

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Põhikooli mitme aine õpetaja õppekava

Krista Putrolainen

MENTORLUSE EESMÄRGID JA MENTORITE TEGEVUSTE
KIRJELDUSED PRAKTIKANTIDE JUHENDAMISEL

magistritöö

Läbiv pealkiri: Praktikantide mentorlus

Juhendaja: Liina Lepp

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Liina Lepp (MSc)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitismiskomisjoni esimees: Karmen Trasberg (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2014

Resüme

Mentorluse eesmärgid ja mentorite tegevuste kirjeldused praktikantide juhendamisel

Tulevaste õpetajate ettevalmistuses on oluline roll üliõpilaste juhendamisel ning tudengi ja juhendaja koostööl. Magistritöö eesmärgiks oli kirjeldada innovatsioonikooli pilootprojektis osalenud mentorite tegevusi praktikantide juhendamisel ning mentorite arusaamu mentorlusest ja selle eesmärkidest. Töö teoreetiline osa annab ülevaate varasematest uurimustest, milles kirjeldatakse mentorite rolle ja ülesandeid praktikandi juhendamisel. Lisaks kirjeldatakse mentorite eesmärke, ootusi ning mentorluse kasulikkust mentorile. Magistritöö on kvalitatiivne uurimus ja andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuuga neljalt innovatsioonikoolide pilootprojektis osalenud mentorilt. Andmeanalüüsiks kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi. Uurimusest selgus, et mentorid pidasid oma ülesanneteks tudengite juhendamist õpetamiseelsel perioodil (kooli tutvustus, ettevalmistus tunniks), õpetamisprotsessis (tunni andmise juhendamine) ning õpetamisprotsessi järgselt (tagasiside). Lisaks näitas uurimus, et peamisteks mentorluse eesmärkideks on uurimuses osalenud mentorite arvates tudengites motivatsiooni säilitamine ja õpetajakoolituse paremaks muutmine. Tulemused näitasid ka, et mentoritel on tudengitele, kooli juhtkonnale ja ülikoolile mitmeid ootusi. Koostöö mentori ja tudengi vahel oli mentorite arvates parem, kui tudeng tahtis õpetajaks saada ja oli ise motiveeritud. Üliõpilaste puhul peeti mentorite poolt oluliseks ka ausust ja korrektsust. Kooli juhtkonnalt ootasid mentorid väiksemat koormust või suuremat tasustamist. Ülikooli poolt soovisid mentor-õpetajad täpseid juhiseid oma ülesannete kohta ning erinevaid koolitusi. Intervjueeritud mentorid pidasid oluliseks mentorluse kasulikkust ka mentoritele endile.

Märksõnad: mentorlus, praktikantide mentorlus, mentorite ootused, mentorite roll

Abstract

Mentoring goals and mentor teachers descriptions about their activities during pre-service teachers practicum.

The purpose of the thesis was to describe mentors activities during pre-service teachers practicum in innovation schools pilot study and comprehension of mentoring and its' goals. Theoretical part of the work gives an overview about earlier studies that describe mentor roles and tasks when guiding pre-service teacher. In addition mentoring goals, expectations and mentoring benefits to mentors are described. Four mentor teachers who participated in innovational schools pilot study were interviewed using semi-structured interview method. To analyse the data qualitative content analysis inductive approach was used. Results of the given thesis showed that mentors described their tasks to be introducing the school, help pre-service teachers prepare for teaching a class, helping student teacher while teaching a class and giving feedback after teaching. Mentors described their goals to be maintaining pre-service teachers' motivation to become a teacher and enhance student training. Results also revealed that mentors have several expectations to students, university and to school board. Cooperation between mentors and pre-service teachers is better when student is really motivated and wants to become a good teacher. Mentors would like their student teachers to be honest and correct. From the school board mentors expect smaller workload or higher payments. Mentors expected detailed instructions about their assignments and different trainings from the university. Results also revealed that mentoring is not only useful for pre-service teachers but also for the mentor teachers.

Keywords: mentoring, mentoring pre-service teachers, mentors expectations, role of mentors

Sisukord

Resümee	2
Abstract	3
Sisukord.....	4
Sissejuhatus	5
1. Teoreetiline raamistik.....	6
1.1. Mentorluse olemus, mentori roll ja ülesanded.....	6
1.2. Mentorite ootused ning eesmärgid	9
2. Metoodika	11
2.1. Pedagoogilise praktika korraldus Tartu Ülikoolis	11
2.2. Valim	12
2.3. Andmete kogumine ja uurimuse protseduur.....	13
2.4. Andmeanalüüs	14
3. Tulemused	17
3.1. Mentori ülesanded praktikandi juhendamisel	17
3.1.1. Tudengi juhendamine õpetamiseelsel perioodil.....	17
3.1.2. Tudengi juhendamine õpetamisprotsessis.....	22
3.1.3. Mentori ülesanded praktikandi antud tunni järgselt.....	24
3.1.4. Pilootprojektis lisandunud ülesanded	25
3.2. Mentor-õpetajate eesmärgid ja arusaamad mentorlusest.....	30
3.2.1. Mentor-õpetajate eesmärgid	30
3.2.2. Mentorluse kasulikkus mentorile.....	31
3.2.3. Mentorite ootused.....	32
4. Arutelu.....	35
Tänuõnad	43
Autorsuse kinnitus.....	43
Kasutatud kirjandus.....	44

Lisa 1. Intervjuu kava

Lisa 2. Pea- ja alakategoriate jaotus

Sissejuhatus

Viimastel aastakümnetel on mentorlusele, kui õpetajakoolituse üliõpilaste ja algajate õpetajate toetamise võimalusele pööratud olulist tähelepanu. Mentori rollidena nähakse erinevate uurimuste alusel toetuse pakkumist koolikeskkonnaga kohanemisel (Hall, Draper, Smith, & Bullough, 2008), õpetamise mudeldamist ja õpetamioskuste arendamist (Maphalala, 2013; Nalumansi, 2011), algaja õpetaja või praktikandi (mentee) õpetamisalase tegevuse tagasisisdestamist ja refleksioonioskuse arendamist (Sempowicz & Hudson, 2012) ning üldist emotsionaalset toetust (Kwan & Lopez-Real, 2005).

Mentorluse teemalistes uurimustes on vaatluse all olnud nii algajate õpetajate toetamine nende esimestel tööaastatel (Bullough & Young, 2012), algajate õpetajate mentorite arusaamad heast mentorlusprogrammist (Barrera, Braley, & Slate, 2010) kui ka mentorite roll seoses enesetõhususe ja refleksiooniga (Locasale-Crouch, Davis, Wiens, & Pianta, 2012).

Üliõpilaste juhendamine koolipraktikal on olnud oluline teema ka Tartu Ülikooli õpetajakoolituses. Õpetajakoolituse õppekavade üleminekuhindamise aruandes on toodud välja kitsaskohti nii praktika korralduslikes kui ka sisulistest aspektides (Üleminekuhindamine, 2011). Sellest tulenevalt on õpetajakoolituses ning seega ka üliõpilaste koolipraktikate korralduses viimastel aastatel kavandatud ja ellu viidud mitmeid olulisi muudatusi (Pedaste, 2014), milles ühe osana on lisandunud üliõpilase koolipraktika juhendajale ka eraldi isikuna mentor. Samas puuduvad autorile teadaolevalt Eesti kontekstis empiirilised uurimused koolipraktikat juhendavate mentorite, kui ühe praktika olulise osapoole arusaamadest mentorluse eesmärkide ja mentorite tegevuste kohta. Sellest tuleneb ka töö uurimisprobleem – ülikoolil on küll omad ootused praktikat juhendavatele mentoritele, kuid on teadmata missugused on uues praktikaformaadis üliõpilasi toetavate mentorite endi arusaamad mentorlusest. Antud töö kontekstis ongi sellest tulenevalt keskendutud mentori arusaamade uurimisele. Magistritöö eesmärgiks on kirjeldada innovatsioonikooli pilootprojektis osalenud mentorite tegevusi praktikantide juhendamisel ning mentorite arusaamu mentorlusest ja selle eesmärkidest. Terminid mentor ja mentor-õpetaja on töös kasutusel sünonüümidena. Samatähenduslikud on ka terminid tudeng, praktikant, mentee ja juhendatav.

Järgnevalt antakse ülevaade teoreetilisest raamistikust, tutvustades mentorluse olemust, mentori rolle, ülesandeid ja arusaamu ning varem selles valdkonnas läbi viidud uurimusi.

1. Teoreetiline raamistik

1.1. *Mentorluse olemus, mentori roll ja ülesanded*

Mitme ameti, kaasa arvatud õpetaja ameti puhul, on õpetaja kutseõpingute käigus sooritatava praktika üheks keskseks osapooleks mentor – inimene, kes on pikaajalise töökogemusega ning omab tähtsat rolli aidates üliõpilasel omandada teadmisi ning kompetentsust olemaks tulevikus oma valdkonna spetsialist (Hansford, Ehrich, & Tennent, 2004). Mentoril peavad lisaks õpetamisoskustele olema teadmised ka mentorlusest, mentoriks olemisest, andragoogikast ning lisaks positiivne suhtumine tudengitesse ja nendes õpetajaoskuste arendamisse (Pedaste, Pedaste, Lukk, VILLEMS, & ALLAS, 2013). Ambrosetti (2012) uurimusest nähtub, et iga mentor peaks saama koolitatud kuna mentorlust toetavatel koolitustel on positiivne mõju mentori arengule. Õpetajad, kes olid mentorid ja läbisid mentorkoolituse, muutusid oma rollist mentorina tunduvalt teadlikumaks. Hudson ja Hudson (2010) käsitlevad pedagoogilise praktika käigus mentorit kui praktika juhendajat.

Pedagoogilise praktika ajal on mentorlus väga oluline faktor praktikandi professionaalses arengus (Leshem, 2012; Maphalala, 2013). Mentoril on tudengi juhendamisel mitmeid ülesandeid ja rolle. Mentorlust on defineeritud ka kui pedagoogika praktikat läbiva tudengi või algaja õpetaja toetamist kogenuma õpetaja ehk mentori poolt, mille käigus tutvustatakse lähemalt ametit ja koolikonteksti (Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009).

Uurimustes on mitmete autorite poolt (nt Jones, 2000; Leshem 2012; Pratschler, 2009) välja toodud erinevaid mentorite rolle ja nendega seonduvaid ülesandeid tudengite juhendamisel. Mentoritel on erinevad ülesanded õpetamiseelsel perioodil, tudengi tundide andmise perioodil ning tunni järgselt. Samuti on esitatud erinevaid käsitlusi mentorite ülesannetest ja rollidest.

