuvalt leidsid kinnitust erinevad teoreetilised teadmised alustava õpetaja röömude ja probleemkohtade osas. Kuigi alustavate õpetajate mured on eelnevalt kaardistatud, siis puudub antud uurimuse põhjal igas asutuses välja töötatud tugisüsteem, mis looks alustavatele õpetajatele soodsad tingimused töösse sisseelamiseks. See juhib tähelepanu alustavatele õpetajatele suunatud tugisüsteemide aktuaalsuse ja praktilisuse hindamise vajadusele.

Märksõnad: Alustav lasteaiaõpetaja, alustav õpetaja, lasteaed, kogemused, autoetnograafia.

Abstract

To go on or to give up – novice kindergarten teacher autoethnography

In the early years novice kindergarten teacher experience situations, which influence their professional growth. Unfortunately it appears that young teachers do not start work in this field or do not stay at their jobs for an extended period of time. It is important to understand the field in depth, since this topic is still very relevant to this day. In that regard, the purpose of this master's thesis is to comprehend, which are the novice kindergarten teacher's experiences during their first work year and also to map out different experiences during the annual time frame. The research has been conducted by using the autoethnographical research form. Various types of theoretical knowledge about a novice teachers' joys and problems were confirmed based on this research. However, it became evident that even though the novice teacher's problems are mapped, the research showed that not every establishment has a well-developed support system, which could create favourable work conditions to help adjust with the new work environment. This indicates, that the novice teacher's support system's relevance and practicality need a new evaluation.

Keywords: novice teacher, a novice kindergarten teacher, kindergarten, experiences, autoethnography

Sisukord

Sissejuhatus	4
1. Teoreetiline ülevaade	6
1.1 Alustav õpetaja ja tema areng	6
1.2 Alustava õpetaja röömud ja mured esimesel tööaastal	8
1.3 Ametist loobumise põhjused	10
1.4 Alustava õpetaja toetamine	11
2. Metoodika	13
2.1 Valim	13
2.2 Andmekogumine	14
2.3 Andmeanalüüs	16
3. Tulemused	17
3.1 Alustava lasteaiaõpetaja positiivsed kogemused	20
3.2 Muutust vajavad olukorrad organisatsioonis ja alustava õpetaja professionaalses arengus	25
3.3 Alustava õpetaja suurimad õppimiskohad esimese tööaasta jooksul	31
4. Arutelu	35
Tänuõnad	40
Autorsuse kinnitus	40
Kasutatud kirjandus	41
Lisa 1. Väljavõtte refleksioonipäevikust	
Lisa 2. Intervjuukava	

Sissejuhatus

Õpetaja on see, kes õpetades lapsi, kujundab meie kõigi tulevikku. Õpetajaamet on põnev ja väljakutseid pakkuv ning üldiselt on ka iga õpetaja oma karjääri jooksul pidevas muutumises. Iga õpitud teadmine, praktiline kogemus ja refleksioon on vaid osa õpetaja professionaalsest arengust. Seda iseloomustavad veel Loogma (2013) sõnul oskused ja protseduurid, mida õpetaja oma töös kasutab. Samuti on õpetaja töö eesmärgiks õpilaste toetamine nende õpiprotsessis (Avalose, 2011; Darling-Hammond, Hyler, & Gardner, 2017). Eelpool öeldu kehtib ka lasteaiaõpetaja arengu kohta. Nii nagu iga teise õpetaja professionaalne areng, saab ka lasteaiaõpetaja areng alguse, kui õpetaja omandab esimesed teadmised ja kogemused haridusvaldkonnast. Ka õpetaja, tase 6, kutsestandardist (Kutsekoda, 2020) ilmneb, kui mitmekülgne ja erinevaid oskusi ning erialaseid teadmisi nõudev on lasteaiaõpetaja töö, et olla oma valdkonna spetsialist.

Õpetajatöö on igati tänuväärne, sest õpetajad lähtuvad õpiprotsessides õpilaste arengust, arvestades sealjuures nende individuaalsete vajaduste ja eripäradega. Sellegipoolest ilmneb aga OECD (2019) uuringust, et õpetajad tunnevad end ühiskonnas vähe väärtustatuna. See väljendub ka rahulolematuses oma palgaga. Samas aga need õpetajad, kes tunnevad end avalikkuses rohkem hinnatuna, panustavad rohkem lapsest lähtuvate huvid ja praktikate rakendamisse. Ühtlasi tähendab see, et selleks, et õpetajad teeksid suurema rõõmu ja tähelepanuga oma tööd, vajavad nad tunnustust nii asutusesiseselt kui ka väljastpoolt lasteaeda: vanematelt, kohalikust kogukonnast ning ühiskonnast laiemalt. Samas sisaldab õpetajatöö endas ka elemente, millega õpetajad ei pruugi alati toime tulla ning võivad kaaluda ametist loobumist. OECD rahvusvahelisest õpetamise ja õppimise uuringust (TALIS) ilmneb, et kutsekindlus alla 35aastaste õpetajate hulgas on enim probleeme tekitav ning peamisteks mõjutajateks on asutuse sisekliima, tööstress ning töötamise mõju õpetaja vaimsele tervisele (Taimalu, Uibu, Luik, & Pedaste, 2020). Juurmanni (2010) uurimusest selgub, et töökoormus on põhjuseks, miks õpetajad soovivad ametikohast loobuda. Samuti on lisaks välja toodud ebastabiilne hariduspoliitika, madal palk ning tööpingelisus. Õpetajate kutsekindlust aitavad aga suurendada töörahulolu, sisseelamisprogrammid ning kolleegide vahelise koostöö edendamine (Taimalu et al., 2020). Eelmainitu näitab, et õpetaja professionaalse arengu protsess on mitmeid valdkondi hõlmav ning ka hariduse igapäevas toimuvad muutused, siis on samuti loomulik, et lisaks õpilastele vajavad ka õpetajad oma arengu toetamiseks tuge.

Õpetaja professionaalne areng on ka väljakutseks oma õpetajakarjääri alustava õpetaja jaoks, sest esimestel tööaastatel on ta kindlasti silmitsi sarnaste väljakutsetega. Nii on leidnud

mitmed autorid (Poom-Valickis, 2007; Jakobson, 2012; Sild, 2018; Truss, 2018 jt), kelle töödest ilmnevad nii alustavate õpetajate murekohad aga ka soovitusel kolmandatele osapooltele. Olemasolevatest teadmistest hoolimata kogeb alustav õpetaja, kes pärast õpetajakoolituse läbimist tööle suundub, tõenäoliselt esimestel tööaastatel olukordi, mis võivad mõjutada edasisi õpetajakarjääri puudutavaid otsuseid. Mets ja Viia (2018) on oma uurimuses välja toonud, et praegune koolieelse lasteasutuse õpetaja eriala lõpetanute hulk suudab katta prognoositavat tööjõuvajadust, mis aastatel 2018–2025 on ligikaudu 850 lasteaiaõpetaja ametikohta. Samas on aga alla 30aastaste lasteaiaõpetajate osakaal vaid umbes 10% kõigist 2019/2020 õppeaastal töötanud õpetajate arvust ning alates 2016/2017 õppeaastast on alla 30aastaste õpetajate arvukus näidanud vähenemist samal ajal kui 60aastaste ja vanemate õpetajate arvukus on kasvanud (Õpetajate statistika, 2020). See viitab ühtlasi sellele, et noored õpetajad ei tööta lasteaiaõpetaja ametikohal kaua või ei asu nad peale koolilõpetamist sellel alal tööle.

Eelnevast ilmneb, et õpetajaamet on väljakutseid täis ning võib olla katsumuseks iga õpetaja jaoks. Alustavaid õpetajaid ja lasteaiaõpetajaid on eelnevalt Eestis küll uuritud, kuid sellegipoolest ei ole uurimustes mindud süvitsi, et mõista, milline on ühe alustava lasteaiaõpetaja areng esimesel tööaastal, milliste katsumustega tal tuleb silmitsi seista ning kuidas ta nendega toime tuleb ja kuidas teda selles toetatakse. Selline põhjalikum ülevaade on abiks kindlasti nii alustavatele õpetajatele kui ka organisatsioonile, et alustavat õpetajat tema õpetajakarjääri alguses maksimaalselt toetada. Sellest lähtuvalt on magistritöö eesmärgiks mõista, millised on ühe alustava lasteaiaõpetaja kogemused esimese tööaasta jooksul ning kaardistada aastalõikelisel ajaraamistikul alustava lasteaiaõpetaja erinevad kogemused.

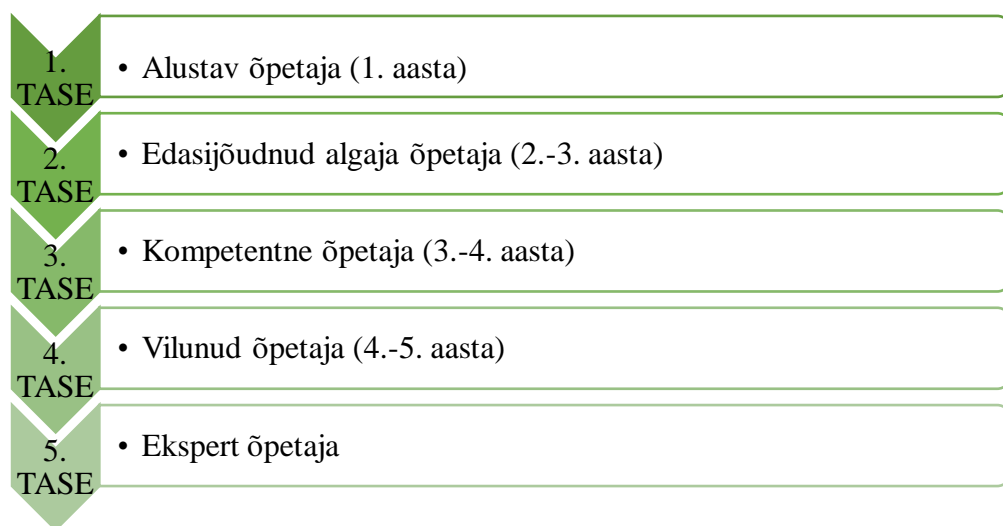
Magistritöö koosneb neljast peatükist, mille esimeses peatükis on teoreetiline ülevaade alustava õpetaja arengust, erinevatest kogemustest, töölt lahkumise põhjustest ning alustava õpetaja toetamise võimalustest, mille lõpus on kirjas uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused. Uurimuse teine peatükk koosneb töö metoodilisest osast, mis hõlmab endas valimi, andmekogumise ja andmeanalüüsi kirjeldusi ning põhjendusi. Magistritöö kolmandas peatükis on välja toodud uurimuse tähtsaimad tulemused ning lisatud ka erinevaid tsitaate tulemuste ilmetamiseks. Arutelu on kirjas töö neljandas peatükis, kus on läbiviidud uurimuse tulemusi analüüsitud ja seostatud erinevate teoreetiliste lähtekohtadega ning välja toodud kokkuvõtlikult ka järeldused. Nendest lähtuvalt on kirjas ka soovitusel erinevatele osapooltele. Arutelu osas on kirjas samuti uurimistöö kitsaskohad, töö praktiline väärtus ja soovitusel edasisteks uurimusteks.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1 Alustav õpetaja ja tema areng

Õpetajat, kes on alles oma õpetajakarjääri ja professionaalse arengu alguses, nimetatakse alustavaks õpetajaks. Siinkohal on aga oluline mainida, et Eestis alustava õpetaja mainimisel on aluseks Eesti Hariduse Infosüsteemi (EHIS) õpetajaregister, kus andmed õpetajaks olemise kohta esmakordselt avaldatakse (Selliov & Vaher, 2018). Alustava õpetaja määratlemisel on Eestis aluseks esimesed viis tööaastat (Taimalu, Uibu, Luik, & Leijen, 2019). Alustavate õpetajate vanus keskmiselt on 35 aastat (Selliov & Vaher, 2018), mis tähendab, et õpetajad alustavad oma õpetajakarjääri täiesti erinevates vanusegruppides.

Berliner (1988) on loonud pedagoogide arengu mudeli (vt Joonis 1), millesse kuulub õpetaja arengu viis erinevat taset:

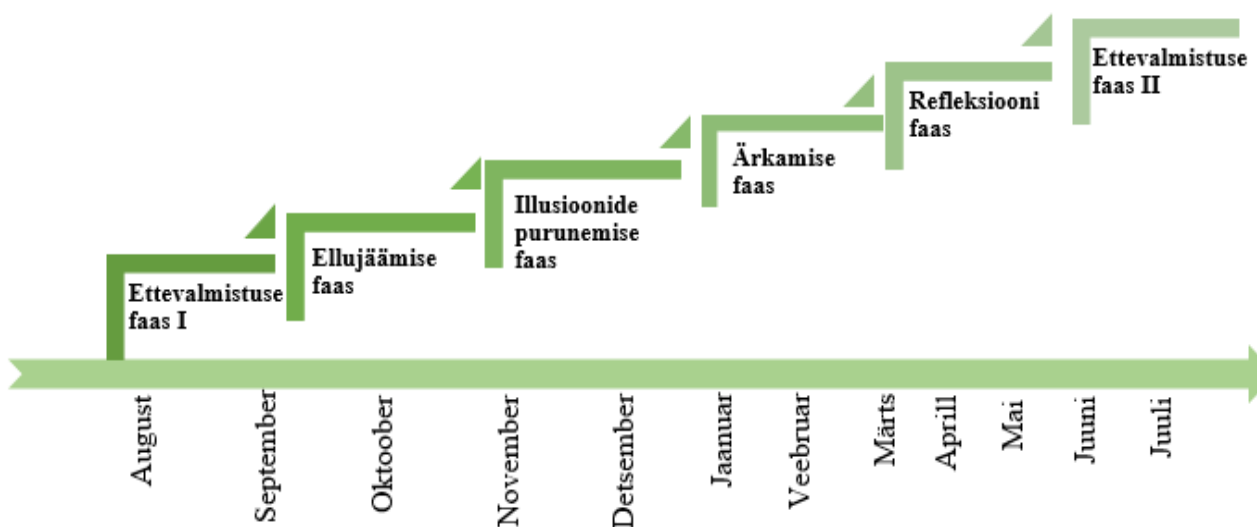


Joonis 1. Berliner (1988) pedagoogide arengu mudel.

Õpetajate erialaste kompetentside kasvades toimub ka liikumine järgmisesse tasemesse. Berliner (1988) mudelist selgub, et alustavale õpetajale, kes on alles alustanud tööd haridusvallas, on iseloomulik esimene etapp. Alustavale õpetajale on Berliner (1988) hinnangul iseloomulik erinevate kogemuste hankimine, mis võivad olla olulisema tähendusega kui eelnevad teoreetilised teadmised. Samuti jälgivad alustavad õpetajad tema hinnangul sel perioodil rohkem etteantud ülesandeid. Edasijõudnud algajat õpetajat eristab alustavast õpetajast Berliner (1988) sõnul suurem teadmiste ja kogemuste pagas õpetajatööst, mis võimaldab oskuslikumalt erinevaid ülesandeid lahendada.

Nii nagu õpetaja areng võib toimuda vastavalt tema kogemustele ja õpiprotsessi teadvustamisele, toimub õpetaja areng pidevalt terve õppeaasta jooksul. Vastavalt Moiri (1990) tulemustele, esineb õppeaasta jooksul erinevaid faase, mida alustav õpetaja läbib (vt Joonis 2) ning need jaotuvad järgmiselt:

1. Ettevalmistuse faas I - Õpetaja tutvub paari esimese nädala jooksul oma uue rolliga ning satub sellest vaimustusse. Tihti peale kipuvad alustavad õpetajad aga õpetajaks olemist sel perioodil idealiseerima;
2. Ellujäämise faas - Alustav õpetaja omandab esimesel töökuul uusi teadmisi kiiresti ning tal on energiat, et kohusetundlikult oma tööülesannetega hakkama saada. Sellegipoolest napib sel perioodil aega refleksiooniks ning tööülesannete täitmine võib mahukuse tõttu olla väsitav;
3. Illusioonide purunemise faas - Peale 6–8 nädalast töömahukat perioodi on alustav õpetaja silmitsi olukorraga, mil ta mõistab, et asjad ei kulge ootuspäraselt. See periood tekitab õpetajas ebakindlust ning paneb teda kahtlema oma pädevustes ning õppe- ja kasvatustegevuste planeerimise ja läbiviimise oskustes. Illusioonide purunemise faas on kõige keerukam periood alustava õpetaja arengus;
4. Ärkamise faas - See on periood, mis algab tavaliselt peale talvevaheaga uue aasta alguses. Alustaval õpetajal on vaheaja jooksul olnud aega, et oma mõtteid ja töövahendeid korrastada ning seeläbi tekib temas lootus, mis võimaldab õpetamises leida värskeid perspektiive. Sel perioodil keskendub õpetaja rohkem õppekavale, planeerimisele ja õppemeetoditele.
5. Refleksiooni faas - See on kokkuvõtete tegemise aeg õppeaasta lõpus, mil õpetaja analüüsib oma esimest aastat ning teeb plaane järgmiseks.
6. Ettevalmistuse faas II - Ootusärevus, mida toob uus õppeaasta ning mida tekitavad olemasolevad plaanid tulevikuks, asetavad alustava õpetaja õppeaasta lõpus taas ettevalmistusfaasi.



Joonis 2. Moiri (1990) alustava õpetaja arengufaasid.