Mentori toetavat rolli on uurimustes välja toonud nii tudengid (Jones, 2000) kui mentorid ise (Hall et al., 2008; Bullough et al., 2003). Tudengite seas läbi viidud uurimused näitavad, et mentori toetavat rolli on kirjeldatud seoses nõu andmise, ära kuulamise ja sõbraks/partneriks olemisega. Nõu andmise all pidasid tudengid silmas toetust õpetamises, abi ja nõuandeid mentoritelt selle kohta, kuidas erinevates olukordades käituda. Toetava rolli all on välja toodud ka tudengite ära kuulamine, mille all üliõpilased pidasid silmas seda, et saavad oma mentoritega kõigest rääkida. Kas siis kooliga seonduvalt või ka eraelust. Sõbra/partneri all peeti silmas mentori kolleegiks olemist, koos õpetamist ning koos töötamist (Jones, 2000). Maynard (2000) leidis üliõpilasi uurides, et praktikale minnes, ootavad

tudengid oma mentoritelt aktsepteeritust ja kaasatust. Tudengid, kes sooritavad oma pedagoogilist praktikat, tahavad tunda end teretulnuna ja osana kooli keskkonnast ning loodavad selles oma mentorite peale ja näevad seda kui mentor-õpetaja ühte ülesannet seoses toetaja rolliga.

Mentorite seas läbi viidud uurimused näitavad, et ka mentorid näevad ennast toetaja rollis olevat. Mentorite poolt on viidatud üliõpilase üldisele ja laialdasele toetamisele suhtlemise vallas. Mentorid on kirjeldanud end kui emotsionaalset tuge praktikandile seoses õpilaste, kolleegide ja juhtkonnaga suhtlemisel koolisüsteemis. Mentorid selgitasid, et teevad endast kõik oleneva, et praktikant oleks edukas ja pakuvad igakülgset tuge (Hall et al., 2008). Seoses emotsionaalse toetusega on Kwan ja Lopez-Real (2005) oma uurimuses leidnud, et mentorid ei ole tudengite toetajateks ainuüksi ametialaselt, vaid on abiks ka siis, kui tudeng pöördub nende poole isiklike küsimustega, mis ei ole õpetamisega seotud. Maphalala (2013) on leidnud, et mentorite arvates on toetajaks olemisest tähtsam siiski olla õpetaja rollis ja õpetada professionaalseid oskusi.

Fisher ja Andel (2002) on välja toonud mentori kui rollimudeli tähtsuse tudengi praktika perioodil. Jälgides ja analüüsid mentori tegevust õpetajana saavad tudengid ülevaate õpetajatööst. Näidistundide andmist peetakse mentorite poolt üheks oluliseks mentorluse osaks (Nalumansi, 2011). Mudeliks olemine on väga vastutusrikas ülesanne ning seetõttu peab mentor-õpetaja end pidevalt arendama ja täiustama, et olla piisavalt hea eeskuju (Leshem, 2012). Jaipal (2009) on leidnud, et mentor-õpetajad püüavad praktikantidele näidata võimalikult palju erinevaid meetodeid ja võimalusi, mida nad õpetajana oma töös kasutada saavad. Intervjueerides mentoreid, kes kasutavad oma töös palju tehnoloogilisi vahendeid selgus, et nad püüavad ka oma tudengitele näidata tunni läbi viimist arvutiklassis, millised on tänapäeva võimalused ja õppevahendid koolis. Pratschler (2009) läbi viidud uurimusest selgus, et mentor-õpetajad pidasid oluliseks näidistunnid võimalikult hästi ette valmistada ja anda endast alati maksimum kuna nad on tudengitele mudeliks ja nende pealt õpitakse.

Mentori ülesandena nähakse praktikandi abistamist tunni ettevalmistusperioodil, tudengid soovivad, et mentor-õpetajad juhiks nende tähelepanu kitsaskohtadele juba enne tundi, tunni kavandamise protsessis. See aitab ära hoida tunni käigus tekkivaid probleeme, mis on tingitud just ebapiisavast tunni planeerimisest oskusest (Maynard, 2000). Laker, Laker ja Lea (2008) uurimustulemustes kajastub mentori ülesandena abistamine teooria ja praktika sidumisel ning tunni ettevalmistamisel. Tunni ettevalmistamise protsessis on mentor-õpetaja see, kes aitab tudengil täiendada ainealaseid teadmisi läbi oma teadmiste jagamise. Seega on mentori üheks rolliks olla ka eriala õpetaja.

Tundide andmise protsessis on mentori üheks ülesandeks õpetada praktikandile klassi haldamise ning distsipliini säilitamise võtteid ja olla abiks tunni korra hoidmisel (Fairbanks, Freedman, & Kahn, 2000). Seetõttu on mentorite arvates oluline õpetada distsipliini säilitamise võtteid, et praktikant suudaks säilitada tunni korda ja hallata kogu klassi. Maynard (2000) leidis oma uurimuses, et ka tudengid näevad mentori ühe ülesandena nende toetamist õpetamisprotsessi käigus tunni ajal. Algajadena unustavad tudengid õpetamise protsessi käigus vahetevahel midagi ära ning soovivad, et mentor-õpetaja neile tunni andmisel abiks oleks, kui peaks selleks vajadus tekkima. Uurimusest selgus, et oodatakse sekkumist enne, kui midagi valesti läheb.

Mentori ühe ülsandena nähakse tagasiside andmist ja tundide analüüsimist koos tudengiga. Mentor-õpetajate üheks rolliks on olla tagasiside andja, kellega tudengid saavad arutleda oma antud tunni üle, ning kes paneb üliõpilasi nägema oma tugevusi ja nõrkusi (Kwan & Lopez-Real, 2005). Kollektiivselt koos õppimist on tähtsustanud Wenger ja Snyder (2000), kelle arvates tagab ühine õppimine kõikide osapoolte arengu. Hall et al. (2008) on leidnud, et läbi tugevate ja nõrkade külgede esile toomise peaks juhtima tudengi tähelepanu nendele valdkondadele, mis veel arendamist vajavad ning läbi eneserefleksiooni saavad praktikandid tund tunnilt oma kogemustest õppida. Leshem (2012) on oma uurimuses leidnud, et mentorid ise näevad end suunajana, kes ei tohiks üliõpilasele ette öelda, kuidas midagi tegema peab vaid pigem õpetama ja suunama tudengeid ise mõtlema ning järeldusteni jõudma. Sempowicz ja Hudson (2012) on seoses tagasisidestamisega leidnud, et mentori ülesannete hulka kuulub eneserefleksioonioskuste õpetamine. Oluline on, et mentor-õpetaja oleks pädev nii didaktiliselt kui ka ainealaselt ja oskaks oma tegevust analüüsida, kuna mentorite käitumine mõjutab otseselt tudengi arengut, sealhulgas nende õpetamisoskusi ning võimet oma tegevuse üle tulemuslikult reflekteerida. Kutsestandard (2013) kohaselt on refleksiooni ning eneseanalüüsi oskuse õpetamine oluline kuna see on üheks õpetaja ametis vajalikuks oskuseks.

Mitmes uurimustes on välja toodud ka mentorite ülesanne praktikanti hinnata. Näiteks Kwan ja Lopez-Real (2005) leidsid, et mentor-õpetajad on vastutavad oma praktikantide hindamise eest, kuna praktika lõpus peavad nad andma hinnangu, mil viisil on üliõpilane praktika perioodi jooksul arenenud. Hansford et al. (2004) on oma uurimuses leidnud, et hindamise ülesanne ja mentori toetav roll põhjustavad vastuolusid, kui mentoritele ei ole oma roll ja ülesanded piisavalt arusaadavad. Vastuolud on ilmnunud ka juhul, kui menteelega ei ole välja kujunenud usalduslik koostöösuhete, mille käigus konstruktiivne kriitika on aktsepteeritud.

Seoses erinevate ülesannete ja rollide täitmisega, on mentoritel ka erinevad ootused ja arusaamad mentorlusest, millest järgnevalt ülevaade antakse.

1.2. Mentorite ootused ning eesmärgid

Mentori ja mentee vahelised koostöö suhted ei ole kunagi ühesugused ja sõltuvad paljudest faktoritest (Bullough et al., 2003). Mentor-õpetajatel on erinevaid ootusi tudengitele (Hudson, 2013) ja ülikoolile (Hudson & Hudson, 2010).

Tudengitega seondult on Hudson (2013) välja toonud rea omadusi, mis tudengil, kes soovib õpetajaks saada, olema peaks. Need tudengite omadused on mentorite arvates eelduseks eduka koostöö kujunemisel:

- entusiasim – tudengi tahe ja motiveeritus õpetajaks saada, tahe suhelda inimestega ja õpetada;
- suhtlusoskus – praktikant peaks olema hea ja vaba suhtleja, enesekindel ning oskama kuulata mentori ja teiste kolleegide nõuandeid;
- pühendumus lastele – huvi laste arendamise ja arengu vastu, eeldused noortega töötamiseks;
- arenemissoov – orienteeritus elukestvate õppele;
- refleksioonioskus – oskus end analüüsida ning hinnata mentoritelt saadud tagasisidet.

Sempowicz ja Hudson (2012) on leidnud, et mentorite selge sõnastus oma ootustest (tundide planeerimise ja koostöö osas) ning kirjeldus edasisest koostööst tudengiga annab selged teadmised, mida temalt kui praktikandilt oodatakse ja tõstab ka motivatsiooni neid ootuseid täita. Eelteadmine mentori ootustest ja edasisest tegevusest mõjub positiivselt nii praktika sooritamisele kui ka tudengi professionaalsele arengule. Hudson ja Hudson (2010) uurimuse tulemustest selgus, et lisaks ootustele praktikantide suhtes on mentor-õpetajatel omad ootused ka ülikoolile. Mentorid ootavad ülikoolidega suhtlust enne, kui tudeng tuleb nende juurde praktikale, praktika ajal ja pärast praktika lõppemist. Õpetajad soovivad, et tegevus oleks täpselt kavandatud ja mentori tööraamistik paika pandud. Suhtlemine peaks toimuma kõikide mentorluses osalevate osapoolte vahel, et mentor oleks teadlik oma rollist ja ülesannetest.