Alustava õpetaja arengu faaside mudel näitab, milliseid erinevaid tasandeid alustav õpetaja esimesel tööaastal kogeb ning millised on kogemused ja emotsioonid. Ühtlasi näitab ka seda, millisel perioodil võiks alustavale õpetajale pakkuda rohkem tuge, et toetada teda esinevate tööalaste raskuste seljatamisel.

Nii nagu ilmnes Moiri (1990) mudelist, esineb esimesel tööaastal õpetajana ilmselt igäühe jaoks väljakutseid ning murekohti. Õpetaja mured on kaardistanud Fuller, Parsons ja Watkins (1974) ning on sealjuures välja toonud, et alustavad õpetajad muretsevad kõigepealt iseenda ning alles seejärel õpetajaks olemise pärast. Õpilastega seotud muresid esineb kindlasti ka esimesel perioodil, kuid valdavalt suudavad õpilastest õpiprotsessis lähtuda kogenenumad õpetajad. Fulleri jt (1974) uurimuse kohaselt jagunevad mured järgmiselt:

- mured seoses endaga:
 - mured, mis ei ole seotud õpetamisega;
- mured õpetajaks olemisega:
 - mured enda rolliga;
 - mured seoses enda adekvaatsusega;
 - mured seoses meeldimistega;
- õpilastega seotud mured:
 - mured seoses õpetamisega;
 - mured õpilaste vajaduste pärast;
 - mured oma pädevuste täiendamise pärast.

Conway ja Clark (2003) on Fulleri murede mudelist teinud edasiarenduse ning nõustuvad, et õpetaja liigub murede mudeli puhul endast väljapoole, mis tähendab, et esmalt on esikohal iseendaga seotud mured ning seejärel pöörab alustav õpetaja tähelepanu ka muudele valdkondadele. Conway ja Clarki (2003) uurimusest ilmneb veel aga, et väljapool asetsevatele ehk õpilastega seotud muredele keskendumine ilmneb aastaid varem, kui Fuller on oma uurimuses välja toonud. Samas väidavad nad ka, et õpetaja liigub samas ka sissepoole ehk endast lähtuvate mureteni tagasi koos suurenenud refleksiivsuse ja eneseregulatsiooniga. See tähendab, et õpetaja arengus toimub pidev ringlus, kus erinevad kogemused ajendavad õpetajat reflekteerima ning oma tegevust rohkem mõtestama, mis omakorda aga rikastab õpetajat ennast, toetab teda teemas töös ning mõjutab tema professionaalset arengut.

1.2 Alustava õpetaja rõõmud ja mured esimesel tööaastal

Alustavatel õpetajatel on võimalus töötada vastavalt oma kutsekompetentsidele täiesti erinevates haridusasutustes. Nii võib leida alustavaid õpetajaid nii üldhariduskoolidest,

kutsekoolidest kui ka lasteaedadest. Nende õpetajate töö erineb nii vanusegruppide, tööaja- ja mahu kui ka õppe planeerimise ja läbiviimise osas. Sellegipoolest Orland-Baraki ja Maskiti (2011) uurimusest ilmneb, et erinevus kooliastmetes ei mõjutanud õpetajate mainitud temaatilisi valdkondi, millest saab järeldada, et olenemata õpetajatöö kontekstist, on alustavatel õpetajatel esinevad olukorrad sarnased.

Oma esimeste tööaastate jooksul on alustav õpetaja vastamisi erinevate kogemustega, mis tema professionaalset arengut mõjutavad. Kindlasti kogevad kõik õpetajad oma esimestel tööaastatel murekohti, aga ka palju positiivseid emotsioone pakkuvaid olukordi. Näiteks on Ulvik, Smith ja Helleve (2009) leidnud, et alustavatele õpetajatele pakuvad rõõmu kogemused, mis on seotud nende endiga, õpilaste ja õpetamisega ning töökogukonnaga. Samuti pakub alustavatele õpetajatele rahulolu teadmine, et endale on sobiv eriala valitud. Larsen ja Allen (2016) on oma uurimuses positiivsete aspektidena välja toonud samuti alustavate õpetajate endi edukad kogemused praktikas ning kolleegide toetuse. Mainitud on ka erinevaid positiivseid kogemusi, mis on seotud õpilaste, õpetamise ja õpetajate endiga. Kindlasti on positiivsed kogemused võtmesõnaks, et aidata alustaval õpetajal mõista enda ja oma töö väärtust õpetajaametis. Edukad kogemused õpetajatöös on õpetaja jaoks kindlasti ka õppimiskohaks ning aitavad motiveerida toime tulema ka keerulistes situatsioonides.

Alustav õpetaja kogeb oma esimesel tööaastal hulgaliselt hetki, mis panevad teda ennast ebameeldivalt tundma ning põhjustavad murekohti. Fulleri jt (1974) murede mudeli kohaselt on üldiselt seotud mured õpetaja enda, õpetamise ja õpilastega. Samas aga võivad Keller-Schneideri, Zhongi ja Yeungi (2020) sõnul olla õpetajate murekohaks lisaks ka veel õpilaste grupi juhtimine ning koostöö kolleegidega. Samuti võivad alustavad õpetajad ennast ebaõnnestununa tunda Larseni ja Alleni (2016) uurimuse kohaselt veel oma kogenematuset tõttu. Ka töökoormus ja tasakaalu leidmine töö- ja eraelu vahel on Latifoglu (2016) sõnul alustavate õpetajate põhiprobleemiks. Kõik eelmainitud näitab, kui erinevaid valdkondi hõlmavad alustavate õpetajate murekohad.

Põhiliselt panevad Burkmani (2012) sõnul alustavaid õpetajaid proovile õpilastega seotud probleemid näiteks õpilaste erivajadused ja käitumisprobleemidega lapsed, aga ka stressiga toimetulek. Stressiallikaks on suuresti kõik eelmainitud tegurid ning kokkuvõetuna on stressiteguriteks vaimsed väljakutsed, probleemid õpilastega ja negatiivsed sotsiaalsed suhted asutuses (Harmsen, Helms-Lorenz, Maulana, & van Veen, 2018). Caspersen ja Raaen (2014) leiavad, et asutuse juhid peaksid lisaks haldusega seotud teemadele tegelema ka õpetajate ametialaste küsimustega ning õpetajate arengu seisukohalt on juhi toetus õpetajatele väga oluline.

Uuringust TALIS (Taimalu et al., 2019) ilmnevad sarnased stressiprobleemid, nagu eelpool on mainitud. Samas on välja toodud murekohtadena veel erivajadustega lastega arvestamine õppetöö planeerimisel, distsipliiniprobleemid ning lastevanemate probleemide lahendamine. Eestis on lasteaiaõpetaja stressitegureid uurinud Taavet (2010), kelle uurimusest ilmneb, et õpetajate jaoks võivad probleemiks olla halb töökorraldus, asutuse töökeskkond ning suhted kolleegidega, töö eripärast sõltuvad tegurid, suhted laste ja nende vanematega. Kallo (2018) uurides alustavaid lasteaiaõpetajaid Eestis, on välja toonud, et esimestel tööaastatel tekitavad kõige rohkem probleeme kollektiiviga seotud olukorrad, samas aga võivad tema sõnul olla ka probleemiks õpetajast endast sõltuvad tegurid nagu varasemate teadmiste ja kogemuste puudumine. Kallo (2018) on sarnaselt Burkmanile (2012) leidnud, et alustavate õpetajate jaoks võivad probleemiks olla ka rühma eripärast tulenevad probleemid, mis on seotud lastega.

Kõik eelnev viitab sellele, et alustava õpetaja töö on tegelikkuses väga mahukas ning võib olla õpetaja jaoks stressi tekitav. Siinkohal on oluline ka mainida, et alla 30aastased õpetajad tajuvad oluliselt rohkem stressi kui nende kogenud kolleegid (Taimalu et al., 2020). Õpetaja töö on igapäevaselt täis erinevaid väljakutseid, mida õpetaja peab lahendama ning sealjuures toime tulema kaasnevate pingeliste olukordadega. Pilleni, Beijaardi ja den Broki (2012) uurimuse kohaselt võivad tööalased pinged omada ka kasulikku efekti, aidates negatiivsetest kogemustest õppida ning ennast õpetajana võimekana tunda. Kindlasti on aga alustavale õpetajale vajalik toetus, et taoliste olukordadega oskuslikumalt toime tulla, sest alustava õpetaja arengut mõjutavad mitmed tegurid, mis võivad mõjutada ka nende otsust õpetajaameti jätkamise osas.

1.3 Ametist loobumise põhjused

Õpetajaamet oma murede ja rõõmudega asetab alustava õpetaja tema esimese tööaasta jooksul erinevatesse olukordadesse, millega tal on vaja tegeleda ja toime tulla. Pingete kasvades võivad õpetajas tekkida ka mõtted töökohast loobumise osas. Seda kinnitab ka Latifoglu (2016), kes lisab, et võimetus tulla toime erinevate ametialaste situatsioonidega, võib olla ka põhjuseks, miks alustaval õpetajal tekib läbipõlemine või otsus ametikohta vahetada. Burkman (2012) lisab, et alustavad õpetajad võivad otsustada töölt lahkuda, sest neil jääb puudu professionaalsest toetusest tööl esinevate probleemidega toime tulemisel. Alustavate õpetajate puudulik toetamine ilmneb ka TALISE uuringust (Taimalu et al., 2019), mille kohaselt 83,5% alustavatest õpetajatest ei ole läbinud mingit toetusprogrammi või tegevust, mis aitaks neil oma kogemustega esimestel tööaastatel toime tulla. See aga

raskendab alustava õpetaja hakkama saamist ning võib Taimalu jt (2019) sõnul viia läbipõlemise ja ametist lahkumiseni.

Redding ja Henry (2019) uurimusest ilmneb, et ainult 38% alustavatest õpetajatest jätkas kolme aasta möödudes tööd samas asutuses ning suisa 33% olid õpetajaametist loobunud. Eestis on statistilised andmed küllaltki sarnased, mis näitab, et umbes 30% alustavatest õpetajatest jäävad sellesse asutusse, kus nad tööle asuvad, maksimaalselt üheks õppeaastaks (Selliovi & Vahe, 2018). Selliovi ja Vahe (2018) sõnul on raske aga konkreetselt hinnata, mis võivad olla need põhjused, miks alustavad õpetajad otsustavad lahkuda. Küll aga viidates erinevatele artiklitele, toovad nad välja sarnaseid murekohti, mida selles uurimuses on juba eelpool mainitud.

Seega saab öelda, et põhjuseid organisatsiooni- ja ametivahetuseks on, sest õpetaja töö on pingeline ning alustaval õpetajal võib sageli puudu jääda vajalikest oskustest, et nendega paremini toime tulla. See tähendab, et toetada alustavate õpetajate ametispüsimist, on vajalik mõista õpetaja arengut, arenguperioode esimesel tööaastal ning kitsaskohti töös, mis võivad õpetaja jaoks murekohaks osutada. Selline lähenemine laiemas plaanis, aga ka haridusorganisatsioonides, pakub suuremaid võimalusi alustava õpetaja probleemide märkamiseks ning nende lahendamiseks. Ühtlasi aitab alustava õpetaja märkamine ja toetamine kindlustada tema jäämist organisatsiooni või haridusmaastikule.

1.4 Alustava õpetaja toetamine

Alustav õpetaja esimestel tööaastatel alles kujundab oma professionaalset identiteeti ja keskendub oma professionaalsele arengule läbi praktiliste kogemuste, seetõttu on väga oluline mõtestada, milline on töökeskkond ning tingimused, milles alustav õpetaja tööle asub. Lisaks sellele on oluline mõelda, kuidas on võimalik alustava õpetaja kohanemist toetada. Simon ja Dan (2017) sõnavad, et selleks, et alustav lasteaiaõpetaja tuleks toime oma kriitilise esimese aastaga, on vajalik efektiivne tugisüsteem tema toetamiseks. Samuti on nad lisanud, et see tugisüsteem peaks toetama õpetaja vajadusi tulenevalt tema hetkeolukorrast.

Alustava õpetaja kohanemist toetavad programmid peaksid Taimalu jt (2019) hinnangul olema igas koolis. Siinkohal võiks lisada tegelikult, et igas õppeasutuses, sest ka koolieelsetes lasteasutustes asuvad tööle alustavad õpetajad, kes oma esimestel tööaastatel tuge vajavad. Alustavaid õpetajaid toetavaid tegevusi võib jagada nii formaalseteks kui ka mitteformaalseteks (Taimalu et al., 2019). Eestis on üheks formaalse toetustegevusena loodud kutseaasta programm, mis on suunatud üldhariduskoolide ja koolieelsete lasteasutuste õpetajatele, et nad saaksid vajalikku tuge erinevate probleemidega toimetulemisel

(Kutseaasta, s.a.). Kiireloomulist tuge võiks alustavale õpetajale pakkuda mentor – kogunud ja kvalifitseeritud õpetaja, kes pakub alustavale õpetajale vajalikku toetust, et õpetaja rolliga esimestel aastatel paremini kohaneda (University of Greenwich..., 2013). Kuigi Taimalu jt (2019) sõnul on Eestis mentorlusprogramm aastaid kestnud, näitavad uurimused siiski, et paljudele alustavatele õpetajatele ei ole mentorit määratud.

Eestis on loodud ka tugiprogramm “Alustavat õpetajat toetav kool” (Alustavat õpetajat toetav..., s.a.), mille kaudu saavad organisatsioonid vajalikku tuge õpetajate toetamiseks, aga ühtlasi anda ka alustavatele õpetajatel märku, et nad on valmis neid nende esimestel aastatel toetama. Formaalselt tugiprogrammideks saab nimetada ka regulaarseid kohtumisi juhtkonnaga ja õpetamiskoormuse vähendamist (Taimalu et al., 2019). Alustavad õpetajad on toonud veel välja ootused juhtkonnale, mida nende hinnangul saab lugeda oluliseks: heade suhete loomine, kohanemise toetamine, õppetegevuste vaatlemine, professionaalse õpikogukonna loomine või toetamine (Norman & Sherwood, 2018). Hoolimata aga sellest, millised alustavate õpetajate kohanemist tööga soodustavad meetmed õppeasutustes on, väärrib mainimist siiski tõsiasi, et alustavate õpetajate endi jaoks on tugiprogramm, mis aitaks neil tööga kohaneda, väga oluline (Murumaa, 2014). Erinevatest sisseelamist soodustavatest tegevustest osavõtmine tagab alustavatele õpetajatele kõrgema enesetõhususe (Taimalu et al., 2019), mis tähendab, et nendel õpetajatel on suurem suutlikkus on tööülesannetega toime tulla.

Eelmainitud tegevustest alustava õpetaja toetamiseks peaks iga organisatsioon olema informeeritud ning võimaluse korral tagama alustava õpetaja suunamise sobilikku programmi ja rakendama ka asutusesiselt meetmeid, mis aitaksid õpetajal oma tööülesannetega paremini kohaneda. Eelpool kirjutatu viitab ühtlasi ka sellele, et üldsus mõistab muresid ja väljakutseid, millega alustav õpetaja rinda peab pistma. Seetõttu on otsitud ka lahendusi, kuidas õpetajaid sellel teekonnal toetada. Seda enam tuleks ka asutuse juhil läbi mõelda, kuidas luua sõbralik ja toetav õhkkond õpetaja jaoks, kes esmakordselt õppeasutuses tööle asub. Samuti võiks sellisel puhul märgata alustava õpetaja vajadusi ning võimalusi tema toetamiseks. Samas aga ei vastuta ainuüksi asutus alustava õpetaja kohanemise eest, vaid need võimalused on ka igal õpetajal endal.

Alustav õpetaja saab ka ise oma arengut toetada. Olenevalt situatsioonist on võimalik oma teadmisi laiendada erialast kirjandust lugedes. Nii teoreetilisi kui ka praktilisi oskusi on võimalik hankida ka läbi erinevate koolituste. Erialase kirjanduse ja parimate praktikatega kursis olemine on osa õpetaja kutsekompetentsidest, millest ilmneb ka refleksiooni oluline roll õpetaja arengus (Kutsekoda, 2020). Õpetajatöö üle reflekteerimine aitab seda mõtestada

ning leida meetodeid enese täiendamiseks (Soisangwarn & Wongwanich, 2014). Jaegeri (2013) sõnul sobivad refleksiooniks juhtumiuuringute lugemine, päeviku pidamine, eneseuuringu läbiviimine, heli- ja videosalvestuste tegemine ning tundide analüüsimine. Seega saab öelda, et oluline ei ole meetod, mis reflekteerimise abivahendina kasutatakse, vaid protsess ise. Anspal, Eisenschmidt ja Löfström (2012) on öelnud, et refleksioon aitab alustaval õpetajal saada teadlikuks iseendast, oma uskumustest, emotsioonidest ning oma oskustest väljakutsetega toime tulla, mis näitab, et refleksioonil on suur mõju alustava õpetaja arengus.

Eelnevast lähtuvalt saab öelda, et alustava õpetaja toetamine on mitmekülgne protsess ning eeldab panust nii õpetajalt endalt kui ka asutuse juhtkonnalt ja kolleegidelt. Alustava õpetaja toetamine on koostööne protsess kõigi osapoolte vahel ning eeldab igäihe panust. Nagu eelnevast selgub on alustava õpetaja toetamine vajalik, et vältida õpetajate läbipõlemist ning soodustada nende hakkama saamist esimestel tööaastatel. Eelnevast saame ka öelda, et on teada alustavate õpetajate positiivsed kogemused, murekohad, ametist loobumise põhjused ning ka meetodid, kuidas alustavaid õpetajaid toetada. Paraku on sellegipoolest õpetajaametist loobujate arv võrdlemisi suur ning alla 30aastaste õpetajate lasteaiaõpetajate arvukus on näidanud aastatega vähenemismärke. Seetõttu vajab alustavate õpetajate esimene tööaasta täiendavat uurimist, et mõista süvitsi erinevaid kogemusi, mida alustav õpetaja esimesel aastal kogeb.