Mentor-õpetajate peamiseks eesmärgiks tudengite puhul on nendes ametialaste oskuste arendamine ning õpetamise õpetamine. Lisaks sellele peetakse oluliseks ka motivatsiooni säilitamist, et tudengil jääks peale kooliga lähemalt tutvumist alles soov õpetajaks saada (He, 2009). Lisaks ametialaste oskuste arendamisele on mentor-õpetajad ühe eesmärgina uurimustes välja toonud õpetajahariduse paremaks muutmise, mis on mentorite

arvates nende töö iseenesest mõistetav ja loomulik kasutegur. Mentorite arvates tõstab praktika jooksul suurem side kooliga õpetajahariduse kvaliteeti ja see, et praktikandil on oma mentor, kes teda toetab ning aitab, muudab tulevase õpetaja kohanemise ameti ja töökeskkonnaga lihtsamaks (Hudson & Hudson, 2010).

Õpetamine on viimasel ajal palju muutunud ja arenenud, kuna teaduse ja tehnoloogia arenguga on võimalus ka õpetajatel oma töös mitmekesisemaid õppemeetodeid ja õppevahendeid kasutada. Kaasaja arengutempo esitab väljakutse nii mentorile kui ka juhendatavale ning sellest tulenevalt täiendavad mentor ja mentee üksteist vastastikku. Mentorlus ei ole alati ühepoolne, kus teadmised ja oskused liiguvad juhendajalt juhendatavale vaid ka mentor saab omandada praktikandilt või algajalt õpetajalt uusi teadmisi (Hargreaves & Fullan, 2002). Samuti ei pea mentorlus alati toimuma paarides, milles osaleb üks mentor ja üks mentee. Mentorlus võib aset leida ka grupi protsessina, kus ühel mentoril on mitu juhendatavat (Huizing, 2012).

Ühe mentorluse kasutegurina näevad mentorid enda arenemist. Arutelud tudengitega panevad mentoreid mõtlema oma töö üle ja reflekteerima ka enda tegevust. Mentorid näevad tagasiside andmist kui kahepoolset vestlust, kus nad seostavad oma tegevust ja tudengite tegevust ning sellest tuleneb ka enda töö analüüs. Analüüsi käigus leiavad mentor-õpetajad nõrgad kohad oma töös ning suudavad end arendada ja saada paremateks õpetajateks (Leshem, 2012). Uurimustes on välja toodud ka mentorite õppimine tudengitelt metoodika vallas. Fairbanks et al. (2000) on oma uurimuses leidnud, et vastastikune kogemuste jagamine tudengitega on mentor-õpetajatele väga kasulik. Kogenud õpetajad saavad tudengitelt erinevaid ideid ja meetodeid, mida tunnis kasutada ning uuenenud vaateid õpetamisele.

Mentorluse käigus omandab praktikant professionaalseid oskusi, seega on mentorlusel oluline roll tudengi arengul (Kwan & Lopez-Real, 2005). Varasemalt on Eesti kontekstis kirjutatud mentorlusest seoses kutseaasta programmiga, mille käigus mentor toetab algajat õpetajat tema esimesel tööaastal koolis. Mentori ülesanded on mitmekesised ja lähenemisenurgad erinevad vastavalt sellele, millises vallas algaja õpetaja toetust vajab. Mentor peab olema lisaks professionaalsetele oskustele pädev ka motiveerimises, nõustamises ja juhendamises (Eisenschmidt, 2006). Autorile teadaolevalt ei ole eelnevalt Eesti kontekstis uuritud tudengite mentorlust praktika raames, kuna varasemalt ei ole praktikandil olnud mentorit, kes ei hinda tudengi arengut ja on üliõpilasele praktika perioodi vältel toeks (Pedaste, 2014). Antud teema vajas uurimist, kuna varasemalt ei ole mentorlust praktika käigus toimunud puudus ka ülevaade, kuidas näevad mentorid ise oma rolli ja millised on mentorite arusaamad mentorlusest praktika perioodil. Kuna tegemist on uue praktika

korraldusele lisandunud rolliga, puudub ka ülevaade lisandunud ülesannetest. Magistritöö eesmärgist lähtuvalt (kirjeldada innovatsioonikooli pilootprojektis osalenud mentorite tegevusi praktikantide juhendamisel ning mentorite arusaamu mentorlusest ja selle eesmärkidest) valiti uurimuse läbiviimiseks kvalitatiivne uurimisviis, kuna see võimaldab kirjeldada uuritavate kogemusi nii nagu need on toimunud (Polkinghorne, 2005). Lähtuvalt eesmärgist sõnastati järgmised uurimisküsimused:

- Millised on mentorite tegevuste kirjeldused innovatsioonikooli raames praktikal osalevate tudengite juhendamisest?
- Millised on mentorite arusaamad mentorlusest ning mentorluse eesmärkidest?

2. Metoodika

2.1. Pedagoogilise praktika korraldus Tartu Ülikoolis

2012 rakendus Tartu Ülikoolis uus praktikamudel innovatsioonikoolide pilootprojekti näol. Uue praktikamudeli arendamisel pöörati Pedaste (2014) alusel tähelepanu ülikoolis õpetatavate ainekursuste ja praktika omavahelisele sidususe suurendamisele ning teooria ja praktika suuremale seotusele. Lisaks tagasisidele praktika juhendajatelt ja tudengitelt võeti uue praktikamudeli koostamisel aluseks ka ülikoolipoolsete juhendate arvamus ja õpetaja kutsestandardid ning tehti koostööd teiste õpetajakoolitusega tegelevate kõrgkoolidega nii Eestis kui mujal maailmas (nt Soome ja Holland).

Uue praktikamudeli koostamine kulges etapiti. Esimeseks etapiks oli pilootprojekt, millega tehti algust 2012 õppeaasta sügisel ja milles osales 9 üliõpilast kahes praktikakoolis. Pilootprojekti ehk esimese etapi eesmärgiks oli välja töötada edasine praktika mudel, mille rakendamist kavandati 2013 aastasse. Võrreldes varasema praktika korraldusega kavandati praktika mudelisse: 1) pikem praktika perioodi kestvus - varasemat 10 nädalat kestvat praktikat pikendati kahe aastani, mille jooksul üliõpilane hajutatult, kuid periooditi erineva sagedusega, oma praktika sooritab. 2) Laiemalt kaasatud kooli meeskond - ühe tudengi juhendamisse on kaasatud mitmed õpetajad, juhtkond ja hariduslike erivajadustega õppijate koordinaator. 3) Lisaks praktika juhendajale on üliõpilasele määratud ka mentor. Mentori rolli, kui pedagoogilise praktika innovaatilise komponendi/osapoole tegevuste, arusaamade ja eesmärkide uurimisele käesolevas magistritöös keskendutaksegi (Pedaste, 2014).

Mentori ülesandeks on olla heaks teekaaslaseks ning olla tudengile abiks enesealanüüsil (Pedaste et al., 2013). Lisaks peaksid mentorid suunama tudengeid olukordi kirjeldama ja nendest rääkima ning analüüsima enda tunni andmise kogemust erinevatest

vaatenurkadest. Selleks, et tudengid julgeksid kõigest enda arengut puudutavast rääkida (ka puudustest/nõrkadest külgedest), ei ole mentor erinevalt praktika juhendajast hindaja rollis. Ühel mentoril on kaks üliõpilast, kellega koos kohtutakse mentorarutelude käigus ja arutletakse korruga mõlema tudengiga. Sel viisil saavad ka üliõpilased üksteise arengut toetada ja kogemusi jagada (Pedaste, 2014). Pilootprojektis osalenud mentorite ülesanneteks olid: tudengi töö tagasisidestamine mentoraruteludel, tegevusuuringu juhendamine, koolitustel osalemine, projejetimeeskonnaga seminaridel osalemine ning blogi täitmine (Tartu Ülikooli Innovatsioonikool, s.a.).

Mentor-õpetajad valiti välja praktikakooli juhtkonna poolt, kellele oli eelnevatel kokkusaamistel teada antud, mida ülikool mentoritelt ootab ja milliseid õpetajaid nad mentoritena näevad. Valitud mentor-õpetajatega toimusid erinevad kohtumised ja seminarid ülikooli poolsete praktika koordinaatoritega, et tagada ühel lainel olek ja arusaam mentorlusest ning tudengite juhendamisest (Pedaste, 2014).

2.2. Valim

Uurimuses kasutatakse eesmärgipärast valimit, kus osalenud vastavad mingile kindlale eelnevalt paika pandud kriteeriumile, mille kohaselt uuritavad välja valitakse. Antud valimi puhul peetakse oluliseks kogutud info rikkust, mitte intervjueeritavate rohkust (Polkinghorne, 2005). Käesolevas magistritöös uuriti mentoreid ja kriteeriumiks oli osalemine Tartu Ülikooli innovatsioonikoolide pilootprojektis mentor-õpetajana. Intervjueeriti kõiki (4) pilootprojektis osalenud mentor-õpetajaid. Tabelis 1 on välja toodud intervjueeritud õpetajate taustaandmed, milles nimed on asendatud pseudonüümidega.

Tabel 1. *Intervjueeritavate andmed*

Pseudonüüm	Juhendamiskogemus	Õpetatav kooliaste	Õpetatav aine
Kelli	4 aastat, juhendanud praktikante	II ja III kooliaste	eesti keel ja kirjandus
Merit	21 aastat, juhendanud praktikante ja kutseaastal osalenud algajat õpetajat	I, II ja III kooliaste	klassiõpetaja ja inglise keel
Mari	12 aastat, juhendanud prakante ja kutseaastal osalenud algajat õpetajat	II ja III kooliaste	loodusained
Mairi	20 aastat, juhendanud praktikante ja algajaid õpetajaid	III kooliaste ja gümnaasium	geograafia

Magistritöös küsitatud innovatsioonikoolide pilootprojektis osalenud õpetajatel tuli täita kahte rolli olles samal ajal nii mentoriks kui ka praktikandi juhendajaks. Uurimuses on keskendunud mentori rolli uurimisele.

2.3. Andmete kogumine ja uurimuse protseduur

Antud töös kasutati andmete kogumiseks poolstruktureeritud intervjuud, kuna poolstruktureeritud intervjuu võimaldab intervjuueerijal intervjuud võtmeküsimustega juhtida, et vältida intervjuu teemast kõrvale kaldumist ja vajadusel küsida täpsustavaid lisaküsimusi. Lisaks on intervjuueeritaval võimalus rääkida just tema jaoks olulistest teemadest (Deibel, 2011).

Intervjuu küsimuste koostamisel lähtuti töö eesmärgist, vajadusest kirjeldada mentorite tegevusi praktikantide juhendamisel ning mentorite arusaamu mentorlusest ja selle eesmärkidest. Samuti võeti küsimuste koostamisel aluseks varasemad uurimused (Hudson, 2013, Hudson & Hudson, 2010, Maynard, 2000).

Esimese etapina valmistati ette intervjuu küsimused, mis jaotusid kolme teemaplokki:

- sissejuhatus ja taustainfot puudutavad küsimused;
- mentor-õpetaja tegevused praktikandi juhendamisel;
- arusaamad mentorlusest ja selle eesmärkidest.

Esimene teemaplokk koosnes küsimustest mentor-õpetaja tausta kohta, millistel koolitustel nad on osalenud, kui pikk on nende õpetamiskogemus ning kellele on nad oma töö käigus juhendajaks olnud. Teine küsimuste plokk koosnes küsimustest mentor-õpetaja tegevuste kohta praktikandi juhendamisel, millised on nende tegevused praktikandi juhendamisel, kuidas nad juhendatavatele abiks on ja kuidas tagasisidet annavad. Kolmas intervjuu osa sisaldas küsimusi mentori enda arusaamade kohta mentorlusest, mentori rollist ning mentorluse eesmärkidest ning sellest, kas ja kuidas on mentoriks olemine juhendajale endale kasulik. Küsimuste kava on esitatud lisa 1. Intervjuu käigus lisati täpsustavaid küsimusi lähtuvalt intervjuu situatsioonist ja vajadusest (nt kas saaksite seda täpsustada/tuua mõne näite). Enne intervjuude alustamist uurimuses osalevate mentor-õpetajatega viidi intervjuuküsimuste kava alusel läbi pilootintervjuud kahe pikaajalise töökogemusega õpetajaga. Piloteerimise eesmärgiks oli küsimuste kava valiidsuse suurendamine. Pilootintervjuude käigus intervjuueeriti kahte õpetajat, kellel on pikk koolitöö kogemus ning kes on olnud ka praktikantide juhendajateks. Pilootintervjuude läbiviimise järgselt tehti intervjuu küsimustikus järgmised muudatused:

- Jäeti küsimustikust välja ebaolulised ja korduvad küsimused, näiteks: pilootintervjuus esinesid küsimused ka kutseaastal osalenud algaja õpetaja juhendamise kohta, aga antud töö seisukohalt ei olnud need olulised.

Pilootintervjuu käigus selgusid ka punktid, millega tuleb arvestada intervjuu läbiviimisel:

- Järgnevate intervjuude läbiviimisel küsiti rohkem lisaküsimusi, eriti kui vastaja oli napisõnaline selleks, et saada võimalikult palju informatsiooni.
- Suurendati vastamiseks antud mõtlemise aega ning enne järgmise küsimuse küsimist peeti pikem paus, mis andis vastajale võimaluse veel midagi lisada, mis kohe ei meenunud.
- Järgnevaid intervjuusid läbi viies püüti olla piisavalt neutraalne kuulaja ning vajadusel muuta küsimuste järjekorda intervjuu käigus.
- Õpetajaid õhutati oma vastuste toetamiseks rohkem näiteid tooma.

Uurimuses osalevate mentor-õpetajatega lepiti kokkusaamised kokku nende koolis, selgitati intervjuude korraldust, küsiti luba intervjuu salvestamiseks diktofoniga, lubati tagada konfidentsiaalsus (uuritavate nimesid kusagil ei mainita ning intervjuudes on need asendatud pseudonüümidega). Anti ka ülevaade, millistest teemadest intervjuu käigus juttu tuleb. Intervjuu käigus tegi intervjuueerija enda jaoks märkmeid, et ei peaks uuritavale vahele segama ning hiljem vajadusel mõnd ebaselgeks jäänud vastust üle küsida. Kogu uurimisprotsessi vältel tehti sissekandeid uurijapäevikusse, kuhu pandi kirja intervjuude toimumise ajad ning intervjuude läbiviimise ning andmeanalüüsi käigus tekkinud mõtted. Täpne dokumenteerimine andmeanalüüsi protsessis suurendab kvalitatiivse uurimuse puhul uurimuse reliaablust.

2.4. Andmeanalüüs

Andmete analüüsiks kasutati kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodit, mis võimaldab analüüsida ja kirjeldada tekstilist materjali nii verbaalset kui ka kirjalikku. Käesolevas töös on kasutatud induktiivset sisuanalüüsi. Induktiivse lähenemisviisi puhul tuletatakse avatud kodeerimist kasutades andmetest koodid, mis grupeeritakse alakategooriatesse ja seejärel suurematesse peakategooriatesse (Elo & Kyngäs, 2008).

Andmete analüüsi alustati intervjuude transkribeerimisega. Uurijana transkribeerisin kõik intervjuud täies mahus. Sellist lähenemist on soovitanud ka Halcomb ja Davidson (2006) põhjendusel, et suurem kasutegur on transkribeeritud tekstist andmetöötlusel juhul kui transkriptsiooni koostab intervjuu läbiviija ise, kes on tuttav ka intervjuueeritava mitteverbaalse

käitumisega intervjuu läbiviimise ajal, kuna ka see kirjutatakse transkriptsiooni sisse. Intervjuu transkriptsiooni olemasolu hõlbustab andmeanalüüsi, aidates andmetöötlejal intervjuus sisalduvatest andmetest paremini aru saada. Intervjuude transkribeerimine toimus intervjuude korduva läbikuulamise teel lausete või lauseosade kaupa, olenevalt intervjuueeritava rääkimise kiirusest. Näiteks kui intervjuueeritav rääkis kiiresti, mängiti ühte lause osa vajalik arv kordi, kuni kuuldud osa sai sõna-sõnalt transkribeeritud. Intervjuude transkribeerimisel kasutati verbaalse tekstiga kaasnevate mitteverbaalsete väljenduste kirja panekuks märgisüsteemi (näiteks rõhutatud sõnad jooniti alla, üks punkt (.) võrdus ühe sekundilise pausiga, naeru kohta tähistas vastav emotikon ☺). Olenevalt intervjuueeritava rääkimise kiirusest ja diktsiooni selgusest kulus ühe intervjuu täielikuks transkribeerimiseks 9-11 tundi.

Transkribeeritud intervjuusid loeti korduvalt ning lugemise käigus valiti tähenduslikud üksused ehk tekstiosad intervjuudest. Tähenduslikuks üksuseks võib olla lause, lause osa või lõik, mis omab tähenduslikku mõtet uurimisküsimuse suhtes (Graneheim & Lundman, 2004). Tähenduslikest üksustest tulenesid avatud kodeerimise kaudu koodid. Avatud kodeerimiseks nimetatakse pealkirjade ja märkmete kirjutamist teksti juurde lugemise käigus (Elo & Kyngäs, 2008). Luges intervjuude transkriptsioone kirjutati tähendusliku üksuse kõrvale kokkuvõttev lause või pealkiri ehk kood. Tabelis 2 on ära toodud näide tähenduslikust üksusest koodi moodustamine.

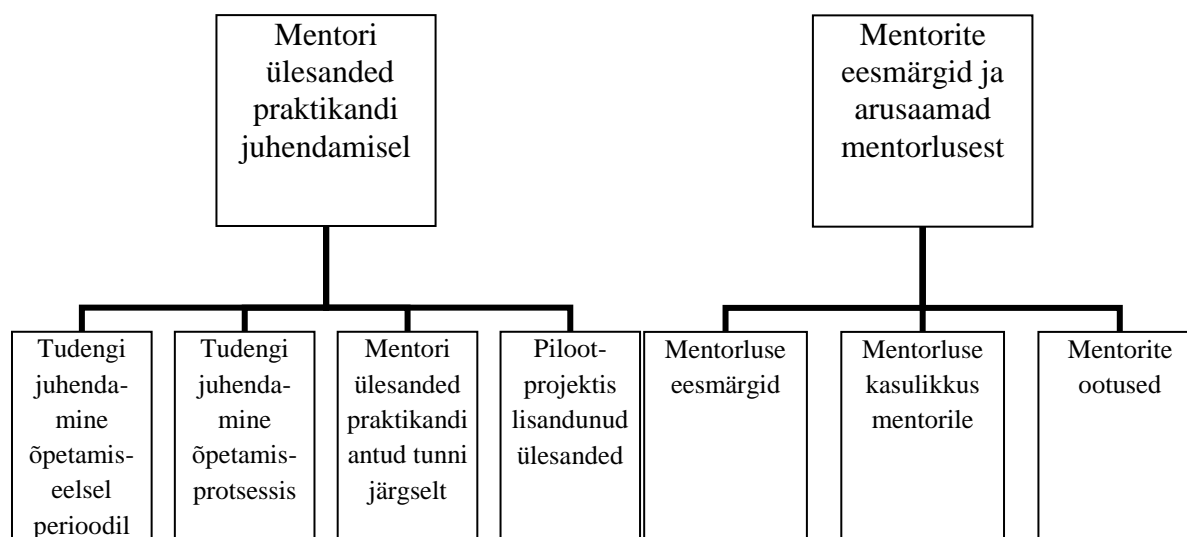
Tabel 2. Tähenduslik üksus ja tuletatud kood

Tähenduslik üksus transkriptsioonist	Kood
3.112...no kui algaja õpetaja, kes on kooli just tulnud, siis on see et <u>ma pakun talle oma tuge ja ta saab alati minu juurde tulla ja küsida, kui tal midagi tarvis on või.. või on tal mingi mure, et ta ei saa kellegagi hakkama..</u> et noh sellised igapäevased kooliasjad. (Mairi)	Mentor on toetaja ja nõuandja koolis.
1.143 Noh teada on eksle, et kui sa tahad ise targaks saada, siis õpeta teisi. Kui <u>mina nüüd juhendan siis see sunnib mind ka rohkem läbi mõtlema ja ennast analüüsima, kuidas ma näen seda tööd siin ja millised on hetkel hariduselu rõhuasetused</u> ja kui sa seda kõike teisele selgitad, siis saad ise ka lõpuks hästi aru, mida sa teed ja kuidas sa teed. (Kelli)	Praktikantide juhendamine annab võimaluse enesearenguks.

Tekkinud koodid jaotati uurimisküsimuste põhjal kahte suurde gruppi. Ühe grupina eraldusid koodid, mis kirjeldasid mentori ülesandeid praktikandi juhendamisel ning teise

grupi moodustasid koodid, mis puudutasid mentor-õpetajate arusaamu mentorlusest ja mentorluse eesmärkidest. Koodide korduval lugemisel grupeeriti sarnased koodid alakategooriatesse ning alakategooriad nimetati koodide sisu iseloomustavate peakirjadega. Peakategooriad moodustasid sarnaste alakategooriate grupeerimise tulemusena.