Varasematele uurimustele toetudes saab öelda, et alustava õpetaja esimene aasta on täis väljakutseid, millega õpetajal tuleb hakkama saada. Sellest lähtuvalt on magistr töö eesmärgiks mõista, millised on ühe alustava lasteaiaõpetaja kogemused esimese tööaasta jooksul ning kaardistada erinevad kogemused aastalõikelisel ajaraamistikul.

1. Millised on alustava lasteaiaõpetaja positiivsed kogemused?
2. Milliseid muutust vajavaid olukordi märkab alustav õpetaja nii organisatsioonis kui ka oma professionaalses arengus?
3. Millised on alustava õpetaja suurimad õppimiskohad esimese tööaasta jooksul?

2. Metoodika

2.1 Valim

Antud magistr töö puhul on kasutatud autoetnograafilist uurimisviisi. Selle kvalitatiivse uurimismeetodi puhul on uurija ise uurimistegevuse keskmes, olles nii uurija kui ka uuritava rollis (Ngunjiri, Hernandez, & Chang, 2010). Strömpl (2014) on öelnud, et etnograafilise

uurimuse puhul keskendutakse valimi moodustamisel andmeühikutele ning valimi võivad moodustada ka tekstilised andmed. Sellest tulenevalt olen ma oma kogemusi dokumenteerinud, et neid oleks võimalik analüüsida tekstilisel kujul. Minu igapäevased kogemused kajastuvad refleksioonil põhinevas päevikus (vt Lisa 1). Lisaks õppeaasta igapäevastele refleksioonidele, tegin päevikusse sissekanded ka õppeaasta lõpus ning peale asutusest lahkumist teise õppeaasta keskpaigas.

Uurimuse läbiviimist alustades olin ma 23aastane, äsja lõpetanud TÜ koolieelse lasteasutuse eriala. Alustades ka lasteaiaõpetajana tööd, andis see hea idee konkreetse valdkonna süvitsi uurimiseks. Ma alustasin tööd ühes Tartumaa kuuerühmalise lasteaia sõimerühmas, milles lapsed olid vanuses 1,5–3 aastat. Minu rühmas töötas lisaks minule veel erialase kvalifikatsiooniga minust veidi vanem õpetaja ning 50ndates õpetaja abi. Juhtkonda kuulusid õppealajuhataja ja direktor, kuid tihedamat koostööd tegin õppealajuhatajaga, kes oli ka minu otsene ülemus. Tööl käimine toimus graafiku alusel ning paarilisega tegime pikki päevi, mis tähendas tööd hommikul kella 7st õhtu kella 19ni. Kolmapäevad olid kattuva tööajaga. Graafiku tegemine oli üsna paindlik, mis võimaldas mul arvestada ka oma koolipäevadega magistriõppes. Õppeaasta esimesel koosolekul tutvustati mind personalile. Samuti avalikustasin sellel koosolekul oma uurimistöö teema, eesmärgi ja metoodika, millest asutuse juhtkond oli juba eelnevalt teadlik.

2.2 Andmekogumine

Eelnevast lähtuvalt on peamise mõõtevahendina kasutatud refleksioonil põhinevat päevikut, milles olen analüüsinud iseenda kogemusi töö käigus. Sellise mõõtevahendi kasutamine on väärtuslik kogemuste retrospektiivse tõlgendamise jaoks, et arendada saadud kogemuste sügavamad mõistmist ja tähenduslikkust (Kitchen, 2009). Lisaks toimusid igakuiselt regulaarsed mentorvestlused koos mentoriga, kes on tuttav lasteaiaõpetaja väljastpoolt minu lasteaeda. Sellised vestlused on olulised mõistmaks iseennast ning oma kogemusi (Coia & Taylor, 2009). Mentorvestluste kaudu on õpetajal võimalik jõuda järeldusele, mis valmistab küsitavusi ning läbi kriitilise refleksiooni on õpetajal võimalus oma mõistmisest teadlikuks saada ja seda praktikas rakendada (Dall'Alba, & Sandberg, 2006). Uurimusse oli algusest peale kaasatud ka kriitiline sõber, kellega uurija lisaks mentorile oma kogemusi ja mõtteid vahetas. Costa ja Kallicki (1993) sõnul annab kriitilise sõbra olemasolu uurimusele samuti lisavaatenurga, küsides mõtlemapanevaid küsimusi ning hinnates kogutud andmeid. Minu kriitiliseks sõbraks oli samuti lasteaiaõpetaja väljastpoolt minu lasteaeda, kellega toimusid arutelud spontaanselt terve õppeaasta vältel.

Mitme erineva andmekogumismeetodi kasutamine võimaldab üht ja sama nähtust erinevatest vaatenurkadest näha ning aitab jõuda mitmekülse ja põhjaliku analüüsini (Palmu, 2003., Viidatud Laherand, 2008j). Seetõttu viisin mentoriga peale välitöö perioodi läbi poolstruktureeritud intervjuu, mis võimaldas mentoril tagasi vaadata minu kui alustava õpetaja esimesele tööaastale ning anda sellele oma hinnang. Samuti viisin kriitilise sõbraga läbi poolstruktureeritud intervjuu, kes andis minu kogetule ja arengule ka oma isikliku nägemuse. Mõlema intervjuu puhul oli aluseks intervjuukava (vt Lisa 2), mille koostamisel lähtusin antud uurimuse uurimisküsimustest. Orland (2000) on öelnud, et visuaalsed kujutised on kvalitatiivses töös väärtuslikeks materjalideks võimaldades erinevate osapoolte isiklike kogemusi tõlgendada. Sellest lähtuvalt palusin intervjuu käigus nii mentoril kui ka oma kriitilisel sõbral joonistada graafiku, millel nad kujutasid enda poolt tajutud hetkeolukorda lähtuvalt minu esimesest õpetaja tööaastast.

Uuringu läbiviimine algas detailse andmekogumise kavandamisega, mille käigus koostasın ajakava, kus kajastusid päeviku sissekannete ning mentorvestluste ligikaudsed ajad. Seejärel algas välitöö periood, mis Strömpli (2014) sõnul koosneb kolmest etapist. Esimene etapp seisneb „sisenemisest“, mis kujutab endast võõrasse keskkonda minemist ning sellega tutvumist. Teine etapp kujutab endast „kohanemist“, mille käigus uurija tunneb, et uurimisprotsessid on juba muutunud rutiinseks ning uut informatsiooni ei laeku. Kolmandaks etapiks on „lahkumine“, mis tähendab, et on aeg välitöö lõpetada (Strömpli, 2014). Olles juba tööle läinud, järgides enda koostatud ajakava, kirjutasın regulaarselt päeviku sissekandeid ning pidasın kinni ka mentorvestluste aegadest. Uurijana õppisın, toetudes kolmele välitöö etapile, märkama uues keskkonnas nende erisusi.

Laheranna (2008) sõnul on etnograafilises uurimuses oluline salvestuste ja dokumenteeritud andmete kvaliteet, mis tähendab, et uurimistöö usaldusväärsuse tõstmiseks on vajalik detailselt dokumenteeritud uurimisprotsess. Põhiline andmete kogumine toimus alates 2018. aasta augustist kuni 2019. aasta maini (k.a), mil tegin iganädalaselt sissekandeid oma päevikusse. Samuti tegin kokkuvõtva sissekande õppeaasta lõpus (juuni 2019) ja kirjutasın peatüki lahkumise kohta (detsember 2019). Lisaks sellele toimusid mentorvestlused samal perioodil umbes kord kuus, õppeaasta lõpupoole üle kuu. Kriitiline sõber sai osa uurija kogemustest läbi vahetute kohtumiste paaril korral kuus ning iganädalaste telefonikõnede vahendusel. Uurimisperioodi lõpus koostasın täiendavalt intervjuukava mentori ja kriitilise sõbra intervjuerimiseks ning viisin intervjuud läbi.

2.3 Andmeanalüüs

Strömpli (2014) sõnul keskendub etnograafiliste andmete analüüs sotsiaalsete tähenduste lahti mõtestamisele ning selleks võib kasutada erinevaid meetodeid. Antud töö puhul toimub andmete analüüsimine narratiivse lähenemisviisi abil. Laherand (2008) on öelnud, et biograafiliste protsesside uurimisel on narratiivne analüüs väärtuslik, mis aitab mõista uuritavate mõtestamist maailma ja iseenda kontekstist lähtuvalt. Uuringu usaldusväärsust suurendab veelgi uurimiskonteksti tundmine (Rantala, 2006., Viidatud Laherand, 2008j), mis tähendab, et uurijal on kergem uurimisobjekti analüüsida ja järeldusi teha, olles sellega ise vahetult kokku puutunud.

Refleksioonil põhinevas päevikus on kokku 42 sissekannet, mille kogumaht on 71 lehekülge. Kõik läbiviidud mentorarutelud salvestasin kas diktofoni või kõnesalvestusprogrammi abil. Kõige lühem mentorvestlus kestis 30 minutit ja 12 sekundit, kõige pikem 53 minutit ja 41 sekundit, kogupikkus 5 tundi ja 4 minutit. Intervjuud nii mentori kui ka kriitilise sõbraga salvestasin samuti diktofoni abil ning need kestsid kokku 1 tund ja 12 minutit. Seejärel transkribeerisin helifailid ning kasutasin selleks veebipõhist kõnetuvastussüsteemi (Alumäe, Tilk & Asadullah, 2018). Kõnetuvastussüsteemi abil saadud transkriptsioone hakkasin Transcribe (Transcribe, s.a.) programmi abil korrigeerima. Kõigi transkribeeritud mentorvestluste kogumaht on 92 lehekülge ning intervjuude transkriptsioonide maht on 24 lehekülge. Arvestades etteantud uurimistöö mahtu, siis ei ole uurimuses kasutatud läbiviidud mentorarutelude ja intervjuude andmeid, küll aga on esile toodud intervjuude käigus koostatud graafikud minu esimese tööaasta hetkeolukorra kohta. Sellegipoolest olid mentorvestlused minu arengut õppeaasta vältel toetavad ning nende uuesti kuulamine aitab ennast andmeid analüüsides taas paremini kontekstiga siduda. Ka läbiviidud intervjuud võimaldasid mul ennast kõrvalseisja pilgu kaudu hinnata.

Refleksioonil põhineva päeviku andmeid hakkasin analüüsima kasutades selleks kvalitatiivset deduktiivset sisuanalüüsi meetodit. Kvalitatiivne deduktiivne sisuanalüüs hõlmab endas olemasolevate teooriate testimist ning edasiarendust (Laherand, 2008; Cresswell, 2013). Antud uurimuses on võetud Conway ja Clarki (2003) uurimusest ilmnenuid murekohad ning asetatud koodidena antud uurimuse konteksti: kogemused lastega; kogemused lasterühma juhtimisega; kogemused õppekava ja õpetamisega; isiklikud kogemused õpetaja arengus; koostöökogemused kolleegide ja juhtkonnaga; koostöökogemused lastevanematega; kogemused oma elukutse ja tööga; muud kogemused.

Refleksioonide kodeerimiseks lugesin tekste korduvalt ning hakkasin seejärel andmeid kodeerima eelmainitud koodi kasutades. Kodeerimiseks kasutasin veebipõhist

programmi QCAMap (QCAMap, s.a.). Leitud koodid kõrvutasin tekstisiseste näidetega oluliste tulemuste väljatoomiseks. Uurimuse usaldusvääruse tõstmiseks kasutasin andmeanalüüsil kaaskodeerija abi, kelle ülesandeks oli olemasoleva koodipuu alusel analüüsida neli peatükki minu refleksioonipäevikust. Kõrvutades enda ja kaaskodeerija kodeeritud üksusi selgus, et mõningates kohtades oli kaaskodeerija detailsem, samal ajal kui teises kohas jällegi mina uurijana. Üldiselt aga leitud koodid ühtisid, mistõttu võib minu ja kaaskodeerija omavahelist kooskõla pidada heaks. Analüüsisiosale järgnes saadud tulemuste tõlgendamine ning töö kirjalik vormistamine.

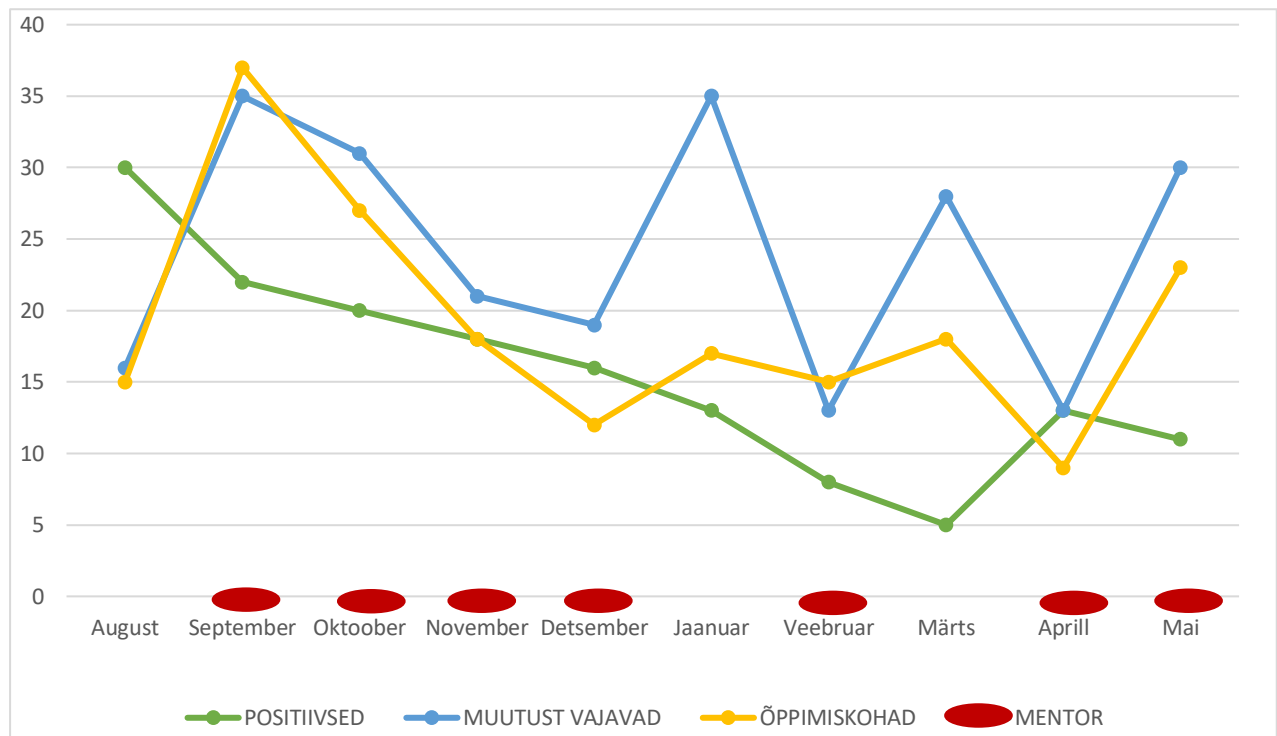
Uurimistööd kirjutades ja uurimust läbi viies võtsin aluseks uurimistöö teaduseetika põhimõtted (Teaduseetika, s.a.). Kuigi uurimus on valdavalt minu enda ja minu kogemustega seotud, informeerisin sellegipoolest oma kolleege ja lapsevanemaid, kellele rääkisin oma uuringu sisust ja eesmärkidest. Uuringu eesmärkidest ja sisust informeerisin ka oma mentorit ja kriitilist sõpra, kellele selgitasin nende rolli antud uurimuses ning küsisin nõusolekut nende poolt esitatud tulemuste esitamiseks. Uurimust läbi viies olen lähtunud konfidentsiaalsuse põhimõtetest, mis tähendab, et teisi osapooli puudutavaid andmeid ei ole ma antud uurimuses avalikustanud ega jaganud kolmandatele osapooltele. Samuti olen jälginud, et tulemused selles uurimuses oleksid esitatud objektiivselt, hoolimata sellest, et need on seotud minu enda ja minu kogemustega. Uuringu tulemuste objektiivne esitamine on oluline, et tulemustest oleks võimalik saada tõene ülevaade.

3. Tulemused

Käesoleva uurimuse eesmärgiks on mõista alustava õpetaja kogemusi esimesel tööaastal ning kaardistada erinevad kogemused aastalõikelisel ajaraamistikul. Sellest lähtuvalt olen iseenda kui alustava õpetaja kogemusi analüüsinud toetudes kolmele uurimisküsimusele.

Andmeanalüüsi puhul olen aluseks võtnud kaheksa kategooriat: kogemused lastega, kogemused lasterühma juhtimisega, kogemused õppekava ja õpetamisega, isiklikud kogemused õpetaja arengus, koostöökogemused kolleegide ja juhtkonnaga, koostöökogemused lastevanematega, kogemused oma elukutse ja tööga, muud kogemused. Kogemusi olen analüüsinud kuude kaupa aasta lõikes ning olen välja toonud kõige olulisema. Siinkohal toon esmalt välja tulemuste paremaks mõistmiseks üldise kaardistuse, millele järgnevad detailsed tulemused uurimisküsimuste kaupa.

Minu esimese aasta kogemused alustava õpetajana kajastuvad ka allpool oleva graafikul (vt Joonis 3). Tulemused olen saanud märkides erinevate kogemuste esinemiste arvud kuude lõikes graafikule. Samuti olen graafikule märkinud ka ajad, mil toimusid mentorvestlused. Graafikult ilmneb, et positiivsete kogemuste esinemissagedus on suurim õppeaasta alguses ning on aastalõikes oluliselt kahanemas. Küll aga õppeaasta lõpus taas positiivsete kogemuste arv kasvab, kuid mitte enam sellisele tasemele nagu õppeaasta alguses.



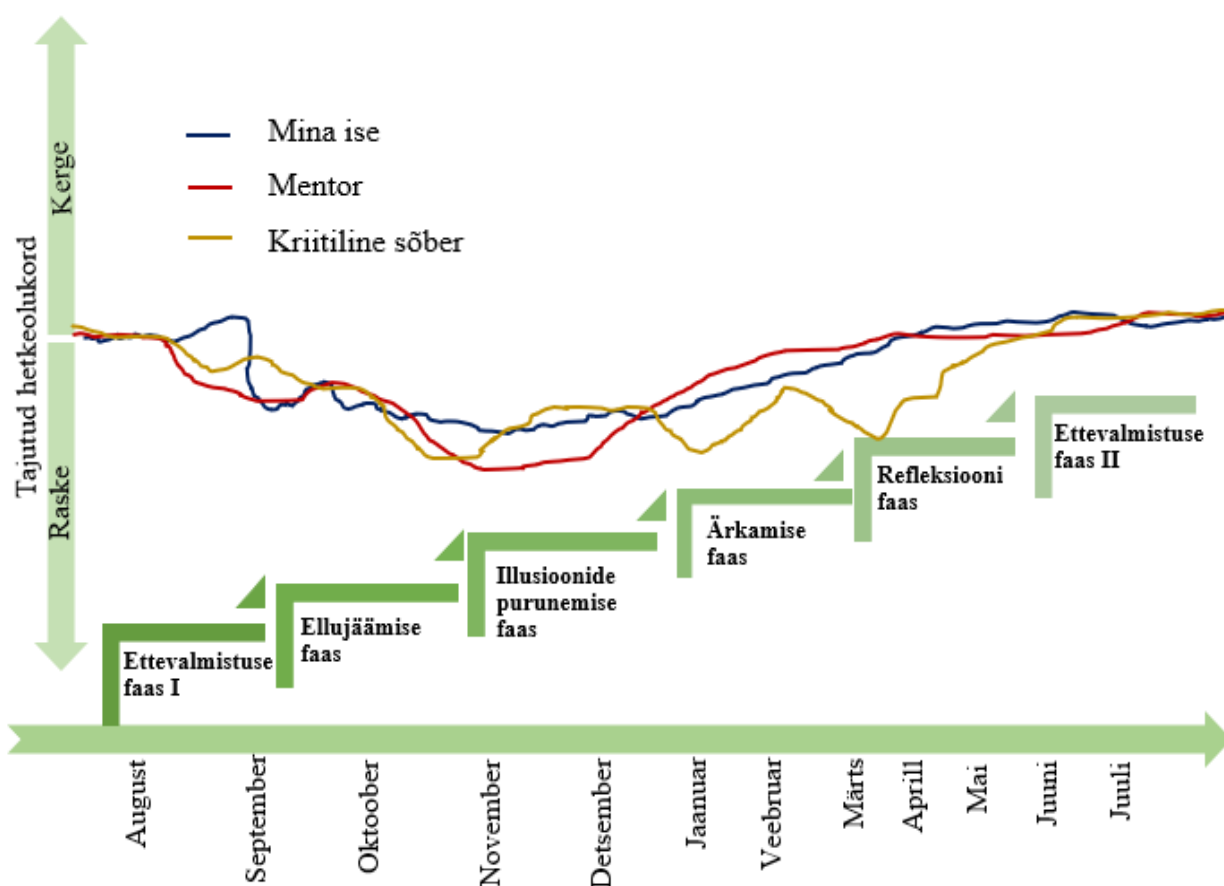
Joonis 3. Alustava õpetaja kogemused aastalõikes.

Märkus. * – Rohelise joonega on kujutatud minu positiivseid kogemusi, sinise joonega muutust vajavaid olukordi, kollase joonega minu õppimiskohti ning punaste ovaalidega on märgitud mentorvestluste toimumised.

Vaadates muutust vajavate olukordade esinemissagedust kuudelõikes, siis enim ilmneb neid septembris, oktoobris, jaanuaris, märtsis ja mais. Kui võrrelda muutust vajavate olukordade ja suurimate õppimiskohtade jooni, siis ilmneb, et need on võrdelised ning muutust vajavate olukordade esinemissageduse kasvades on suurenenud ka õppimiskohtade arv. Kui võrrelda mentorvestluste toimumisi positiivsete kogemustega, siis paistab graafikult, et minu positiivsed kogemused ja mentorvestlused ei ole omavahel seotud. Võrreldes mentorvestluste toimumisi ja muutust vajavate olukordade esinemissagedust, siis ilmneb, et kui õppeaasta algusepoole on joon graafikul ühtlasem, siis kuudel, mil mentorvestlused on ära jäänud, on kogemused muutust vajavate olukordadega olulisel määral kasvanud. Kui

võrrelda mentorvestluste toimumisi suurimate õppimiskohtadega, siis selgub, et õppeaasta alguses on õppimiskohtade arvukus kahanemas samal ajal, kui õppeaasta teisel poolel on õppimiskohtade esinemissagedus peale mentorvestlusi kasvanud.

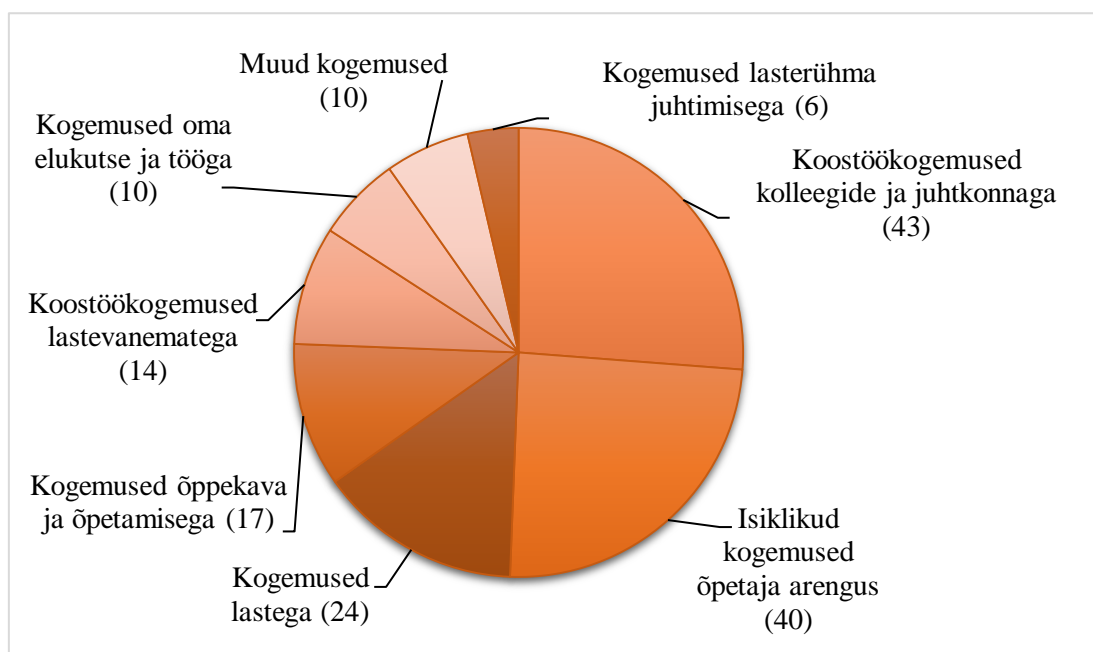
Siinkohal oleks oluline välja tuua ka minu enda, mentori ja kriitilise sõbra joonistatud graafikud, mis on kantud Moiri (1990) alustava õpetaja arengufaaside graafikule (vt Joonis 4). Nendest ilmneb, et ellujäämise faasis õppeaasta alguses toimub oluline langus ning illusioonide purunemise faasis esines tõepoolest ka minul kõige raskem koht õppeaasta jooksul. Seejärel on näha, kuidas küll mõningate ebatasasustega ärkamise faasis on tajutud hetkeolukorrad taas tõusuteel. Võrreldes tulemusi graafikutel (vt Joonis 3 ja Joonis 4), siis ilmneb, et nii nagu on positiivsete kogemuste arvukus langemas aastalõikes, nii langevad ka tajutud hetkeolukordade jooned ning alates märtsikuust on joones taas tõusmas. Illusioonide purunemise faasis langevad oluliselt tajutud hetkeolukordade jooned ning niisamuti kasvab muutust vajavate olukordade märkamine ning õppimiskohtade arv.



Joonis 4. Tajutud hetkeolukorra graafik Moiri (1990) alustava õpetaja arengufaaside taustal.

3.1 Alustava lasteaiaõpetaja positiivsed kogemused

Esimeseks uurimisküsimuseks on “Millised on alustava lasteaiaõpetaja positiivsed kogemused?” ning järgnevalt olen kirjeldanud seitsme kategooria kaupa olulisimad tulemused positiivsete kogemuste kohta ning võtnud arvesse ka õppeaasta kokkuvõtte ja peatüki lahkumise kohta. Muude kogemuste kategooria tulemusi ei ole esitatud, sest minu hinnangul ei kajastu nendes midagi märkimisväärset. Tulemusi vaadates ilmneb (vt Joonis 5), et enim on mul esinenud positiivseid kogemusi kategooriates: koostöökogemused kolleegide ja juhtkonnaga, isiklikud kogemused õpetaja arengus, kogemused lastega ning kogemused õppekava ja õpetamisega. Jooniselt ilmneb ka, et tervelt poole positiivsetest kogemustest moodustavad kogemused kolleegide ja juhtkonnaga ning minu enda isiklikud kogemused.



Joonis 5. Alustava õpetaja positiivsed kogemused.

Märkus. * – Sulgudes on esitatud iga kategooria mainingute arv.

3.1.1. Kogemused lastega

Õppeaasta jooksul kogesin ma erinevaid olukordi seoses lastega rühmas. Kuigi õppeaasta alguses olen rohkem jaganud oma positiivseid kogemusi kui õppeaasta lõpus, siis nende sisu on aastalõikes üsna sarnane – olen andmetes korduvalt maininud, et ma rõõmustan laste oskuste, suutlikkuse ja tubliduse üle. Olen maininud, et minu hinnangul on lapsed aastalõikes palju arenenud, mis tekitas ka minus endas häid emotsioone ja ajendas reflekteerima selle üle, mida olen oma töös teinud hästi, et olen suutnud nende arengut positiivselt mõjutada.

Sellel nädalal tekkis mul selline huvitav tundmus - lapsed meie rühmas on suureks kasvanud. Nad ei tundu olevat enam sellised beebid, kes nad olid siis, kui nad lasteaeda tulid. – detsember 2018

Samas saab välja tuua ka selle, et kui õppeaasta alguses pakkusid mulle rõõmu väiksemad asjad nagu kontakt iga lapsega, laste harjumine rühmaga, laste hakkama saamine jms. Siis õppeaasta lõpupoole paistavad positiivsed kogemused rohkem minu jaoks suurema tähendusega olevat, mis väljendub vastastikkuses kiindumises.

(...) on väga palju ilusaid hetki, kus ma näen, et lapsed tõepoolest armastavad mind ning ka vanemate poolt tuleb selline tagasiside (...). – mai 2019

3.1.2. Kogemused lasterühma juhtimisega

Oma positiivseid kogemusi seoses lasterühma juhtimisega olen kirjeldanud rohkem õppeaasta esimeses pooles. Sel perioodil olen jaganud, millised meetodid on aidanud mul lapsi paremini hallata ning mida ma pidasin oluliseks, et laste juhtimine rühmas paremini toimiks. Minu hinnangul toimis kõige paremini see, kui ma olin enda jaoks päevakava eelnevalt planeerinud.

Sel nädalal ma püüdsin tegevusi nii sättida, et oleks mõnus nii mul kui ka lastel. Ma tundsin, et see mul õnnestus. Selle nipiks oli see, et ma oskasin juba arvestada, kui palju aega meil mingiks tegevuseks kulub ning ennetasin ajapuudust juba eelnevalt. Selline ajaplaneerimine aitas mul leida aega nii õppetegevusteks, kohustuslikuks muusika- või liikumistegevuseks, aga ka õue- ja mänguajaks. Ma tunnen ise, et ma olen saanud selle osaga hästi hakkama ning päeval on seeläbi mõnus, nauditav kulg. – oktoober 2018

3.1.3. Kogemused õppekava ja õpetamisega

Vaadates õppekava ja õpetamisega seotud kogemusi, siis saab öelda, et minu kui õpetajana on õppeaasta jooksul toimunud suur areng, millele ma olen osanud ka ise tähelepanu juhtida. Õppeaasta alguse poole pakkusid mulle positiivseid elamusi õppekäikudel käimine ning nende õnnestumine. Kuigi räägiti, et sõimerühmaga õppekäikudel ei käida, oli minu hinnangul positiivne, et ma suutsin pakkuda lastele kogemusi, mis neile meeldisid ning nad tulid õppekäikudel käimisega toime. Minu jaoks oli väga rõõmustav see, et lisaks sellele, et lastele meeldis väljaspool lasteaia territooriumi käia, tutvusin ma ka ise ümbruskonnaga. Eduelamusi kogesin ma ise ka siis, kui avastasin lapsi nautimas neid tegevusi, mida ma olin võimaldanud neil teha.

Hakkasime ka vaikselt rühma kaunistama: lõikasime teise õpetajaga lumehelbeid ning ma lubasin lastel neid endale meelepärasesse kohta riputada rühma: nad panid seintele ja akendele ja igale poole – ka see tundus mulle, et neile meeldis. Nii tore, kui ma suudan lastele pakkuda selliseid tegevusi, mis neid kõnetavad. – november 2018

Õppeaasta lõpupoole olen osanud oma kogemuste põhjal juba teadlikult välja tuua, kuidas õpet planeerida lapsest ja tema huvidest lähtuvalt. Samuti ilmneb õppeaasta lõpupoole ka minu loominguline aspekt, mis aitas mul kasutada ära õpikeskkonna erinevaid võimalusi.

Me meisterdasime mängu lumepalle ning üks laps hakkas neid viskama. Ma võtsingi sellest kinni ning me mängult pidasime ühe lumesõja maha. Hiljem oma tegevust analüüsisides ma mõtlesin, et oleks võinud sellel tegevusel lasta kauem kesta, et seda mängu pikemalt nautida. Peale seda ma hakkasin mõistma ka lapsest lähtumist paremini nii väikeste laste puhul. – jaanuar 2019

Ja nüüd siis, esimese õppeaasta lõpupoole suudan ma alles mõelda sellele, et mis lastele võiks huvi pakkuda. Milline vaimustav areng! – aprill 2019

3.1.4. Isiklikud kogemused õpetaja arengus

Oma positiivseid kogemusi endast lähtuvalt olen kirjeldanud aasta lõikes läbivalt. Positiivsete kogemustena võib välja tuua näiteks isiklikud edukad kogemused lastevanematega suhtlemisel, isiklikud kogemused, mis on aidanud minul õpetajana ennast täiendada. Enesetäiendamist toetas ka pidev refleksioon, mis aitas erinevatest olukordadest enda jaoks õppimiskohti leida ning tulevikus ennast parandada.

Peale iga tegevust ma analüüsin seda, et mis toimis, mis mitte ning järgmine kord teen vajadusel täiendusi. – jaanuar 2019

Õppeaasta keskel panin ma esmakordselt tähele, et olin oma esialgsest õpetamise hirmust üle saanud ja suutsin hakata mõtlema ka lastele. Selline tähelepanek oli minu jaoks eduelamus ning võimaldas mul edaspidi laste huvidega rohkem arvestada.

Ma olen hakanud ka märkama, et kui lapsi jälgida ja neid kuulata, siis nad annavad nii palju häid ideid, mida mina saan oma tegevustes ära kasutada. – jaanuar 2019

Positiivseks saab pidada ka aspekti, et hetkedel, mil mul oli õpetajatööga keeruline toime tulla, oli mul õnneks olemas tugimeeskond, kes mulle vajadusel nõu ja kuulamisega toeks oli. Tänu sellele tundsin ma ise, et olin oma töös efektiivsem ning oskasin oma energiaga paremini ümber käia, et vähem muretseda.

Ma ei saa öelda, et mul oli nüüd ülearu palju energiat, aga ma tunnen, et tänu mentoriga vestlemisele, oli mu enesetunne oluliselt parem, sest ma püüdsin pisiasjade pärast vähem stressata. – veebruar 2019

Küll aga õppeaasta lõpus on minu isiklikud kogemused vähemuses ülejäänud aastaga võrreldes. Sellegipoolest on aasta kokkuvõttes kirjas olevad positiivsed tähelepanekud vaid minu endaga seotud. See näitab, et olen olnud suuteline enda ja õpetajaks olemise juures positiivseid aspekte leidma. Kuigi õppeaasta oli minu jaoks väljakutseid täis, siis nendega

hakkamasaamist soodustas minu teadlikkus keerulisi olukordi märgata ning soov nendega hakkama saada.