Järgnevalt on toodud näide, kuidas koodidest moodustasid alakategooriad: koodi „*Töö noore inimesega on väga arendav*” ja koodi „*Töö noore inimesega sunnib ennast vormis ning haridusmaastikul toimuvaga kursis hoidma*” koondasin alakategooria „*Eneseareng*” alla. Koodi „*Tudeng ütleb oma arvamuse ja ettepanekud ma tahan saada infot enda kohta*” ja koodi „*Väga positiivne tagasiside on olnud, vähemalt sain kinnitust sellele, et kuidas ma olen juhendanud on õige olnud.*” koondasin alakategooria „*Tagasiside tudengitelt*” alla. Mõlemad alakategooriad koondasin peakategooria „*Kasulikkus mentorile*” alla. Pilt peakategooriate jaotusest on toodud joonisel 1. Kategooriate ja alakategooriate detailsem jaotus on esitatud lisa 2.



Joonis 1. Uurimisküsimustest lähtuv peakategooriate jaotus

Reliaabluse suurendamiseks viisin paar päeva hiljem kodeerijasisese kooskõla leidmiseks läbi korduvkodeerimise. Selle käigus viisin läbi ümber kodeerimise ehk muutsin osade tähenduslike üksuste koode. Leidmaks kodeerijatevahelist kooskõla, palusin juhendajal ühte intervjuud osaliselt kodeerida. Järgnevalt võrdlesime saadud koode ja vaidlesime koodide osas tekkinud erimeelsused selgeks (Creswell & Miller, 2000).

Tulemuste esitamisel on lisatud transkribeeritud intervjuudest tekstinäited, mida on vähesel määral toimetatud (eemaldatud ebavajalikud sidesõnad, sõnakordused ning grammatiliselt ebakorrekted sõnad on muudetud õigeaks).

3. Tulemused

3.1. Mentori ülesanded praktikandi juhendamisel

Intervjuudes kirjeldasid mentor-õpetajad oma ülesandeid praktika juhendamisel kogu õppeprotsessi vältel. Uuritavate vastustest eristusid 1) praktikandi juhendamine õpetamiseelsel perioodil, mille all räägiti kooli tutvustamisest ja ettevalmistusest tundide andmiseks; 2) mentee juhendamine õpetamisprotsessis, mille all tõid mentor-õpetajad välja oma ülesanded tudengi juhendamisel ajal, mil praktikant tunde annab; 3) mentori ülesanded praktikandi antud tunni järgselt, mille all toodi välja tagasiside ja hinnangu andmine tudengile, 4) mentor-õpetajate lisaülesanded seoses innovatsioonikoolide pilootprojekti osalemisega. Järgnevalt esitatakse tulemused alakategooriate kaupa.

3.1.1. Tudengi juhendamine õpetamiseelsel perioodil

Mentor-õpetajate kirjeldustest tuli välja, et tudengi juhendamisel õpetamiseelsel perioodil keskendutakse kooli ja dokumentatsiooni tutvustamisele, näidistundide andmisele ja nähtu analüüsile, klassijuhataja töö ning tunni kavandamisega seonduvale.

Kooli ja dokumentatsiooni tutvustus. Mentor-õpetaja ühe ülesandena kirjeldasid õpetajad kooli ja dokumentatsiooni tutvustust praktikandile. Õpetajad kirjeldasid, et tutvustavad oma juhendatavatele koolihoonet ja annavad ülevaate millised on õpetajate tööülesanded. Oluliseks peeti tähelepanu juhtimist sellele, kuidas on korraldatud õppe- ja kasvatustegevus nende kooli eripärast lähudes. Toodi välja, et tutvustatakse praktikandile ära ka klassid, kellele tunde hakatakse andma. Juurde lisati ka oma ootused, mida mentor õpetajana erinevate klasside puhul ootas ja saavutada tahtis. Õpetajad selgitasid, et ütlevad tudengitele, millele mis klassi puhul tähelepanu peab pöörama.

Tutvustan klassid ära, keda nad õpetama hakkavad ja mida ma ootaksin ühe või teise klassi puhul. (Mairi)

Noh et minu tegevus.. kooli tutvustused ja näidata, mis õpetaja teeb iga päev meie koolis, et just pöörata tähelepanu sellele, et kuidas meil tehakse neid asju.. mis meie koolis on pluss võib mujal olla miinuseks ja vastupidi. (Merit)

Intervjueeritud mentor-õpetajad tõid välja, et annavad praktikantidele põhjaliku ülevaate dokumentatsioonist seoses koolitöö korraldusliku poolega. Dokumentatsiooni tutvustamise all pidasid uuritavad silmas ülevaate andmist praktikandile õpetaja töös vajalikest kavadest, näiteks nagu tööplaan. Tutvustasid, milliseid pabereid tuleb õpetajana täita. Samuti tõid intervjueeritavad välja, et vaatavad koos juhendatavatega üle ka need dokumendid, mida tudengitel on vaja praktikaperioodi jooksul täita ning praktika lõppedes praktikapäevikus esitada.

Vaatame üle dokumentatsioonid ja asjad, mis nendel tarvis on koolis, mida nad peavad teadma.. näitan ära tööplaani, kust nad saavad mõtteid võtta, asjad paneme paika kõik. (Mairi)

Mentor näidistundide andjana. Intervjueeritavate sõnul oli nende üheks ülesandeks anda näidistunde. Enne, kui tudengid said ise asuda tunde andma, pidid nad mentor-õpetaja tunde vaatlema. Õpetajad kirjeldasid, et mõtlevad näidistunni kindlasti hoolikamalt läbi kui oma tavatunni just selleks, et siis tudeng näeb, milliseid erinevaid meetodikaid saab tunni andmisel kasutada. Uuritavad tõid välja, et juhendavad mitmeid praktikaid, mis erinevad ühe tegurina näidistundide mahus, kus mõned tudengid vaatavad kuus tundi järjest ühte õpetajat ja mõned tulevad vaatavad vaid ühte tundi.

Noo kui nad vaatasidki sul ühte tundi, kindlasti mõelda eelnevalt korralikult läbi erinevad meetodid, et ikka tudeng näeks reaalselt ka, et mis võimalusi siis tunni läbiviimiseks oleks. (Mari)

Intervjueeritud õpetajate sõnul ei lähe alati antavad tunnid plaanipäraselt ning ka näidistunni ajal võis ette tulla ootamatuid olukordi. Uuritavad pidasid oluliseks, et praktikandid näeksidki reaalselt tundi. Mentor-õpetajate sõnul tuleb ka kogunud õpetajatel ette olukordi, kui ei suudeta tagada näiteks tunnidistsipliini või kui on klassis käitumisprobleemide või õpiraskustega õpilased. Intervjueeritud õpetajate arvates peaks tudeng nägema ka keerukaid olukordi õpetajatöös. Praktika käigus üritavad mentorid enda sõnul anda praktikandile koolielust võimalikult eheda pildi ja kasvatada selle läbi edukaid tulevasi õpetajaid, kes kooli minnes on valmis ning suudavad ennast kehtestada.

Mitte nii, et tehakse ja räägitakse lihtsalt, et see on nii ja et aga et nad ikkagi näevad neid halbu nüansse. Näiteks ☺ minu tunnis oli jah praktikant ja siis oli üks selline õpiraskustega klass, kus ma tundsin et ei läinud kuidagi see tund. Selle olukorra lahendamiseks sai siis palutud abi juhtkonnalt. Võibolla tekkis tudengil selline pilt ka ütleme sellisest probleemsest situatsioonist. Ma tahaksin enda poolt anda kõik, et

praktikandid saaksid piisavalt oskusi, et tulevikus toime tulla ja suudaksid ennast kehtestada maksimaalselt. (Mari)

Mõned uuritavad nägid end tudengi suunaja rollis selliselt, et saatsid oma praktikandid teadlikult ka mitmete teiste õpetajate tunde vaatama. Põhjendusena toodi välja praktikast saadava kogemuse suurendamine mitmete erinevate õpetajate tundide vaatamise läbi.

Mentorite sõnul jääb praktikantide kogemus ainult nende tunde vaadeldes väga ühekülgseks.

Mina olen väga teadlikult nad suunand kaugemale natukene ära, et nad näeks erinevaid õpetajaid ja erinevaid õpetamise stiile. Siis on see kogemus suurem. (Mairi)

Intervjueeritavad tõid lisaks välja ka selle, et käivad vastavalt võimalustele nendele määratud tudengitega koos kolleegide tunde vaatamas, kuna see teeb võimalikuks sügavama tunni analüüsi, kuna nad mõlemad on analüüsitavat tundi näinud. Kolleegide tundide vaatluste puhul tõid mentor-õpetajad probleemina välja ajapuuduse. Selgitati, et neil juhendajana on küll valmisolek koos tudengiga teiste õpetajate tunde külastada, aga neil on võimalus seda teha vaid siis, kui juhtub olema vaba tund või õnnestub oma tunnille leida asendaja.

Ma küll kõikides tundides ei saanud käia, aga nendes tundides, kus ma sain käia, mille ma sain endale vabaks teha, lasta rühmi kokku panna või midagi, siis ma ikkagi käisin. On oluline näidata õpetaja tegutsemise põhjusi tunni jooksul, näidata neid seoseid mida tudengid ei näe. Mina ka ei näinud 25 aastat tagasi. (Merit)

Klassijuhataja töö tutvustamine. Klassijuhataja töö tutvustamise all rääkisid mentor-õpetajad sellest, et andsid praktikandile ülevaate klassijuhataja töö ülesannetest ehk sellest, millised on lisakohustused kui aineõpetaja on ka klassijuhataja. Intervjueeritavad tõid klassijuhataja tööga seonduvalt välja, et selgitavad praktikantidele ürituste korraldamist ja läbiviimist või lasevadki ühe klassiürituse ette valmistada. Õpetajad kirjeldasid, et klassijuhataja töö tutvustamiseks võeti praktikandid kaasa klassiekskursioonidele ja/või lasti ette valmistada ja läbi viia klassijuhataja tunni. Lisaks ütlesid uuritavad, et on jaganud ka materjale ning soovitanud teemasid, millest võiks klassijuhataja tunni raames juttu tulla.

Siis osales tudeng ühel klassiüritusel, ühel väljasõidul kus me klassiga käisime, siis tudeng pidi osalema ka klassijuhataja tunni läbiviimisel..andsin ka ühe siukse soovitusliku lingi, kus on päris huvitavat materjali klassijuhataja tunni läbiviimiseks. (Mari)

Tunni kavandamine. Intervjueeritud õpetajad kirjeldasid erinevalt oma tegevusi seonduvalt tudengi tunni ettevalmistusega. Mentorite kirjelduste alusel eristusid tunni ettevalmistamise puhul kolm erinevat lähenemist, oli neid kes (1) annavad tunni kava ette, (2) annavad valikuvariandid ja soovitused ja (3) lasevad tudengil kõik iseseisvalt ette valmistada. Need

grupid ei olnud täiesti selgepiirilised. Mõnel juhul esines ka seda, et praktika alguse perioodil ollakse juhtivamad ning praktika lõpus lastakse tudengil rohkem ise otsustada. Lisaks toodi välja, et tunni ettevalmistuse protsessis räägiti ka tunnikonspekti koostamisest ning teooria ja praktika omavahelisest sidumisest.

(1) Mentor annab tunni kava ette

Uuritavate hulgas oli neid, kes ei lase alati praktikandil valida, mida ta tunnis teha tahab ja milliseid meetodeid kasutada soovib. Mentori hinnangul ei ole mõtet lasta tudengil lihtsalt proovida, kui tema õpetajana teab juba ette, et tudengi poolt välja pakutud meetod ei toimiks. Põhjusena tõid intervjuueeritavad välja oma kogemused, mis nad pikkade tööaastate jooksul on omandanud ja teadmised võtetest ning õppemeetoditest, mis ühe või teise klassi puhul toimivad või ei toimi. Sama olukorda kirjeldati ka juhul, kui praktikant ei pidanud läbi viima tervet tundi, vaid mingit tunni osa, siis andis mentor-õpetaja enda koostatud tunni kava ette ja lasi praktikandil valida tunni osa, mida ta anda tahab.

Mina andsin tunni kava.. üliõpilane valis välja selle osa, mida ta anda tahab, siis me täpsustasime, mida ta täpselt seal tunnis räägib ja õpilastele esitab. (Kelli)

(2) Mentor annab valikuvარიandid ja soovitused

Mentor-õpetajad kirjeldasid tunni ettevalmistusega seonduvalt, et andsid tudengitele ette tunni eesmärgi ning võimaluste piires valikuvარიante, mida tunni läbiviimiseks kasutada. Praktikanti juhendades lasid mentorid pakkuda tudengitel välja lisaks oma ideid, mida nad tunnis teha tahaksid ning siis arutasid need mõtted koos läbi ja valisid välja sobivaimad meetodid.

Et mina olen oma tudengitega leppinud kokku alati niimoodi...ütlen, et teema on niisugune, et pange mulle paberile oma ideed ja räägime need läbi. (Merit)

Intervjuueeritavate sõnul on nende jaoks oluline, et õppekava saaks täidetud, seetõttu annavad nad soovitusi või pakuvad ise praktikantidele ideid, mille hulgast juhendatavatel on võimalik valida, mida nad täpselt tundi läbi viies teha sooviksid. Selleks, et anda edasi oma mõtteid ja soovitusi, valmistavad mentor-õpetajad tudengitega koos tunde ette. Uuritavate poolt peeti oluliseks oma suuremat kogemust, mis uurimuses osalenud mentorite sõnul annab neile õiguse juhendajana öelda, milliseid meetodeid võiksid praktikandid tundi andes kasutada.

Me vaatamegi algusest saadik: tunni teema, tunni eesmärgid, siis tunni kava, mina annan siis soovituse mida seal tunnis teha ning siis vaatame tervikuna selle koos üle. (Mairi)

Ma saan öelda, kas see võte toimib või ei toimi. (Merit)

Mentorid tõid välja, et tahavad üliõpilasi võimalikult palju toetada ja igas võimalikus olukorras, aga peab säilima tasakaal. Uuritavate hulgas oli ka neid, kes mõistsid, et tudengite aitamise ja nõu andmisega ei tohiks liiale minna. Mentor-õpetajad kirjeldasid, et tihti püütakse panna tudengeid tegema neid samu asju, mida õpetaja ise kasutab. Intervjuudes toodi välja, et mentorid on püüdnud tudengeid küll igati aidata, aga nad mõistavad, et ei tohiks püüda panna praktikante kasutama vaid neid samu meetodeid, mida nemad õpetajatena kasutavad.

Ma pean koguaeg ennast korrale kutsuma, et ma ei tohi nagu neid teisteks iseennasteks teha. Ma olen iseendast vaimustatud vist 😊 aga nii see juba kord on, et ma tihti tahan neid panna tegema neid samu asju. Tuleb aga jagada oma parimat kogemust, aga mitte püüda vormida neist iseennast. (Kelli)

(3) Mentor laseb tudengil kõik iseseisvalt ette valmistada

Osade uurimuses osalenud õpetajate kirjeldusel lasevad nad tudengitel ka iseseisvalt tunde ette valmistada. Selle puhul on intervjuueeritavad aga märganud, et praktikandid püüavad kasutada tundides samu võtteid, mida nad on näinud juhendajat tunnis tegemas. Mentorite sõnul on selline toimimisviis tingitud varasematest vaatlustundidest, mille käigus on tudeng õpetaja tundi vaadeldes saanud info, milline võte klassi puhul töötab ja milline mitte. Mentor-õpetajate arvates on üliõpilastel metoodika ja didaktika osas nõrk ettevalmistus ning tudengitel võiks olla suuremad teadmised, mil viisil tundi mitmekesisemaks muuta. Intervjuueeritud õpetajad kirjeldasid, kuidas nad on valmis andma tudengitele tunni ettevalmistuse osas vabad käed, aga tudengid ei oska nendele antud iseseisvust tunni ette valmistamiseks ära kasutada.

Mina annan ka ikka iseseisvust, aga tudengid ei oska selle iseseisvusega midagi peale hakata. Minu kogemus näitab, et see, mis on õpitud teoorias (näiteks didaktika loengutes,) väga visalt tuleb praktikasse. Mina näen, et see iseseisvus peaks tähendama seda, et kui mina annan tudengile teada tunni teema ja eesmärgi, siis ta valib selle eesmärgi täitmiseks sobivad meetodid, aga see on väga nõrk koht. Ta väga üritab aga kasutada neid samu võtteid, mida mina juba tundides olen kasutanud. (Merit)

Tunni kavandamise osas nägid mentor-õpetajad ühe ülesandena ka teooria ja praktika omavahelist sidumist. Uuritavate kirjeldusel oli nende roll aidata tudengitel kogu omandatud teooria ning õppemeetodite hulgast välja valida just need, mida tunnis kasutada saaks. Mentor peaks uuritavate sõnul õpitud didaktika aitama tunnisituatsioonis realiseerida.

Ma arvan, et juhendaja roll ongi eelkõige see, et aidata kogu sellest teooria ja didaktika suurest potist need optimaalsed võtted üles leida ja õpetada, kuidas neid siis tunnisituatsioonis rakendada võiks. (Merit)

Tuleb aidata neil kogu oma teoreetiliste teadmiste hulgast optimaalsed võtted üles leida. (Mairi)

Lisaks puudujääkidele didaktika vallas tõid mentor-õpetajad välja ka puudused tudengite ainealastes teadmistes. Kõik intervjuueeritavad pidasid mentori rolliks tudengit aidata ja seda nii hästi, kui osatakse. Sellega seonduvalt tuli mentoril abiks olla ka ainealaste teadmiste õpetamisel ning vajadusel tudengit korrigeerida ja aidata üliõpilasel tund ette valmistada nii, et tunnis õiget informatsiooni edasi antaks.

On ka ainealaseid apsakaid, kui hästi ei vallata oma ainet ja ei osata selgitada, siis tuleb leida erinevaid nippe, kuidas teda aidata. See on kõik selline loomulik arenguprotsess, noorelt õpetajalt ei saagi kõike kohe nõuda. (Kelli)

Tunni ettevalmistamisega seonduvalt räägiti ka tunnikonspektist. Intervjuueeritud mentor-õpetajad väljendasid rahulolematust tudengite tunnikonspekti koostamise oskuste suhtes. Uuritavate hinnangul on tunnikonspekti koostamine tudengitele väga raske ülesanne. Nende kirjelduste järgi tulevad praktikale tudengid, kes ei ole omandanud tunnikonspekti koostamise põhialuseid, mistõttu on mentori üheks ülesandeks ka tunnikonspekti koostamise õpetamine. Praktika juhendajana peavad õpetajad selgitama tudengitele, kuidas koostada üheselt mõistetavat ja tunni andmise käigus hõlpsalt jälgitavat konspekti.

Tunnikonspekt.. mis on osutunud ületamatuks raskuseks mõne jaoks, siis ma olen näidanud ette. Paraku on see niimoodi, et üliõpilane tuleb jaa siis konspekt näeb välja nagu kirjand. (Mairi)

3.1.2. Tudengi juhendamine õpetamisprotsessis

Rääkides õpetamisprotsessist, ajast mil tudeng tunde annab, tõid mentor-õpetajad välja oma ülesannetena tudengi tundide vaatlemise ning juhendamise tunni läbiviimise protsessis. Uuritavate vastustest tuli välja, et osad mentor-õpetajad sekkuvad tudengi antavasse tundi, et juhtida õpetamisprotsessi või anda tagasisidet äsja toimunule, ning teised eelistavad tunni ajal mitte sekkuda ja jätta tagasiside andmise tunni lõppu.

Mentor tudengi tundide vaotlejana. Intervjueeritud õpetajate sõnul kuulub nende tööülesannete hulka vaadelda praktikat sooritava tudengi tunde. Mentorid kirjeldasid oma tegevusi tundide vaatamisel erinevalt, millest eristus kolm suuremat kategooriat:

(1) mentor sekkub tunni ajal, (2) mentor ei sekku ja annab tagasisidet hiljem ning (3) mentor laseb praktikandil iseseisvalt tunni läbi viia.

(1) Mentor sekkub tunni ajal

Mitmed uuritavad ütlesid intervjuude käigus, et erinevates olukordades sekkuvad praktikandi antavasse tundi. Seda juhul, kui üliõpilane hakkab tundi andes teemast kõrvale kalduma, kui mentor-õpetaja arvates on oht, et õpilastel jäävad seatud tunnieesmärgid saavutamata. Sekkutakse ka juhul, kui lapsed ei suutu praktikandi tunni andmisse tõsiselt ja tekivad distsipliini saavutamise ning säilitamisega seotud raskused. Intervjueeritavate kirjeldusel ei ole selliseid probleeme küll tihti, aga kui on sekkumise vajadus, siis seda ka tehakse.