Ma tunnen, et ma olen teinud professionaalses mõttes tohutu arengu. Võrreldes seda noort õpetajat, kes lasteaeda tuli augustis ning kelleks ta on saanud nüüd juunis, siis mul on suur hea meel selle noore õpetaja üle. (...) Kuigi see aasta ei ole olnud ta jaoks väga kerge, on ta saanud üle läbi põlemisest, konfliktidest, tuleb toime ebakindlusega, oskab paremini reflekteerida, oskab paremini, oskuslikult teha kõike, mis on tööga seotud. Ühesõnaga ma tunnen, et ma olen väga palju arenenud, positiivses suunas, ning mul on selle üle hea meel. – juuni 2019

3.1.5. Koostöökogemused kolleegide ja juhtkonnaga

Positiivseid kogemusi seoses kolleegide ja juhtkonnaga esines mul aasta jooksul üldiselt rohkem õppeaasta alguses ja esimeses pooles, milles olen toonud välja toredad esmamuljed lasteaiast ning kolleegidest. Minu jaoks oli rõõmustav ka see, et ma tundsin ennast teiste kolleegide poolt ühistegevustesse kaasatuna.

Aeg, mida ma nii kaua ootasin, on lõpuks ometi kätte jõudnud ning minust on saanud päriselt ka õpetaja. Ma töötan lasteaias, kuhu ma tahtsin väga tööle saada ning esimesed kogemused tööl on olnud väga positiivsed. – august 2018

Esimese aasta jooksul esinenud probleemsete olukordade puhul ei kartnud ma ka vajadusel juhtkonna poole pöörduda. Mulle valmistas heameelt nende toetus, mida ma keerulistel hetkedel vajasin.

Rääkisin õppealajuhatajaga ka veidi enda ootustest algaja õpetajana ning tõin ka selle välja, et mulle meeldiks, kui keegi mind aeg-ajalt vaatleks ja mu tegevusi tagasisidestaks. Meie kokkuleppe jäi selliseks, et oktoobris tuleb ta mind mõnel hommikul piiluma. Super! – september 2019

Oma refleksioonides olen ma korduvalt maininud oma rahulolu koostöö sobivuse üle paarilisega, kellega meil olid ühised mõtted õppe- ja kasvatustööde läbiviimise ning rühmatöö korraldamise osas. Tänu oma paarilisele tundsin ma ka oma töös suuremat toetust.

Mulle mu paariline meeldib (...). Ma tunnen, et mul koostöö temaga klapib, kuigi tal on vahepeal oma nägemus asjadest ja mul oma, on minu hinnangul koostöö sellegipoolest väga hea. – detsember 2018

Positiivseid hetki kogesin ka oma õpetaja abiga, kellega mitmetes olukordades suutsime ühise keele leida. Positiivses võtmes olen märganud ka olukordi, mil meievahelised suhted olid muutumas paremaks ning mul oli seeläbi parem võimalus oma emotsionaalne tasakaal saavutada.

(...) oli tema käitumine muutunud ning ta oli väga koostööaldis. Ma loodan, et see on nii ka edaspidi, sest minu eesmärk on ikkagi häid suhteid hoida. – oktoober 2018

Õpetaja abiga on suhted oluliselt muutunud. Ma küll ei soovi enne õhtut hõisata, sest ma olen endiselt veel alalhoidlik, aga ta tundub väga okei mu vastu, ma tunnen, et me saame rääkida omavahel, ma saan teda juhendada, kaasata jne. Ma veidi ehk ootan, et ta ise oleks aktiivsem, kuid annan aega atra seada. Aga mul on selle üle väga hea meel igal juhul. Tunnustasin teda ka õppealajuhatajale. – november 2018

3.1.6. Koostöökogemused lastevanematega

Terve õppeaasta vältel arenesid ka head suhted lastevanematega ning kogesin mitmeid rõõmustavaid hetki nendega seoses. Minu jaoks olid olulised lastevanematega leitud ühine kontakt ning vastastikune mõistmine. Minu hinnangul olid positiivsed ka need hetked, mil ma märkasin lastevanemate endi arengut ajas.

Kuna mulle isiklikult tundub, et me oleme suutnud vanematega sellise usaldusliku kontakti luua, siis tegelikult ongi meil kõik hästi ja me ei pea sellepärast muretsema. Me hoiame nende lapsi minu hinnangul kenasti, toetame neid, arutleme vanematega erinevatel teemadel, anname tagasisidet. Nagu me teame, siis koostöö lapsevanemaga on väga oluline ning tundub, et meie oleme oma rühmatöö jooksmas saanud. Peame vaid samas vaimus jätkama. Selle üle on mul tõsiselt hea meel! – oktoober 2018

3.1.7. Kogemused oma elukutse ja tööga

Kogemusi, mis on seotud minu elukutse või tööga, olen ma toonud näiteid toonud pigem õppeaasta esimeses pooles. Ma olen jaganud oma rõõmuvalmistavaid kogemusi seoses konkreetse lasteaia, mis tundusid minu jaoks olulised ning paremad kui teiste mulle teadaolevate asutustega. Samuti olen positiivse kogemusena maininud ka oma rahulolu seoses graafikuga.

(...) mulle meeldib mu töö ja töökoht väga (...). – oktoober 2018

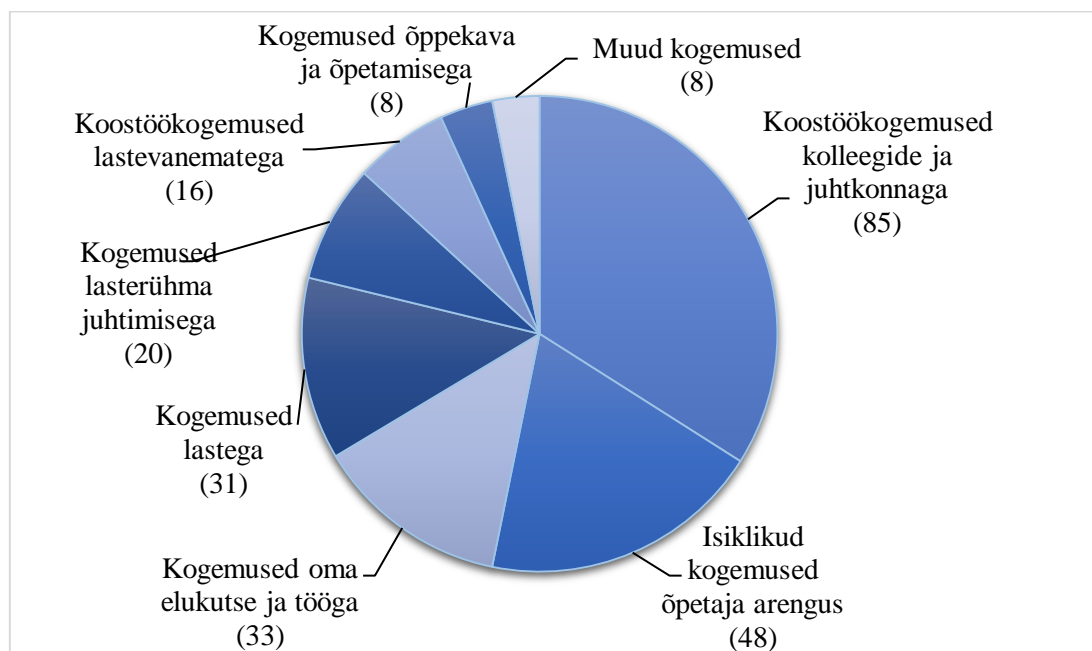
Mulle tegelikult meeldib nende pikkade vahetuste juures lisaks puhkepäevadele ka see, et laps on tegelikult ühe täiskasvanuga terve päeva ning see täiskasvanu saab last terve päeva jälgida, lapsele head aega öelda ning jagada lapsevanemaga päeval kogetut. – september 2018

Õppeaasta lõikes algusest kuni lahkumiseni olen maininud rahulolu õpetajatööga ning lahkumispeatükis olen lisaks veel välja toonud ka olemasoleva õpikeskkonna, mis võimaldas mul olla nüüdisaegne õpetaja.

(...) juhtkond oli teinud suurt tööd selle nimel, et luua lasteaeda kaasaegsed tingimused õpikeskkonna kujundamiseks. Samuti viidi sisse uuendused, mis lähtusid nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtetest. See kõik võimaldas mul vägagi rakendada õppe- ja kasvatustegevusi, mis lähtusid tänapäevasest mõtteviisist, kasutada ära parimaid praktikaid ja mis kõige olulisem – lähtuda lastest ja nende huvidest. – detsember 2019

3.2 Muutust vajavad olukorrad organisatsioonis ja alustava õpetaja professionaalses arengus

Uurimuse teiseks uurimisküsimuseks on “Milliseid muutust vajavaid olukordi märkab alustav õpetaja nii organisatsioonis kui ka oma professionaalses arengus?” ning järgnevalt olen välja toonud vastavalt kategooriatele kõige olulisemad tulemused selle uurimisküsimuse kohta. Olukordi, mille puhul märkasin muutmisvajadust, esines läbivalt terve õppeaasta jooksul. Küll aga esines augustis, veebruaris ja aprillis vähem taolisi hetki kui teistel kuudel (vt Joonis 3). Muutust vajavaid olukordi esines terve õppeaasta vältel. Lisaks ka õppeaasta kokkuvõttes ning lahkumise peatükis. Olukordi, milles ma märkasin enim muutuse vajadust (vt Joonis 6) olid läbivalt peamisteks teemadeks koostöökogemused kolleegide ja juhtkonnaga, isiklikud kogemused õpetaja arengus, kogemused oma elukutse ja tööga ning kogemused lastega.



Joonis 6. Muutust vajavad olukorrad alustava õpetaja hinnangul.

Märkus. * – Sulgudes on esitatud iga kategooria mainingute arv.

3.2.1. Kogemused lastega

Lastega seotud olukordadest saab välja tuua situatsioonid, milles õpetajana märkasin laste erisusi ning suurema toe vajadust. Tihti olid need kogemused minu enda jaoks väljakutseteks ning panid mind arutlema selle üle, kuidas mina ise saaksin neid lapsi aidata ning nende arengut toetada. Sellised hetked ajendasid mind rohkem reflekteerima ning leidma lahendusi laste heaolu jaoks.

(...) ühel lapsel oleme täheldanud kahtlaseid käitumisilminguid. Niisiis paarilisega mõlemad oleme märganud, et temaga on väga keeruline selles mõttes, et ta teeb

korduvalt ja väga palju teistele haiget ning tundub vaadeldes ilma erilise põhjusega. Kuidas seda olukorda siis lahendada? Mis seda põhjustab? Kuidas last aidata? Ma saan väga hästi aru, et laps ise ei suuda oma käitumist kontrollida, aga miks ta nii käitub – selle peab välja selgitama. – oktoober 2018

Minu jaoks on kõige enam mõtlema panev see, et kui laps vajab individuaalset lähenemist päeva jooksul, siis kuivõrd ma suudan talle seda pakkuda? Kui mul on palju lapsi rühmas, siis ma ise tunnen, et minust jääb väheks. Talle oleks vaja kedagi veel lisaks kõrvale. – veebruar 2019

Oma lastega seotud kogemuste osas olen välja toonud ka keerulised situatsioonid, millega mul on olnud raske toime tulla. Mõnel lapsel esinesid käitumisprobleemid, mis olid mulle vaimseks väljakutseks ning erinevate meetodite ja olemasolevate teadmiste rakendamine ei toetanud mind, et saaksin oskuslikumalt lapsega toime tulla. Taoliste keeruliste olukordade puhul kolleegidelt nõu küsides tundsin, et ei saanud ka sobivaid lahendusviise, kuidas lapsi sellistel juhtudel nende keerulistel hetkedel toetada.

Ma saan aru, et iga on selline keeruline, kuid mind võtab täitsa nõutuks, et mida temaga siis teha. Hea sõnaga ei saa kokkuleppele, siis ma olen pannud ta sundolukorda. Olen rakendanud ka mängu, kuid kõik see on kuidas kunagi – ei tea, mis temale parasjagu sobida võiks, et panna teda koostööd tegema. Raske on. – november 2018

Mulle valmistas muret ka laste argipäev, mil ma nägin, et lapsed on lasteaias pikalt. Nii mitmelgi esinesid sealjuures käitumisprobleemid. Minu jaoks oli see tol hetkel suur murekoht, mil ma mõistsin, et mina õpetajana ei saa siinkohal laste heaolu jaoks kaasa rääkida.

Mind pani taaskord mõtlema, et kas nad on väsinud, et nõ halvasti käituma hakkavad (jonn, nutuhood, vihapursked, agressiivsus jne). Tegelikult on see väga okei, sest neil lastel on pikad lasteaia päevad ning puhkepäevi ei ole. – oktoober 2018

3.2.2. Kogemused lasterühma juhtimisega

Rühma haldamine oli terve õppeaasta jooksul minu jaoks suureks väljakutseks. Õppeaasta esimeses pooles muretsesin pigem selle pärast, kuidas päevakava planeerida, et nii mina kui ka lapsed tunneksime end sealjuures paremini.

Kiire on tegelikkuses ainult õpetajal, kes peab kõik planeeritud tegevused jõudma ära teha, et saada linnuke kirja “check”. Kuid kas selle linnukese nimel me töötame? Tegelikkuses ju mitte. – september 2018

Läbivalt aga kajastub andmetes, et rühma juhtimisega esines raskusi terve õppeaasta vältel, mis minus endas ka suutmatuse tunnet olukorraga toime tulla ning halba enesetunnet tekitasid. Ma mõistsin, et olles lasteaias õpetajana lastele turvaisikuks, siis panevadki nad

mind oma piiride katsetamisega proovile. Sealjuures tundsin, et ei suutnud neile alati seada piire, millest nad kinni peaksid. Sellistes olukordades ma tundsin, et minul jääb puudu oskustest ja teadmistest, kuidas neid situatsioone lahendada ja ennast kehtestada. Siiski püüdsin olla mõistev ja aru saada nende käitumise põhjustest ning analüüsisin ka seda, mida ma ise saaksin teisiti teha.

Mõistan, et lapsed katsetavad piire ja kõike, aga samas see väsitab mind väga, sest palju energiat kulub nende ohjeldamise peale. Mida siis sellises olukorras tegema peaks? Või ongi see tegelikult normaalne? – jaanuar 2019

3.2.3. Kogemused õppekava ja õpetamisega

Õppeaasta jooksul olen ma õpetamisega seotud tegevuste puhul märganud muutust vajavaid olukordi, mis minu hinnangul võiks õppe planeerimisel ja läbiviimisel olla teisiti. Sealjuures olen välja toonud soovi pakkuda lastele võimalusi olemaks ise erinevate õppeprotsesside loojaks.

(...) ma soovin leida lastele rohkem tegevusi, mida nad naudiksid ning et mina ei oleks nende protsesside juht, vaid seda oleksid lapsed - on meil ju lapsest lähtuv kasvatus. – aprill 2019

3.2.4. Isiklikud kogemused õpetaja arengus

Terve õppeaasta vältel oli minu kui õpetaja suurimaks probleemiks enesekehtestamine ning ebakindlus iseenda ja oma oskuste osas. Kuigi ma oskasin sellele ise tähelepanu pöörata ning märgata neid hetki, mis minus selliseid emotsioone tekitasid, oli minu jaoks sellegipoolest keeruline enesekehtestamise ja oma ebakindlusega toime tulla. Ebakindlust tekitasid minus enim õpetajaks olemine, suutmatus lasterühma hallata ning suhted kolleegidega.

Näiteks ma tundsin, et enesekindlus ei ole ikkagi täielikult mul veel hinges ning tunnen ka, et eksin aegajalt. Samas ma leian, et ma olen inimene. See ongi ju tegelikult täiesti normaalne, et ma eksin - ma ei saagi täiuslik olla, seda enam, et ma alles õpin oma tööd protsessi käigus. Ilmselt ma peaksin olukorda vabamalt võtma ning lubama endal ka eksida, sest sageli on eksimused need, millest on võimalik kõige paremini õppida. Ma arvan, et ma ei tohiks enda vastu nii nõudlik olla ning laskma pingeid vabamaks, nii on mul endal ka parem olla. – oktoober 2018

Oma refleksioonides olen ma mõtisklenud ka erinevate keeruliste olukordade üle. Sealjuures olen korduvalt maininud ka teadmatust, kuidas erinevaid olukordi lahendada. Õpetajaametit olen pidanud keeruliseks, sest see hõlmab endas igapäevaselt palju erinevaid elemente, mis on minult nõudnud erinevaid teadmisi ja oskusi, mida mul alati ei ole olnud. Teadmatus õpetajaameti erinevatest nüanssidest ning minu enda toimetulek ebakindlusega, panid mind olukorda, mil märkasin vajadust suurema professionaalse toe järele. Lasteaia poolt ei määratud mulle mentorit, kellega enda muresid ja rõõme jagada. Kuigi

õppealajuhataja käis mõningatel hetkedel minu tegevusi vaatlemas, oleksin ise soovinud saada rohkem tagasisidet oma igapäevaste tegemiste osas.