Mina olen seda tüüpi õpetaja, kes ei lase tunnil kulgeda nii, nagu see kulgeb, ma ei saa vaadata, kuidas asi metsa kisub ainult selleks, et õppetundi anda. See õppekava täitmine, see on põhiline, ma pean koguaeg jälgima, et kõik liiguks selles suunas, et õppekava saaks täidetud. Ma püüan nagu alati läbi positiivse võtme lastele läheneda, anda ka märku sellest, et praktikant pole see, kelle kallal võib lollitada, et praktikant on tulnud siia selleks, et heaks õpetajaks saada. (Merit)

Mentorite kirjeldusel sekkuvad nad märkamatu tundi ja annavad praktikandile nõu juhul, kui näiteks didaktik on tunnis. Intervjueeritavate kirjeldusel annab mentor-õpetaja vaikselt üliõpilasele märku, mida ja kuidas teha, kui tunni andmine muutub konarlikuks. Olles alles praktikant ja esimesi kordi klassi ees, võivad mentorite sõnul tudengid olla tundi andes kergelt ärevad ja kui didaktik tuleb tundi vaatama, võib see ärevus olla suurem. Mentoritena soovisid intervjueeritud õpetajad, et didaktiku vaadeldud tund läheks tudengil hästi ja püüdsid selleks teha kõik endast oleneva. Mentor-õpetaja saab tudengit oma suunamisega tunni ajal aidata.

Ma sosistan vaikselt, noh eriti kui didaktik on tunnis, siis ma tavaliselt ütlen ka vaikselt niimoodi sosistan, et vaata sa unustasid seal midagi või et kui näiteks mingi tunni osa jäi vahele suures ärevuses. (Merit)

(2) Mentor ei sekku ja annab tagasisidet hiljem

Intervjueeritavad tõid välja, et nemad vaatavad tundi, teevad endale selle käigus märkmeid ja peale tundi toimub arutelu. Arutelu käigus räägitakse uuritavate sõnul sellest kuidas tund läks, mis olid positiivsed ja mis olid negatiivsed küljed ning mida võiks järgmine kord paremini teha. Kõik mentor-õpetajad ei ole tunni andmisse sekkujad, mõned eelistavad analüüsi teha

siis, kui tund on lõppenud. Tunni analüüsiks leitakse aeg kas vahetunni ajal, peale tundi või pärast viimase tunni lõppu, kui tudeng viibib koolimajas kauem kui selle ühe tunni.

Jah, noh minu ülesandeks on vaadata tudengi tunde ja anda tagasisidet. Tavaliselt toimub meil analüüs peale tundi. Tunni ajal vaatlen, teen märkmeid, millest siis pärast rääkida. (Mari)

Kõik Intervjueeritud mentor-õpetajad nägid end kui nõuandjat. Kuna koolitöö kogemus on tudengitel pea olematu, tundsid juhendajad, et peavad andma praktikantidele erinevates olukordades nõuandeid kuidas tegutseda. Nõuandja rolli nähti just uute olukordade puhul, näiteks selles, kuidas lapsevanematega suhelda, kooli dokumentatsiooni või e-kooli täitmisega seoses, kui tudeng ei teadnud, kuidas midagi teha, tuli mentor-õpetajal oma nõuga abiks olla.

Tihti peale uus õpetaja ei saa e-koolist sotti või see, kuidas vanematega suhelda ning ka dokumentatsiooni osas... kuidas peaks miskit märkima, tegema, suhtlema.. siuke nõuandja roll on mul rohkem. (Mairi)

Suunad ja püüad hoida teda nagu kursil, vaatad, et ta nüüd nagu päris metsa poole minema ei hakka. (Merit)

(3) Mentor laseb praktikandil iseseisvalt tunni läbi viia.

Mentorite kirjeldusel peavad tudengid oma praktika käigus läbi viima ka iseseisvalt antavaid tunde, mis tähendab seda, et juhendaja peab lahkuma klassiruumist. Intervjueeritavate sõnul lasevad nad praktikantidel iseseisva tunni läbi viia siis, kui tudeng saab tunni andmisega õpetaja juuresolekul hästi hakkama ja on klassiga kontakti saavutanud. Uuritavate sõnul on nemad iseseisva tunni ajal vaheruumis, et kuulda, mis toimub klassis ja et ka praktikant saaks tulla vajadusel abi küsima.

Ma olen istunud näiteks tagaruumis, kuna ma kuulen, mis klassis toimub, siis oman ma ülevaadet. (Mairi)

3.1.3. Mentori ülesanded praktikandi antud tunni järgselt

Tunni järgseid tegevusi kirjeldades tõid mentor-õpetajad välja tagasisidestamise peale tundi. Enamus uuritavaid eelistas tudengi antud tundi arutada kohe peale tunni lõppu ning suuliselt. Kirjalikku tagasisidet andsid uuritavad enda sõnul juhul, kui ei olnud suuliseks aruteluks aega ning ka hinnanguna tudengi tööle praktika lõppedes.

Tagasisidestamine tunni järgselt. Seoses tagasiside andmisega kirjeldasid mentorid, et eelistavad tagasisidet anda kohe pärast tunni lõppu. Peale tunni lõppu on intervjueeritavate

sõnul tudengitel emotsioonid seoses antud tunniga kõige tugevamalt meeles ning ka nendel endal on hästi meeles, kuidas tund kulges. Mitmed uurimuses osalenud mentorid selgitasid, et tundi analüüsid andsid nemad esmalt sõna tudengitele, et nad saaksid ise kirjeldada, kuidas neil enda arvates läks.

Noh ma leian, et kui tund on olnud, et siis peaks nagu kohe selle läbi rääkima, seal on nagu sellised esmased muõjed kõige tugevamad. (Mairi)

Analüüs on nüüd reeglina kui vähegi võimalik kohe peale tunni andmist, siis on värskelt kõik meels nii tudengil kui iseendal, ma tavaliselt istun ise taga teen märkmeid. (Mari)

Ma püüan tavaliselt kohe tunni läbi rääkida, et kuidas läks mis, et kuidas ta ise näeb. (Merit)

Intervjueritud õpetajate sõnul eelistavad nad vaadeldud tudengi tunnile anda tagasisidet suuliselt, kuna nende arvates saab suuliselt mõtet paremini edasi anda kui kirjalikult.

Kirjalikku tagasisidet anti juhul, kui tunni järgselt ei jäänud aruteluks aega. Sel juhul saatsid praktika juhendajad tagasiside meiliga.

Üldiselt ma eelistan ikka sellist silmast silma suhtlemist ja rääkimist. Kirjutamisega ei saa kõiki asju nagu öeldud ja arutletud. (Mairi)

Kirjalikku tagasisidet ainult siis olen andnud, kui meil ei ole aega olnud pärast tundi rääkida, et siis ma olen meili teel saatnud. (Mairi)

Mentor tudengi tööle hinnangu andajana. Kirjaliku tagasiside andmise kohustus on intervjueritavate sõnul tudengite tööd hinnates. Mentorite sõnul on kirjalikuks tagasisideks tavaliselt analüüs tudengi tööst õpetajana ja ka sobivus õpetajaks, aga kirjalikku tagasisidet ei anna mentorid varem, kui on käes praktika lõpetamise aeg.

Analüüs tuleb teha tudengi praktilal oldud aja kohta ja töö kohta siis, kui on vaja praktika lõpetada, siis on loomulikult vaja kirjalikku analüüsi praktikapäevikusse. (Kelli)

3.1.4. Pilootprojektis lisandunud ülesanded

Lisaks ülesannetele, mida on eelnevatel aastatel praktika juhendajaks olemise käigus täidetud, nimetati intervjuudes mitmeid lisäülesandeid, mis on lisandunud seoses Tartu

Ülikooli innovatsioonikoolide pilootprojektis osalemisega. Toodi välja: (1) koolitustel osalemine; (2) blogi pidamine, (3) tegevusuuring ja (4) mentorarutelud.

(1) Koolitustel osalemine

Seoses innovatsioonikoolide pilootprojektis osalemisega lisandusid intervjueeritavate kirjeldustel nende kohustuste hulka mõned uued koolitused, mis neil läbida tuli. Lisaks ainult mentoritele korraldatud koolitustele, oli neil esmaskordselt võimalus läbida koolitusi ka koos praktikantidega, mille raames oli neil võimalus tudengitega koostööd teha. Koolitustest nimetati „Täiskasvanud õppija koolitus”, mis oli mõeldud vaid mentor-õpetajatele ning „Tegevusuuringu koolitus” ja „Pedagoogilise psühholoogia ja suhtlemise koolitus”, millel osalesid ka juhendatavad. Väärtusena toodi välja, et mentorid ja tudengid said tänu ühistele koolitustele praktika käigus sooritatavatest ülesannetest ühte moodi aru. Teiseks oluliseks kasuteguriks peeti koostöösuhte tugevnemist, ühiste koolituste käigus muutus tudengite ja mentorite omavaheline koostöö paremaks.

Esiteks on need ühised koolitused juba sellepärast vajalikud, kui tulevad vastavad tööülesanded näiteks tegevusuuring, et meil kõigil oleksid ühesed arusaamad, mis on nõudmised ja mis on kriteeriumis, siis oleks tunduvalt lihtsam seda koostööd teha.

(Mari)

Need ühised koolitused olid sellised ühised olemised, tekitasid koostöö tunde ja suhte muutus lähemaks. (Kelli)

Intervjueeritavad ütlesid ka, et ühised koolitused ei ole olulised juhul, kui vaid ühel osapoolel (kas siis mentor-õpetajal või tudengil) on koolituse jaoks vajadus, mõlemale koolituste korraldamine oleks sel juhul ressursi raiskamine. Mentorite sõnul kogunud õpetaja juba tunneb oma tööd ja tal ei olegi võimalik lisakoolitusi koos juhendatavaga vaja.

Alati ei ole need koos koolitused vajalikud, kui nähakse otsust vajadust, siis võiks olla. See on natuke nagu ressursi raiskamine, sest on õpetajaid, kes on noh minu sugused, kes muud ei tee kui juhendavad ja juhendavad. Mingid tõesed peaks nagu selg olema ka pärast 20 aastat, oskan siin lõpuks ikka oma asja. (Merit)

(2) Blogi pidamine

Innovatsioonikoolide pilootprojektis osalemisega lisandus ühe ülesandena mentoritele blogi pidamine. Intervjueeritavate sõnul oli blogi kohaks, milles mentor-õpetajad pidid reflekteerima oma tööd ja tegevusi mentorina, kirjutama oma koostöö sujumisest/mittesujumisest tudengitega ning analüüsima ka kitsaskohti, mis neil on ette tulnud.

Noo blogi oli selline mentoriks olemise refleksioon, kuidas meil on õnnestunud koostöö tudengitega ja millised on meie järgmised eesmärgid, kuhu välja jõuda.

(Kelli)

Mitte kõik intervjueeritavad ei olnud kindlad, mida neilt blogis täpselt oodatakse. Mentorite sõnul oodati ülikooli poolt sissekandeid blogisse, aga juhendajate kirjeldustes oli sisuline ootus ebaselge ja seda tajuti pigem välise hindamisvahendina, mitte enesearengu kohana.