Selles mõttes, et ma ei tea, kas ma teen õigesti või valesti. Olen ka seda maininud, et tegelikult ma ei saa enam oma töö kohta mingit tagasisidet. Ma ei tea, kas ma teen seda hästi või mitte. Ma teen midagi, mis ma loodan, et on hea. – jaanuar 2019

Ka kogemused oma rühma õpetaja abiga panid mind ennast analüüsima ning märkama olukordi, mil ma oleksin ise soovinud ja saanud teisiti käituda. Samas olid nendegi hetkede taga minu ebakindlus ning teadmatus, kuidas keerulisi olukordi lahendada.

Samas ma endiselt tunnen, et ma elan nagu hirmus selle olukorra pärast. Kardan olla aus ja kardan olla mina ise, sest ma tunnen, et iga sõna, mis ma võin valesti öelda, võib tekitada meie vahel uusi konflikte ja ma ei taha neid. – mai 2019

Mahukas õpetajatöö, keerulised hetked kolleegidega ning rasked katsumused rühmasiseselt olid minu jaoks pikapeale väga kurnavad. Olen ka reflekteerinud selle üle, mida väsimus on pannud mind tundma. Lisaks mu enda väsimustundele, panid ka minu lähedased tähele minu läbipõlemise märke. Nende enesetunnete põhjustena olen ma ise välja toonud rasked olukorrad tööl ning suure emotsionaalse pinget.

Sest lihtsalt mina ei tahaks olla üks nendest noortest õpetajatest, kes läheb töölt ära, sest ei tule tööalase emotsionaalse pingega toime. – veebruar 2019

3.2.5. Koostöökogemused kolleegide ja juhtkonnaga

Kolleegidega seoses esines mul esimese tööaasta jooksul kogemusi, mis panid mind rohkem mõtlema ning suunasid ka refleksioonile. Need olid kogemused, mis olid seotud kolleegidega ja otsustega juhtkonnatasandil ning mis olid minu jaoks mõistmatud. Siinkohal toon eetilistel kaalutlustel välja peamiselt ainult kokkuvõtte kogetust ilma näideteta, et vältida kogemuste jagamist, mis võiksid kolmandate osapoolte tundeid riivata.

Minu kõige suuremaks katsumuseks olid suhted oma rühma õpetaja abiga, kellega esinesid erimeelsused õppeaasta lõpuni ning ebamugavust tekitasid suhted ka asutusest lahkumiseni. Õppeaasta jooksul esines mitmeid olukordi, mil tema käitumine paistis minu hinnangul ebasobiv. Samas oli minu jaoks olukord ka veidi mõistetav, sest õpetaja abid meie asutuses ei olnud läbinud erialast pikemat koolitust. Sellegipoolest tuli mõningatel hetkedel sellistele olukordadele tähelepanu juhtida, mis viis meid rühmasiseselt konfliktideni, mida tuli meil ka juhtkonna tasandil lahendada. Küll aga ei tulnud juhtkonna poolt head lahendust, mis oleks meile mõlemale sobinud, et konflikteid olukordi vähendada või nendest vabaneda.

Sellised konfliktid olukorrad tekitasid minus ebakindlust. Minu sees valitses hirm, et iga minu järgmine tegu, mis võiks mu õpetaja abi tundeid riivata, võib viia uue konfliktini,

mida mina aga ei soovinud. Seetõttu otsustasin enamasti edaspidi, ka siis, kui nägin selleks vajadust, jätta oma mõtted enda teada. Arutlesin nendel teemadel edaspidi ainult paarilise ja õppealajuhatajaga. Minu jaoks oli aga oluline, et rühmameeskond töötaks ühise eesmärgi nimel. Ennekõike oli selleks aga laste heaolu. Seetõttu pidasin ma ka oluliseks, et meie tegemised oleksid kooskõlas. Minu jaoks oli oluline, et nii minul, mu paarilisel, meie õpetaja abil kui ka lastel oleks rühmas hea olla. Seetõttu ei pidanud ma õigeks teatud asju, mida õpetaja abi tegi. Need kogemused panid mind ennast rühmas väga halvasti tundma ning ma tundsin, et mul oli raskusi vabalt olemisega, sest hirm kaaslast pahandada ja seeläbi suhteid halvendada oli suur. Samas, olles seoses probleemiga ka oma õpetaja abiga juhtkonna poole pöördunud, tundsin ma, et ei saanud sealt olukorraga toime tulemiseks piisavalt toetust. Peamiselt seetõttu hakkasin ka õppeaasta teises pooles kaaluma asutusevahetust.

Ja nüüd ma tõesti mõtlen töökohavahetuse peale, sest minu visioon tööst ja õhkkonnast lasteaias on ikkagi teistsugune, kui minu praegused kogemused.
– mai 2019

Nii mitmelgi korral õppeaasta vältel ma analüüsisin ka selle üle, mis võisid olla need juhtkonna põhjused, miks selline rühma meeskond kokku pandi ning miks seda muuta ei soovitud, kui tegelikkuses paistis, et rühmameeskond siiski plaanipäraselt ei toiminud. Kõik eelpool mainitud olukorrad viisid mind selleni, et teise õppeaasta keskpaigas tegin ma otsuse asutusest lahkuda. Selle põhjuseks olid minu suhted kaaskolleegiga. Samuti tundsin alustava õpetajana ka, et oleksin vajanud pedagoogilises mõttes suuremat professionaalset tuge, kuidas rühmasisese õppetööga oskuslikumalt toime tulla.

3.2.6. Koostöökogemused lastevanematega

Muutust vajavaid olukordi esines õppeaasta jooksul ka lastevanematega. Siinkohal saab taaskord välja tuua minu ebakindluse.

Muidugi, lastevanematega suhtlemine on ka keeruline: mida ikka öelda ja kuidas ja kas ma äkki teen seda ka halvasti ja valesti. Ühesõnaga, selline kahtluseus on koguaeg sees. Samas, ma arvan, et ma muretsen liialt selle pärast. – november 2018

Lastevanematega esines ka olukordi, mil vanemad ilmselt ei olnud mõtestanud oma tegevust. Näiteks oli minu jaoks murekohaks haigete laste lasteaeda saatmine. Minu jaoks oli mõtteaineks ka see, miks osad vanemad ei soovi saada tagasisidet oma lapse päeva tegemistele. Mina õpetajana pidasin infovahetust päevategemiste kohta oluliseks.

Mõnele vanemale ei lähe korda ka lapse kordasaatmised päeva jooksul. Minu meelest on see tohutult kurb. Jah, ma pole lapsevanem, aga ma praegu küll mõtlen, et minu jaoks oleks küll väga oluline teada, millega ja kuidas minu laps päeval tegeles, sest ta

veedab ju lasteaias nii suure osa päevast. Kas laps on söönud, maganud, mänginud jne? Mis talle täna muret valmistas? Need oleksid minu jaoks küll väga olulised ning mul südamest kahju, et osadel vanematel selle vastu huvi puudub. – veebruar 2019

3.2.7. Kogemused oma elukutse ja tööga

Alustava õpetajana olen leidnud, et õpetajatöö on mahukas ning lisaks kaasneb sellega suur töökoormus. Refleksioonides olen ma sageli maininud, et suur laste arv rühmas oli väsitav ning olgugi, et rühmas oli tööl kaks õpetajat ja õpetaja abi, siis jäi igapäevaselt abikäsi minu hinnangul väheseks, sest üldiselt oli siiski tööl üks õpetaja ja õpetaja abi.

Nii mulle kui ka õpetaja abile tundus aga, et vahepeal käib see kupatus meil üle jõu ning vaja oleks tuge. Eriti arvestades seda, et rühmas on lapsi, kellel oleks vaja lisa tuge. Lihtsalt vahepeal on tunne, et ei jaksa. Igakord, kui selline suur rutiinne tegevus on (...), siis see võtab peale seda kohe ohkama. Lapsi on palju, aga meid ainult kaks. Vahepeal sooviks isegi rahun tualetis käia, rahun süüa, sisse kanda päevategevusi, otsida põnevaid materjale jne, kuid mille arvelt seda teha? – september 2018

(...) õppetegevuste ettevalmistamine või rühmaruumi kaunistamine on võtnud suure osa minu ajast. – detsember 2018

Kuigi positiivse aspektina olen toonud välja rahulolu oma graafikuga. Siis esines ka töökorralduse juures olukordi, mil ma tundsin, et koostööaega paarilisega on vähe. Minu jaoks oli oluline, et saaksin paarilisega erinevatel teemadel arutleda ning minu hinnangul ei katnud vestlused sotsiaalmeedia vahendusel neid vajadusi.

Ja mul on kahju sellepärast, et me nii harva kokku saame. Jah, mul on hea meel küll selle üle, et mul on nädalas lisaks siis kaks vaba päeva, aga samas tunnen ma paarilisest töötasandil puudust. Seda ei kompenseeri ei vestlused õppealajuhataja ega ammu õpetaja abiga. – september 2018

Erinevad olukorrad töö juures panid mind analüüsima õpetajakutse sobivuses iseendale.

(...) ma olen leidnud ennast mõtlemast lasteaiaõpetaja töö sobivusest mulle. Kas see sobib mulle? Kas ma saan sellega hakkama? Kas ma tahan seda tööd teha? – need on küsimused, mille üle ma olen mõelnud hetkeks, kuid ei ole nendes veel süvitsi läinud. Pigem on see minu jaoks ehmatus, et alles on 1. tööaasta ning mul on juba sellised mõtted peas. – jaanuar 2019

3.2.8 Muud kogemused

Esimesel õppeaastal olen maininud ka erinevaid kogemusi, mis ei klassifitseeru otseselt eelnevate kategooriate alla. Näiteks märkasin ma ise tugiisiku vajadust ning mõistsin, kui keeruline protsess on ühele lapsele tugiisiku saamine.

Tugiisiku saamine ja leidmine on üldse keeruline protsess, mida ma olen siiani kõrvalt näinud ühe teise rühma pealt. Lapsele on määratud keskmine kõnepuue, kuid

rahaliselt toetatud tugiisiku saaks rühma ainult juhul, kui lapsel oleks raske puue. Kuidas see saab olla normaalne? Ma näen selle rühmapersonali vaevatud nägusid, kuulen komplitseeritud olukordi ning näen ka ise selle lapse käitumist pealt, siis ma mõistan suurepäraselt, miks oleks vaja lisatuge rühma. Kuid seda pole.

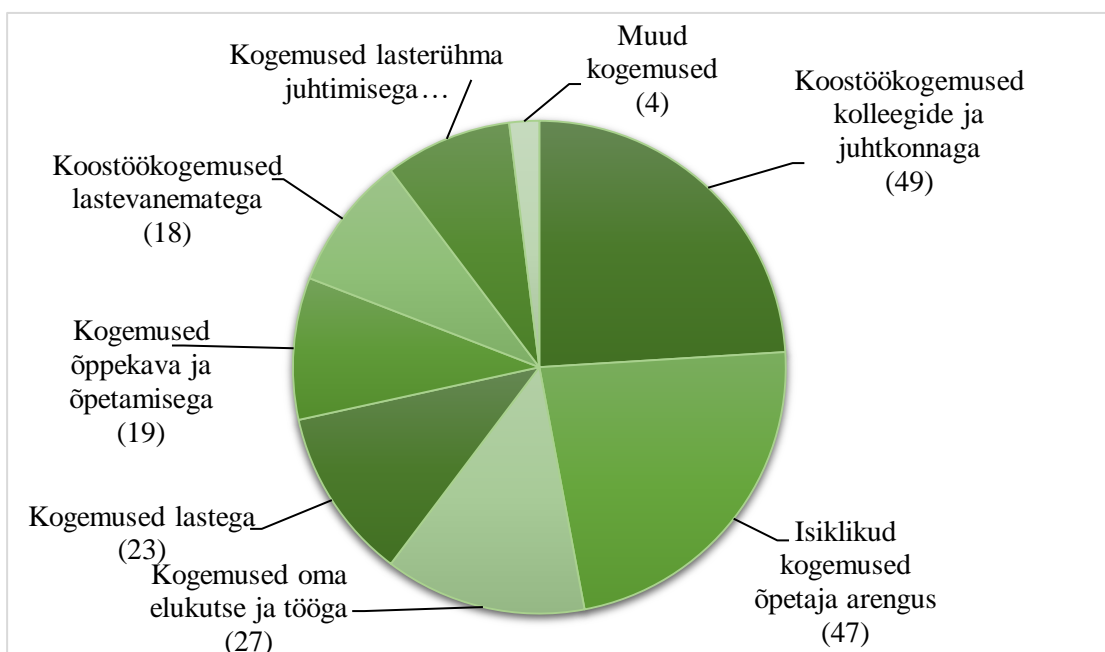
– oktoober 2018

Olen välja toonud ka selle, et minu hinnangul peaksid õpetaja abid kindlasti käima ka pikemal koolitusel. Selle eesmärgiks oleks olla rohkem laste arengu ja kaasaegsete kasvatusviisidega kursis.

Samuti arvan, et abidel on vaja koolitust, millega rühmas toimetada, et ka neil oleks ülevaade lapse arengust ning kaasaegsetest kasvatuspõhimõtetest. – veebruar 2019

3.3 Alustava õpetaja suurimad õppimiskohad esimese tööaasta jooksul

Kolmanda uurimisküsimusega “Millised on alustava õpetaja suurimad õppimiskohad esimese tööaasta jooksul?” soovisin teada saada, millised olukorrad on õppeaasta jooksul olnud minu jaoks kõige õpetlikumad. Õppimiskohti esines terve õppeaasta vältel, küll aga ilmnes andmetest (vt Joonis 3), et enim olen neid välja toonud õppeaasta alguses, õppeaasta keskel ja õppeaasta lõpus. Alustava õpetaja suurimate õppimiskohtadena (vt Joonis 7) ilmneb jooniselt, et kõige õpetlikumad on minu jaoks olnud koostöökogemused kolleegide ja juhtkonnaga, isiklikud kogemused õpetaja arengus, kogemused oma elukutse ja tööga ning kogemused lastega. Järgnevalt toon välja kõige olulisemad õppimiskohad iga kategooria kohta.



Joonis 7. Alustava õpetaja suurimad õppimiskohad.

Märkus. * – Sulgudes on esitatud iga kategooria mainingute arv.

3.3.1. Kogemused lastega

Esimesel tööaastal esines mul palju erinevaid kogemusi seoses lastega. Suurimate õppimiskohtadena olen välja toonud olukorrad, mil ma õppisin ennast kehtestama erinevates situatsioonides.

Ma ei andnud järele ja olin oma nõudmises kindel, kuigi ta püüdis kõrvale hiilida. Lõpuks otsustas ta, et aitab mänguasjad kokku korjata. Ma tunnustasin teda selle eest, et ta suutis end kokku võtta. Ta nägu läks särama. Teistel kordadel, ma püüdsin last motiveerida ning tunnustasin teda pärast tema panuse eest - ma sain aru, et see on see, mis talle oluline on - et keegi teda märkaks ja tähele paneks. Eks see ongi katsetamise asi, mis kellegi puhul toimib. – september 2018

Samuti olen korduvalt maininud laste käitumise mõistmist ning selle seostamist õpitud teooriatega. Alustava õpetajana olen tabanud end korduvalt ka mõtlemast laste heaolu peale ning sellele, kuidas ma ise saaksin lapsi, nende arengut ja keskkonda toetada nende huvidest lähtuvalt.

(...) tegelikult ei juhtu ju mitte midagi katastroofilist, kui ma tunnen energiapuudust ja panustan mõnda päeva vähem kui tavaliselt. – veebruar 2019

Mida see mulle aga kõige rohkem õpetas oli minu meelest see, kuidas toetada lapsi, kelle jaoks kohanemine uue keskkonnaga ei lähe nii hõlpsasti nagu teistel. Kõige olulisem on anda lapsele ennekoike aega, et ta saaks kohaneda ning harjuda lasteaiaiga. – märts 2019

3.3.2. Kogemused lasterühma juhtimisega

Lasterühma juhtimine oli minu jaoks terve õppeaasta jooksul suur väljakutse. Samas aga oskasin ma märgata kitsaskohti oma tegevuses ning püüdsin leida meetodeid, kuidas lapsi oskuslikumalt hallata. Samuti oli minu jaoks oluliseks õppimiskohaks ka aja- ja rühmatöö planeerimine, et kujundada päevale nauditav kulg.

Samas aga ma pean edaspidi arvestama sellega, et tegevused ei kuhjuks ning et see oleks üks mõnus protsess, sest kõige olulisem on, et see oleks nauditav nii mulle, aga ennekoike siiski lastele. – september 2018

3.3.3. Kogemused õppekava ja õpetamisega

Õppeprotsessides suutsin ma märgata, kuidas õpet muuta efektiivsemaks, sealjuures arvestades laste soove ja huvisid.

Küll aga vajan ma selle jaoks aega ning oskust, et lapsi ja nende soove rohkem märgata. Usun, et see oskus on arendatav, ning ma tegelen sellega. – jaanuar 2019

Minu jaoks oli oluline ka see, et see keskkond, mille mina õpetajana lastele rühmas loon, oleks neid toetav. Minu jaoks oli oluline, et lapsed saaksid olla ise vabad mõtlejad ning tegutseda iseseisvalt.

Aga mina isiklikult lastele ei ütle, et kuidas selle autoga sõita või nendest klotsidest torni ehitada. Ma püüan rühmas luua sellise keskkonna, mis oleks laste loovust arendav – laps ise loob mängu ja see mäng käib täpselt nii, nagu laps selle loob.
– september 2018

Ka siis tegelikult kui lapsel on igav, siis ei tohiks täiskasvanu liigkiiresti tormata lapsele tegevust pakkuma, sest mõttetöö arendamiseks on vaja vahel ka igavust tunda – just siis võivad välja kujuneda kõige toredamad mängud. – september 2018

Õppeprotsessis on minu hinnangul oluline ka õpetajatevaheline kooskõla. Ühel hetkel aga märgates erisusi enda ja paarilise tegevustes, pani see mind ka selle üle rohkem arutlema ning mõistsin, et õppetegevustes on oluline, et ka iga õpetaja säilitaks omanäolisuse.

Kuid ma sattusin selle mõtte peale, et tegelikult on iga õpetaja oma nägu. Ja just see tuleb ka hommikuringides välja. Lisaks sellele on ju täitsa okei, kui ongi salmid ja tegevused erinevad – peaasi, et meie mõtted liiguvad ühes suunas ning me toetame üksteist professionaalses mõttes. Tegelikult on ju ka tore, kui lapsed erinevaid salme jms õpivad. – september 2018

3.3.4. Isiklikud kogemused õpetaja arengus

Õppimiskohtadena lähtuvalt iseendast kui õpetajast olen välja toonud, et oluline on leida tasakaal eraelu ja töö vahel. Võttes endale liigselt töökohustusi või elades enda töösse liiga sisse, võib tekkida oht läbipõlemiseks.

Sellest johtuvalt ma püüan arvestada ka edaspidi sellega, et ma teeksin ja võtaksin endale kohustusi mõistuse piires - et ma ise jääksin selles kõiges ellu.
– september 2018

Tööl on küll tore ja mulle meeldib väga mu töö, aga ma ei saa selle nimel elada, ei saa iseennast ära unustada. Seda pean ma meeles pidama! – detsember 2018

Ma olen oluliseks pidanud ka oma küsimustele vastused leida või jagada esilekerkinud murekohti kellegagi, et mitte jääda oma probleemidega üksinda. Isegi kui õppeaasta pakkus mulle pingelisi olukordi, mis olid minu jaoks suurteks väljakutseteks, siis kasvas minus oskus märgata ka nende positiivset külge.

Ühest küljest on sellised kogemused hirmutavad, teisest küljest on mul hea meel, et ma saan selliseid asju kogeda, sest siis ma iseenesest olen oma professionaalsel teel.
– mai 2019

Samuti olen maininud olukordi, milles olen märganud enda arengukohti ning mõistnud, et õpetajatöö ongi keeruline, kuid sellega on võimalik hakkama saada, kui on soov

seda tööd teha. Minu isiklikus arengus oli aasta jooksul väljakutseid nii enesekehtestamise, ebakindluse kui ka julguse osas ning õppeaasta jooksul esines ka läbipõlemist. Sellegipoolest olen leidnud, et minu tahe hakkama saada, aitas mul sellega toime tulla.

Minu suurimateks katsumusteks jäävad ilmselt ka edaspidi julgus, toimetulek ebakindlusega ning enesekehtestamisoskus. Kuid ma tean ning olen kindel, et need oskused on arendatavad ning ma vajan nende jaoks lihtsalt veel veidi aega.
– juuni 2019

3.3.5. Koostöökogemused kolleegide ja juhtkonnaga

Koostöö kolleegidega on mulle andnud võimaluse märgata ja mõista inimeste erisusi. See on aidanud mul aru saada, mis võib olla kaaslaste käitumise põhjuseks ning kuidas raskete kollegiaalsete suhete puhul hakkama saada või kuidas konflikte lahendada. Sellegipoolest saab välja tuua, et meeskonnatöös on minu hinnangul oluline meeskonnaliikmete vaheline koostöö ning läbisaamine. Hea tiimitöö rühmas on aluseks, et luua laste heaks parem keskkond.

Samas aga olekski minu kõige suuremaks soovitusel siinkohal hinnata meeskondade sobivust ja koostööd. Kõige olulisem tegelikult ongi toimiv meeskond, kes astub ühte sammu – see on oluline personalile endile aga ka lastele, sest nende heaolu on selles mõjutatud. – detsember 2019

Erinevad tööalased kogemused õpetasid mulle ka seda, et alati ei olegi igal kolleegil vastuseid, kuidas tekkinud probleeme lahendada ning kellelt saada vajalikku professionaalset tuge.

Tihti pöördudes ka mõne kolleegi poole, ei oska ka nemad mulle vajalikku nõu anda või sellist, mida ma parasjagu vajaksin (...). – veebruar 2019

3.3.6. Koostöökogemused lastevanematega

Selleks, et vanematega oleks toimiv koostöö, olen ma maininud suhtlemise olulisust ning vanemate teavitamist, mis aitas luua usalduslikud suhted. Samuti mõistsin, et vanemad on erinevad ning nende ootused ja soovid lasteaiale niisamuti.

Me mõistsime, et igasugune rühma puudutav info on lastevanemate jaoks oluline. (...)Seda enam ma tegelikkuses mõistan, et igasugune infovahetus on väga oluline nende jaoks isegi siis, kui see ei pruugi olla minu jaoks oluline. Kindlasti jagan ma ise edaspidi lastevanematega selliseid asju. – detsember 2018

3.3.7. Kogemused oma elukutse ja tööga

Alustava õpetajana mõistsin, et töölkäimist mõjutab suuresti töökeskkond, millest lähtuvalt võivad tekkida vastakad emotsioonid antud töö osas. Minu jaoks oli ääretult oluline, et keskkond pakuks mulle vajalikku tuge, et keeruline esimene aasta üle elada ning esile kerkivate

probleemidega toime tulla. Kuna ma tundsin suutmatust keerukate tööalaste katsumustega toimetulemisel ning võimetust ise nende olukordade lahendamisel, siis viis see mind asutusest lahkumise otsuseni.

Tööl käimist mõjutab suuresti töökeskkond, õhkkond ning ka kollektiiv. – mai 2019

Ennekõike on minu jaoks olnud oluline laste heaolu. Minu esimene tööaasta õpetas mulle lastega ja nende huvidega arvestama ning minuni jõudis mõistmine, miks õpetaja tegelikult lasteasutuses töötab.

*Aga lasteaed on koht, kus me käime laste pärast. Me ei käi selleks seal, et meil oleks hea olla (kuigi, see on suur boonus). Aga me käime laste pärast. Ja need väikesed inimesed tuuakse meile igapäevaselt hoida, et me nendel hoiaksime silma peal, et me nendega tegeleksime ja meilt oodatakse, et me anname nad õhtul vanematele samamoodi, sama tervelt, sama elusalt üle, nagu nad on meile hommikul antud.
– mai 2019*

3.3.8 Muud kogemused

Oma refleksioonides olen maininud, et erinevad kogemused teistest asutusest on arendanud mu silmaringi ning pannud oma töö ja õppemeetodite osas mõtlema. Samuti tooksin välja, et refleksioonid terve õppeaasta vältel on minu arengule positiivselt mõjunud.

Minu õppeaasta seni on olnud väga tore, kui mul on olnud võimalus kirjalikult oma refleksioone siia dokumenteerida. Ilmselt kasutan ma seda võimalust ka edaspidi, aga mitte nii suures mahus. – juuni 2019

Uurimuse tulemustest ilmneb, et alustava õpetaja esimene aasta on täis erinevaid kogemusi, millega mul on tulnud silmitsi seista ning hakkama saada. Minu esimene tööaasta pakkus mulle positiivseid kogemusi terve aasta vältel ning need olid minu jaoks edaspidiseks motivatsiooniks. Kuigi õppeaasta jooksul esines mu töös ka minu hinnangul muutust vajavaid olukordi, võimaldasid need enda arengu heaks kasu saada ning nendest õppida. Kokkuvõtvalt võib öelda, et alustavale õpetajale on igasugune professionaalne tugi esimesel aastal väga oluline. Samuti nagu ma olen välja toonud, siis omab refleksioon õpetaja arengus väga olulist mõju ning ma usun, et terve õppeaasta vältel oma kogemuste üle reflekteerimine aitas mul saada selleks õpetajaks, kes ma täna olen.

4. Arutelu

Käesoleva magistritöö eesmärgiks on olnud mõista, millised on ühe alustava lasteaiaõpetaja kogemused esimese tööaasta jooksul ning kaardistada erinevad kogemused aastalõikelisel ajaraamistikul. Läbi kolme uurimisküsimuse on antud uurimuses olnud võimalik teada saada,

millised on minu kui ühe alustava lasteaiaõpetaja positiivsed kogemused esimesel tööaastal. Samuti ilmneb uurimusest, milliseid muutust vajavaid olukordi olen ma alustava õpetajana esimesel tööaastal märganud ning millised on olnud minu suurimad õppimiskohad ning järgnevalt arutlen ma uurimusest ilmnenu peamiste tulemuste üle.

Uurimusest selgub, et alustava õpetaja esimesse aastasse mahub rohkelt rõõmustavaid kogemusi. Ulviku jt (2009) ning Larseni ja Alleni (2016) uurimustest ilmneb, et alustavatele õpetajatele pakuvad positiivseid emotsioone kogemused, mis on seotud laste ja õpetamisega, õpetaja endaga, kolleegidega ning õnnestumistega oma töös. Sarnased tulemused ilmnevad ka minu uurimusest, mil enim valmistasid mulle rõõmu kogemused kolleegide ja juhtkonnaga, isiklikud kogemused enda arengus ning lastega seotud kogemused. Oluline on siinkohal aga välja tuua, et minu esimese tööaasta kogemustest selgus minu suutlikkus teisel poolaastal mõelda lapsest lähtuvate õppetegevuste planeerimisele. Samal ajal kui Fuller jt (1974) on toonud välja, et õpilastest suudavad õppetöös lähtuda üldiselt siiski pigem kogenumad õpetajad, kinnitab minu kogemus Conway ja Clarki (2003) teooriat, mille kohaselt ilmnevad õpetajast väljaspool asetsevad kogemused oluliselt varem.

Uuringu tulemustest selgusid ka olukorrad, mida mina alustava õpetajana olen pidanud muutust vajavaks või mis on mulle kõige enam muret valmistanud. Üheks murekohaks on olnud laste eripärade mõistmine ning nendega arvestamine, samuti ka lastegrupi juhtimisega seotud olukorrad. Kuigi Fulleri jt (1974) uurimuse kohaselt ei ole õpilastega seotud mured alustava õpetaja jaoks primaarsed, esines sellegipoolest vastandlikult neid minul terve õppeaasta vältel. Õpilastega seotud probleemide esinemist alustava õpetaja esimestel tööaastatel on kinnitanud teisedki ning Burkmani (2012) sõnul ongi alustava õpetaja üheks väljakutseks laste erivajadused ning käitumisprobleemid. Õpilastega seotud probleemidele mõtlemist kinnitavad ka veel Harmseni jt (2018) ning Keller-Schneideri jt (2020) uurimistulemused. Alustava õpetaja jaoks on väljakutseks veel Taimalu jt (2019) hinnangul distsipliiniprobleemid. Samuti ilmneb minu uurimuse tulemustest, kuidas rühmas olid enesekehtestamine ja laste käitumisprobleemid minu jaoks suureks katsumuseks.

Üheks suurimaks väljakutseks minu esimesel aastal oli ka koostöö kolleegiga, mis sagedaste konfliktide tõttu raskendas rühmasisest koostööd, tekitas minus ebameeldivaid emotsioone ning asetas mind vaimselt keerulisesse olukordadesse. Alustavate õpetajate probleemkohana on suhted kolleegidega toonud välja mitmed autorid (Kallo, 2018; Harmsen et al., 2018; Keller-Schneider et al., 2020), mis näitab, et sotsiaalsed suhted kolleegidega on alustava õpetaja jaoks olulised. Lisaks kogesin alustava õpetajana ka hetki, mil tundsin puudujääke enda ametialastes oskustes ning esines ka teadmatust keerukate olukordade

lahendamiskäikude osas. Eelmainitu on aga Larseni ja Alleni (2016) sõnul ka põhjuseks, miks alustavad õpetajad võivad ennast ebaõnnestununa tunda. Oluline oleks aga töö- ja eraelu ning töökoormuse vahel leida tasakaal, mis Latifoglu (2016) sõnul on alustavatele õpetajatele väljakutseks. Minu enda kogemused näitavad samuti, kuidas keerulised kogemused tööl osutusid minu jaoks stressirohkeks ja keeruliseks ning viisid mind läbipõlemise ja asutusest lahkumiseni. Lisaks panid raskemad olukorrad mind kahtlema lasteaiaõpetaja ameti sobivuses iseendale.

Pilleni jt (2012) hinnangul omavad rasked tööalased kogemused ka positiivset mõju õpetaja arengule ning võimaldavad nendest õppida. Keeruliste väljakutsetega toimetulemine oli tõesti minu jaoks aga õppimiskohaks ning ma mõistsin, et õpetajatöö ongi keeruline, sest see hõlmab endas nii paljusid valdkondi, millega tuleb õpetajal tegeleda. Sarnased tulemused ilmnevad ka alustava õpetaja kogemuste graafikult (vt Joonis 3), mis ilmestab suurepäraselt, kuidas muutust vajavad olukorrad ning õppimiskohad on omavahel võrdelises seoses. Alustava õpetajana tööle asudes ei pruugi aga eelnevalt õpetajakoolitusest olla täielikku ettekujutust õpetaja igapäevatööst, mistõttu on oluline pakkuda alustavale õpetajale nii formaalseid kui ka mitteformaalseid tugiprogramme (Taimalu et al., 2019), et toetada alustavat õpetajat tema karjääri alguses. Niiviisi on võimalik kindlustada tema ametisse jäämine ning tagada tema kõrgem enesetõhusus õpetajatöös (Taimalu et al., 2019).

Uurimuse tulemustest ilmneb, et ma märkasin vajadust suurema professionaalse toe järele, et tulla edukamalt toime katsumustega, mis mul esimesel tööaastal esinesid. Kuigi Selliovi ja Vaheri (2018) sõnul ei ole teada konkreetsed põhjused alustava õpetaja ametivahetuse kohta, siis Burkmani (2012) hinnangul jääb puudulikuks alustavate õpetajate toetamine. Oma uurimistöö tulemustes olen välja toonud, et oleksin oodanud suuremat tuge kolleegidelt, kuidas erinevate olukordadega paremini toime. Kuigi mul oli esimese tööaasta jooksul olemas tugi mentori ja kriitilise sõbra näol, oleks minu jaoks olnud oluline ka professionaalne tugi asutusesiseselt, kelle poole oma küsimustega pöörduda. Taimalu jt (2019) toovad samuti välja alustavate õpetajate vähese professionaalse toetamise, mis tegelikult oli ka üheks minu töölt lahkumise põhjuseks.

Üheks oluliseks tulemuseks antud uurimuse puhul võib pidada Moiri (1990) teooria kinnitust. Seda ilmestab suurepäraselt alustava õpetaja arengu graafik (vt Joonis 4), mis näitab, kuidas illusioonide purunemise faasis toimus tajutud hetkeolukorras langus ning aasta keskpaik oli minu jaoks kriitiliseks kohaks. Õppeaasta lõpupoole aga hakkasin taas kriitilisest punktist ülespoole liikuma. Seda kinnitavad ka alustava õpetaja kogemused aastalõikes (vt Joonis 3), et õppeaasta algus, alates illusioonide purunemise faasist (Moir, 1990), ning

õppeaasta keskpaik on alustava õpetaja jaoks väga kriitiline periood. Samuti ilmestub õpetaja kogemustest (vt joonis 3), et nendel kuudel, mil mentorvestlusi ei toimunud, on kasvanud oluliselt muutust vajavate olukordade märkimine. Mentori olemasolu on aga alustava õpetaja jaoks oluline, et õpetajatööga paremini kohaneda (University of Greenwich..., 2013). Paraku ilmneb aga, et alustavatele õpetajatele sageli mentoreid ei määrata (Taimalu et. al, 2019).

Tulemustest ilmneb, et refleksioonipäeviku kasutamine terve õppeaasta vältel mõjutas mind minu hinnangul positiivselt. Lisaks sellele, et reflekteerimine on osa õpetaja pädevusnõuetest (Kutsekoda, 2020), omab refleksioon positiivset mõju ka teiste autorite arvates. Soisangwarni ja Wongwanichi (2014) sõnul aitab oma töö üle reflekteerimine seda mõtestada ning lisaks iseendast ja oma kogemustest teadlikuks saada ning toetada väljakutsetega toimetulemisel (Anspal et al., 2012). See ühtlasi kinnitab, et oma kogemuste üle reflekteerimine õpetajatöös omab kindlasti positiivset mõju tööga toimetulemisel. Seda toetab ka Conway ja Clarki (2003) teooria, mille kohaselt toimus minu kui alustava õpetaja arengus pidev ringlus ning erinevad kogemused ajendasid mind rohkem nende üle reflekteerima ning oma tegevusi mõtestama.

Käesolevas uurimuses kirjutatud arvesse võttes saab öelda, et õpetajakarjääri algusaastad on katsumuseks paljudele alustavatele õpetajatele. Nii nagu on Orland-Baraki ja Maskiti (2011) oma uurimuses sõnanud, et alustavatel õpetajatel esinevad olukorrad on sarnased, kinnitab seda ka olemasolevate teooriate võrdlus minu kogetuga. Küll aga saab antud uurimuse baasilt veel kord rõhutada tugiprogrammide olulisust, mis on suunatud alustavate õpetajate toetamiseks. Lisaks sellele on minu uurimuses leidnud kinnitust sarnased kategooriad murekohtadena, mis varasemalt on juba teada, mis taaskord näitab, kuidas nendes valdkondades tuleks alustavale õpetajale pakkuda lisatuge, et õpetajatööga paremini toime tulla. Samuti tuleks minu hinnangul hinnata kolleegidevahelist koostööd ning vajadusel seda muuta. Lisaks sellele ilmneb ka (vt Joonis 3 ja Joonis 4), et perioodil septembrist veebruarini vajaks alustav õpetaja suuremat lisatuge, et tulla toime ametialaste ülesannete ja raskustega. Eelmainitud soovitudele suuremat tähelepanu pöörates võib olla võimalik toetada alustava õpetaja hakkamasaamist ning suurendada võimalust tema ametisse jäämiseks.

Võttes arvesse minu uurimuse tulemusi ning erinevaid teoreetilisi lähtekohtasid, saab öelda, et juba läbiviidud uurimused on aktuaalsed tänaselgi päeval ning on suurel määral säilitanud ka oma valiidsuse. Sellegipoolest näitab minu uurimus aga, et hoolimata sellest, et on olemas laialdased uuringud alustavate õpetajate ja lasteaiaõpetajate esimeste aastate ja olukordade osas, ei ole sellegipoolest igas asutuses töötavat süsteemi, mis aitaks toetada alustavat õpetajat tema hakkama saamisel ning tema professionaalses arengus. See aga

omakorda näitab, et alustava õpetaja tugiprogrammidele peaks pöörama suuremat tähelepanu, hinnata tuleks nende aktuaalsust ning praktilisust. Sealjuures ei tohiks tähelepanuta jätta ka alustavaid lasteaiaõpetajaid, kes samuti esimestel tööaastatel vajavad oma töös suuremat tuge. Lisaks sellele ilmneb refleksioonidest, et ebakindluse, enesekehtestamise ja laste käitumisprobleemidega toimetulek olid läbivalt minu probleemiks terve õppeaasta jooksul. Kuna teoreetilistest lähtekohtadest ilmneb, et sarnased probleemid esinevad teistelgi alustavatel õpetajatel, siis võiks kaaluda ka õpetajakoolituses nende valdkondadega seotud teadmiste ja oskuste arendamist.

Antud uurimuse tulemused võimaldavad näha süvitsi alustava õpetaja esimesse tööaastasse, toovad välja alustava õpetaja positiivsed kogemused, aga ka muutust vajavad olukorrad ja suurimad õppimiskohad. Uurimistulemustest on näha ka perioodid, mil alustav õpetaja vajab oma arengus suuremat tuge. Antud uurimuse tulemusi ei saa üldistada, aga need võimaldavad paremini mõista alustava õpetaja erinevaid kogemusi terve õppeaasta vältel. Uurimistulemusi on võimalik kasutada mõneks teiseks uurimuseks ning valimit suurendades võimaldab see mõne kvantitatiivse uurimuse puhul ka tulemusi üldistada. Kindlasti on antud uurimus väärtuslik materjal nii teistele alustavatele õpetajatele silmaringi laiendamiseks kui ka asutuste juhtkondadele, mille baasilt on võimalik luua asutustes juhendmaterjalid alustava õpetaja toetamiseks.

Minu uurimus võiks olla ka aluseks alustavatele õpetajatele suunatud refleksioonipäeviku väljatöötamiseks. Siinkohal võiks refleksioonipäeviku väljatöötamisel võtta aluseks minu töös ilmnevad kinnitust leidnud teooriad erinevate õpetaja arengufaaside osas ning üles ehitada see nendest lähtuvalt. Sealjuures võiks kriitilistel arenguperioodidel tuua ka positiivseid mõtteid antud uurimuse tulemuste põhjal, mis võiksid teisi õpetajaid nende arengus nendel samadel etappidel toetada ja motiveerida. Samuti oleks väärtuslik, kui refleksioonipäevikus oleksid ka erinevad suunavad küsimused mitmesuguste olukordade lahti mõtestamiseks ning analüüsimiseks. Usun, et taoline refleksioonipäevik oleks kasulik tööriist igale õpetajale, et oma kogemuste üle reflekteerida ning seeläbi iseennast õpetajana mõtestada.

Tänu sõnad

Minu suur tänu kuulub juhendajatele, Pihelile ja Marile, kelle mõtted ja oskuslik suunamine toetas mind uurimuse läbiviimisel ja töö kirjutamisel. Soovin siiralt tänada Ailit ja Kätlini sisukate mõttevahetuste ja soojade sõnade eest. Suur aitäh ka Triinu-Liile ja Hertale, kelle panus aitas kaasa töö tervikuks kujunemisele. Olen südamest tänulik Kristjanile, kes leidis aega teemakohasteks vestlusteks ja mind heade sõnadega motiveeris. Suured tänu sõnad lähevad ka mu armsatele lähedastele, kes mind minu esimesel tööaastal ja magistritöö kirjutamise ajal toetasid ja minusse uskusid.

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.

Moonika Viibur

/allkirjastatud digitaalselt/

21.05.2020

Kasutatud kirjandus

- Alumäe, T., Tilk, O., & Asadullah. (2018). *Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech*. Baltic HLT.
- Alustavat õpetajat toetav kool. (s.a.). Külastatud aadressil
<http://www.alustavatopetajattoetavkool.ee/>
- Anspal, T., Eisenschmidt, E., & Löfström, E. (2012). Finding myself as a teacher: Exploring the shaping of teacher identities through student teachers' narratives. *Teachers and Teaching, 18*(2), 197-216.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and teacher education, 27*(1), 10-20.
- Berliner, D. C. (1988). *The development of expertise in pedagogy*. Washington: AACTE Publications
- Burkman, A. (2012). Preparing novice teachers for success in elementary classrooms through professional development. *Delta Kappa Gamma Bulletin, 78*(3), 23-33.
- Caspersen, J., & Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching, 20* (2), 189-211, doi: 10.1080/13540602.2013.848570
- Coia, L., & Taylor, M. (2009). Co/autoethnography: exploring our teaching selves collaboratively. D. L. Tidwell, M. L. Heston, & L. M. Fitzgerald (Eds.), *Research methods for the self-study of practice* (3-16). Dordrecht: Springer.
- Conway, P. F., & Clark, C. M. (2003). The journey inward and outward: a re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and teacher education, 19*(5), 465-482, doi:10.1016/S0742-051X(03)00046-5
- Costa, A. L., & Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational leadership, 51*, 49-49.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Five different approaches*. Washington: Sage Publications.
- Dall'Alba, G., & Sandberg, J. (2006). Unveiling professional development: A critical review of stage models. *Review of Educational Research, 76*(3), 383-412.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Fuller, F. F., Parsons, J., & Watkins, J. E. (1974). Concerns of teachers: Research and reconceptualization. *Research and Development Center for Teacher Education*. Austin: University of Texas.

- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching*, 24(6), 626-643, doi: 10.1080/13540602.2018.1465404
- Jaeger, E. L. (2013). Teacher reflection: Supports, barriers, and results. *Issues in Teacher Education*, 22(1), 89-104.
- Jakobson, T. (2012). *Algajate õpetajate mured esimesel tööaastal programmi noored kooli osalejate näitel*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Juurmann, E. (2010). *Tartu munitsipaalüldhariduskoolide pedagoogide küsitlus*. Tartu: Tartu linnavalitsuse haridusosakond.
- Kallo, C. (2018). *Alustavate lasteaiaõpetajate kogemused töös stressi tekitavate teguritega*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Keller-Schneider, M., Zhong, H. F., & Yeung, A. S. (2020). Competence and challenge in professional development: teacher perceptions at different stages of career. *Journal of Education for Teaching*, 46(1), 36-54, doi: 10.1080/02607476.2019.1708626
- Kitchen, J. (2009). Passages: Improving teacher education through narrative self-study. L. Fitzgerald, M. Heston & D. Tidwell (Eds), *Research methods for the self-study of practice* (pp. 35–51). Dordrecht: Springer.
- Kutseaasta. (s.a.). Külastatud aadressil <https://www.ht.ut.ee/et/kutseaasta>
- Kutsekoda. (2020). *Kutsestandard, õpetaja tase 6*. Külastatud aadressil <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/exportPdf/10747319/>
- Laherand, M. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.
- Larsen, E., & Allen, J. M. (2016). Beginning teacher perceptions of causality for their professional highs and lows during their first year of teaching. *Teacher education: Innovation, intervention and impact*, 231-251.
- Latifoglu, A. (2016). Staying or Leaving? An Analysis of Career Trajectories of Beginning Teachers. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 44(1), 55-70.
- Loogma, K. (2013). Professionalism. Õpetajakutse kui profession? E. Krull, Ä. Leijen, M. Lepik, J. Mikk, L. Talts, & T. Õun (Toim), *Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine* (235-247). Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Mets, U., & Viia, A. (2018). *Tulevikuvaade tööjõu- ja oskuste vajadusele: haridus ja teadus. Uuringu lühiaruanne*. Tallinn: SA Kutsekoda.

- Moir, E. (1990). *Phases of first-year teaching*. California: California Department of Education (CDE).
- Murumaa, M. (2014). *Algajate lasteaiaõpetajate hinnangud enda toimetulekule õpetajatöoga ning mentori tegevusele Kagu-Eesti lasteaegade näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Ngunjiri, F. W., Hernandez, K. C., & Chang, H. (2010). Living autoethnography: Connecting life and research. *Journal of Research Practice*, 6(1), 1.
- Norman, P. J., & Sherwood, S. A. (2018). What first-year teachers really want from principals during their induction year: A beginning teacher study group's shared inquiry. *Journal of Practitioner Research*, 3(2), 1, doi: 10.5038/2379-9951.3.2.1074
- OECD. (2019). *Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018, TALIS*. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/301005d1-en>.
- Orland, L. (2000). What's in a line? Exploration of a research and reflection tool. *Teachers and teaching*, 6(2), 197-213, doi: 10.1080/713698715
- Orland-Barak, L., & Maskit, D. (2011). Novices 'in story': what first-year teachers' narratives reveal about the shady corners of teaching. *Teachers and Teaching*, 17(4), 435-450, doi: 10.1080/13540602.2011.580520
- Pillen, M. T., Den Brok, P. J., & Beijsaard, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 34, 86-97, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.003>
- Poom-Valickis, K. (2007). *Algajate õpetajate professionaalne areng kutseastal*. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- QCAmap. (s.a.). Külastatud aadressil <https://www.qcamap.org>
- Redding, C., & Henry, G. T. (2019). Leaving school early: An examination of novice teachers' within-and end-of-year turnover. *American Educational Research Journal*, 56(1), 204-236, doi: 10.3102/0002831218790542
- Selliöv, R., & Vaher, K. (2018). *Õpetajakoolituse lõpetanud ja alustavad õpetajad EHISe andmetel*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Sild, E. (2018). *Algajate õpetajate tööga seotud motivatsiooni ja enesetõhususe seosed Viljandi ja Pärnu maakonna õpetajate näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Simon, E., & Dan, A. (2017). The First Step to Becoming a Kindergarten Teacher:

- Difficulties and Challenges. In *Proceedings of the 3rd International Conference on Higher Education Advances* (pp. 908-914). Editorial Universitat Politècnica de València.
- Soisangwarn, A., & Wongwanich, S. (2014). Promoting the reflective teacher through peer coaching to improve teaching skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2504-2511, doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.601
- Strömpl, J. (2014). *Etnograafiline uurimus*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/etnograafiline-uurimus>
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., & Leijen, Ä. (2019). *Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused. 1. osa*. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium ja SA Innove.
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä., & Pedaste, M. (2020). *Õpetajad ja koolijuhid väärtustatud professionaalidena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused. 2. osa*. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium ja SA Innove.
- Taavet, M. (2010). *Eesti lasteaiaõpetajate töövstress, tervis ja töövõime*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Teaduseetika*. (s.a.). Külastatud aadressil <https://www.eetika.ee/et/387895>
- Transcribe*. (s.a.). Külastatud aadressil <https://transcribe.wreally.com>
- Truss, M. (2018). *Alustavate lasteaiaõpetajate tööga kohanemine ja toimetulek esimestel tööaastatel*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Ulvik, M., Smith, K., & Helleve, I. (2009). Novice in secondary school—the coin has two sides. *Teaching and Teacher Education*, 25, 835-842, doi:10.1016/j.tate.2009.01.003
- University of Greenwich & University of Surrey. (2013). *The mentor handbook: a practical guide for VET teacher training*. Külastatud aadressil http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/MENTORING_HANDBOOK_final_version.pdf
- Õpetajate statistika*. (2020). Eesti hariduse infosüsteemi portaali Haridussilm. Külastatud aadressil <http://haridussilm.ee/>

Lisa 1. Väljavõte refleksioonipäevikust

Sissekanne nr 23 (28.01.2019-03.02.2019)

Võiks öelda, et see nädal oli üsna mõnus ja vaikne, sest lapsi oli rühmas vähe. See võimaldas lastele rohkem tähelepanu pöörata ning nendega individuaalselt rohkem tegeleda. Samuti oli mul endal aega, et tegeleda tegevuste planeerimise ja ette valmistamisega, lisaks ka muude tegevustega, mis on lasteaiaeluga otseselt seotud. Nädala viimane tööpäev seevastu pani mind taaskord proovile ning taaskord tundsin, et olen energiast tühjaks imetud. Kas ma olen ainus, kes nii tunneb? Kas teised õpetajad tunnevad samuti? Kas nad on sellega harjunud? Kust võtavad nemad selle energia, et rõõmsalt tegutsedes päevad mööda saata? Jah, saan aru, et mina raban mitmel rindel korraga, kuid samas ei tundu seda ka üle mõistuse palju olevat. Ehk on asi talves? Võib-olla läheb kevade saabudes asi paremaks, aga praegu on olukord küll päris halb. Ma vähemalt ise tunnen nii, et olen kui tühjaks pigistatud sidrun, millest on ainult kest järele jäänud. Väga raske on..

Ma olen seda vist ennegi maininud, aga minu paariline on tähtajalise lepinguga. Mis tähendab, et võib juhtuda, et teda sügisest minu kõrval enam pole. Mina igal juhul olen öelnud nii paarilisele kui ka õppealajuhatajale, et ma loodan, et mingil moel on võimalik Ave (nimi muudetud) ametikoht säilitada. Kõige rohkem oleks mul kahju koostööst ning võiks öelda, et sõbrasuhtest, mille me saavutanud oleme, loobuda. Muidugi, eks temal on omad mõtted ja arusaamad ning minul omad, kuid üheskoos oleme me suutnud ühise keele ning toimimise leida, sest põhimõtted on meil samad. Ja see töötab, meie koostöö. Meie nägemus, visioon, arusaamad, planeeritavad tegevused jms klapivad ning mis kõige olulisem, meil on selle kõige juures ka lõbus. Ma südamest loodan, et mingil moel on tal võimalik ikkagi meie rühma õpetajaks edasi jääda. Temast on olnud mulle ka minu õpetajaks sirgumisel ka palju abi, sest olen temalt saanud ära kuulamist, mõistmist ja arutamist. Olen talle väga tänulik ning loodan, et ta jääb.

Lisa 2. Intervjuukava

I osa: Intervjuu sissejuhatav osa, milles lepitakse kokku osapoolte õigused ja kohustused, küsitakse nõusolek intervjuu salvestamiseks.

II osa: Sissejuhatavad küsimused

1. Meil olid aasta vältel tihedad vestlused seoses minu esimese tööaastaga. Millisena tajusid Sa enda rolli õppeaasta vältel?
2. Mõeldes minu esimese tööaasta kogemustele, palun joonista sellele paberile (annan) joon tõusude ja mõõnadega, mis Sinu hinnangul minu esimest tööaastat iseloomustab.

III osa: Minu esimese aasta kogemused mentori/kriitilise sõbra pilgu läbi

1. Millisena mäletad Sa mind õppeaasta alguses (2018 sügis)?
2. Millistes olukordades ma Sinu poole pöördusin? Palun too mõni näide mõnest olukorrast.
3. Kuidas hindad nende olukordade põhjendatust alustava õpetaja seisukohast?
4. Kuidas ma Sinu hinnangul neid olukordi lahendasin?
5. Kuidas hindad minu arvestamist Sinu nõuannetega?
6. Millised võisid olla minu raskuskohad õppeaasta jooksul?
7. Millised olid minu edusammud esimese aasta jooksul?
8. Milliseid muutuseid Sa minus õppeaasta vältel märkasid?
9. Kuidas muutus minu pöördumine Sinu poole? Millistel hetkedel oli see intensiivsem? Millal pöördusin Sinu poole vähem?
10. Kuidas ma Sinu hinnangul erinevate olukordadega õppeaasta jooksul toime tulin?

IV osa: Kogetu ja vestluste analüüs

1. Mida ma oleksin Sinu hinnangul saanud enese heaks/arenguks veel teha?
2. Mis mõtted Sul veel tekivad minu kui alustava õpetajaga?
3. Kui pakuksin Sulle taaskord võimalust olla minu mentor/kriitiline sõber, siis kas ja mida Sa teeksid nüüd teisiti?
4. Mida Sa ise mentoriks/kriitiliseks sõbraks olemise juures kõige rohkem õppisid?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Moonika Viibur,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Jätkata või loobuda – alustava lasteaiaõpetaja autoetnograafia“, mille juhendajad on Pihel Hunt ja Mari Karm, 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.

Moonika Viibur

21.05.2020