Blogi pidamine on jäänud soikku ja mul ei ole ka päris täpselt selge, mida minult seal blogis oodatakse ja ma olen ka natuke teine põlvkond, ma ei ole üles kasvanud käed arvutiklaviatuuril. (Merit)

Kõik uuritavad väljendasid üheselt, et nende ajakava on niigi tihe ning blogi kirjutamine sinna ei mahu. Blogisse kirjutamist pidasid intervjueeritavad lisakohustuseks, millega tuleks neil tegeleda kodus. Mentor-õpetajad ütlesid, et kuigi blogi pidamine oli nende töökohustus, ei täitnud nad seda täiemahuliselt.

Mul ei ole jah seal ühtegi sissekannet. Mul on õpetajana suur koormus, mis tegelikult tähendab seda, et minu päevad on hirmpikad ja ma peaksin blogi pidama õhtuti, aga kui ma lähen juba ära koju ja asun seal tegelema oma perega, siis ma ei leia õhtuti motivatsiooni, et minna arvutisse, avada blogi ja hakata jälle töösjadega tegelema. (Merit)

Mentor-õpetajad ei tundnud, et blogi pidamine on nendele sobivaim variant. Intervjueeritavad ütlesid, et neile meeldib pigem kokku saada ja arutada asju silmast silma. Selgituseks tõid välja, et pigem tahavad nad ennast väljendada ja avaldada arvamusi suuliselt. Kohtumistest oleks mentorite arvates piisanud.

No blogi pidamine väga nagu ei ole sobiv variant. Pigem õpetaja tahab reaalselt kokku saada, rääkida kohe enda tunded ja emotsioonid välja öelda. (Mairi)

Ülikooli poolt oli mentorite sõnul neile määratud mitu sissekannet ning mille kohta blogisse peab kirjutama. Sellega seonduvalt tõid mõned uurimuses osalenud õpetajad välja, et kuna nad ei jõudnud blogisse ise sissekandeid teha või kirjutasid vähem, kui neilt oodati, lasid nad tudengitel blogisse oma mõtted kirja panna.

Ma olen oma tüdrukutele öelnud, et mul on need ja need mõtted, pange need oma sinna blogi asjadesse sisse ja nad on seda teinud kah, et siis on nagu see asi saanud okei. (Mari)

(3) Tegevusuuring

Ühe lisäülesandena seoses projektis osalemisega pidid mentor-õpetajad oma praktikantidega läbi viima tegevusuuringu. Uuritavate kirjeldusel oli tegevusuuringuks praktiline õpetajatööga seotud ülesanne, mille sisu üheks osaks oli ka uurimus. Tulemusi tuli võrrelda ning analüüsida. Eelnevalt oli selleks saadud ka vastav koolitus nii tudengitel kui ka juhendajatel. Õpetajad kirjeldasid, kuidas nad tegevusuuringu käigus võrdlesid erinevaid õppemeetodeid või õpilaste enesekontrolli tehnikaid. Kõik läbi viidud tegevusuuringud olid seotud õpilaste õpitulemuste parendamisega. Tänu sellele uuringule saadi adekvaatset infot selle kohta, kas või kuidas õppemeetod mõjutab õpilaste õpitulemusi. Praktikant juhendavalt õpetajalt oodatakse uurivaks õpetajaks olemist.

Tudengid võrdlesid kahte seitsmendat klassi, et kas ja kuidas mõjutab õpitulemusi erinev tunnimetoodika. Ühele klassile õpetasid nad teemat arvutitunnina ja teisele klassile viidi läbi tavatund. Püstitasime omad hüpoteesid ja õpitulemusi kontrollisime tunnikontrolliga. (Mari)

Püütakse ärgitada õpetajat saama uurivaks õpetajaks. (Kelli)

Intervjueritavad tõid tegevusuuringu kasutegurina välja kogemuse saamise. Selle käigus said juhendajad ülevaate sellest, mis tegevusuuring on ning millistest osadest see koosneb. Uuritavad märkisid ka, et lisaks nendele said tegevusuuringust kasulikke kogemusi ka praktikandid.

Võibolla mingi kogemuse said üliõpilased selle tegevusuuringu pealt... ja mina ise ka muidugi. (Mairi)

Kõige tähtsam on see, et me tegime läbi tegevusuuringu erinevad etapid ja kujunes üldine arusaam, mis see tegevusuuring üldse on. (Mari)

(4) Mentorarutelud

Viimaseks erinevuseks võrreldes varasemate praktikantide juhendamisega oli mentorarutelude toimumine, mis oma toimumise sageduse ning sisu osas olid ülikooli poolt reguleeritud. Uuritavate sõnul toimusid mentorarutelud regulaarselt iga kahe nädala järel ning seda mõlema praktikandiga korraga, kui mentor-õpetajal oli paralleelselt kaks juhendatavat. Intervjueritud õpetajad nimetasid, et sellistel regulaarsetel kokkusaamistel on mitmeid eeliseid. Ühe kasutegurina toodi välja üksteise (praktikandi ja juhendaja) paremini tundma õppimine ning teisalt on nende kohtumiste käigus juhendajate arvates tekkinud praktikantidel tugevam side kooliga.

Noh eks see innovatsioonikooli praktikas ongi see, et tudengitel on rohkem sidet kooliga, nad satuvad siia paratamatult rohkem, kuna neid mentorarutelusid on tõesti niivõrd palju olnud. Me kohtusime regulaarselt iga kahe nädala tagant ja nad saavad vahetult selle informatsiooni mis kõik koolis toimub. (Mari)

Kõige suurem osakaal on kindlasti mentorvestlustel olnud, mis aitasid mul tüdrukutega hästi tuttavaks saada. (Merit)

Intervjueeritavad tõid välja, et rääkisid kokkusaamistel väga mitmetest teemadest. Mentorarutelusid kirjeldati kui kokkusaamisi, kus mõlemad osapooled said arutleda selle üle, mis vahepeal koolis toimunud on. Lisaks olid uuritavate kirjeldusel määratletud ka kindlad teemad ülikooli poolt, mille üle kokkusaamistel arutleda tuli.

Siin innovatsioonikooli projekti raames on tagasiside palju põhjalikum ja üksikasjalikum, kõik sõltub ka eesmärgist ja ülesandest, mida me pidime mentoraruteludel arutama. (Kelli)

Analüüsisime tüdrukutega nende vaadeldud tunde, dokumentatsioonist pidime rääkima, samuti video analüüsisist. (Merit)

Mentorite kirjeldusel nägid nad ennast mentorarutelu käigus suunaja rollis olevat, kes aitas tudengil jõuda ise arutluse käigus eneserefleksioonini välja. Mentorarutelude käigus räägiti uuritavate sõnul ka vaadeldud tundidest ning juhendajad ei tahtnud kõike kohe ise ette öelda, milleni nad tahaksid, et tudeng jõuaks, vaid kasutasid selleks suunavaid küsimusi ja proovisid panna juhendatavat ennast analüüsil ise tulemusteni jõudma.

Mentori ülesanne on nagu suunata üliõpilasi ise arutlema, mitte see et mina ütlen kuidas võiks olla või kuidas oleks pidanud olema, vaid et üliõpilased ise jõuaksid minu abiga teatud arusaamisteni. (Mari)

Innovatsioonikoolide projekti raames rõhutasid mentor-õpetajad eriti tihedat koostööd. Intervjueeritavate sõnul ei ole nad varasemalt praktikantidega nii tihedalt kokku puutunud ja niivõrd põhjalikku koostööd ei ole varem olnud. Väga palju on olnud arutamist ning mentorid usuvad, et ka tudengid arvavad samuti, et suhtlemine on olnud väga tihe.

Nii põhjalikult ei ole mina küll varem tudengitega koostööd teinud, kui sel aastal selle innovatsioonikooli raames. Side on ikka märksa tõsisem, kujutan ette et mõlemapoolselt nii tudengite kui ka minu poolt. (Kelli)

Perekondlik suhe vaata et varsti. (Merit)

3.2. Mentor-õpetajate eesmärgid ja arusaamad mentorlusest

Mentor-õpetajaid tõid intervjuude käigus välja kaks olulist eesmärki, milleks on tudengites motivatsiooni säilitamine ning oma panuse andmine õpetajakoolituse parendamiseks. Seoses mentorlusega pöörasid uuritavad tähelepanu ka selle kasulikkusele nende endi jaoks, kuna intervjuueeritavate arvates mõjus mentorlus arendavalt ka neile mitte vaid tudengitele. Toodi välja ka erinevaid ootusi tudengite, ülikooli ja kooli juhtkonna suhtes.

3.2.1. Mentor-õpetajate eesmärgid

Uuritavate sõnul on mentoriks olemisel nende jaoks mitmeid eesmärke. Toodi välja, et mentor-õpetajad tahtsid oma tööga säilitada tudengite motiveeritust ja soovi õpetajaks saada. Teisena peeti oluliseks õpetajakoolituse muutmist paremaks.

Tudengite motiveerimine. Mentor-õpetajate üheks eesmärgiks oli see, et tulevane õpetaja, kes kooli läheb, oleks motiveeritud ja tahaks teha õpetajatööd südamega. Mentorite arvates on tähtis säilitada tudengitel soov saada õpetajaks, kui nad kohtuvad reaalse koolieluga ja ka siis, kui neil tuleb oma praktika jooksul ette raskusi kas ühel või teisel moel. Mentorite töö on aidata tudengitel jääda pinnale ja hoida soovi õpetajana töötada ka peale praktika lõppemist.

Kõige tähtsam on see, et seda indu ei tohi ära tappa. Hoida nagu seda leeki ikkagi, et ei viska vett kohe kõhh, et oh see kool on niuke jama koht, mis sa siia tulid, mine parem prismaesse müüjaks. Ikka et jääks tahtmine õpetaja olla, kui vähegi on eeldusi õpetaja olla. (Merit)

Õpetajakoolituse parendamine. Lisaks tõid uuritavad välja, et tahavad seoses innovatsioonikoolide projektis osalemisega ka õpetajakoolitust arendada ja paremaks muuta. Intervjuueeritavad tõid välja, et kui neil paluti projektis osaleda, oli nende sooviks teada saada, mida see projekt endast kujutab. Mentorite sõnul kirjeldati seda kui uuendust pedagoogilises praktikas, seejärel olid nad nõus osalema, kuna nemad õpetajatena on huvitatud õpetajahariduse parendamisest.

Kui paluti mentoriks hakata sain ma aru, et selle kaudu on võimalik pedagoogilist praktikat, mis koolis toimub paremaks teha .. et sellest ma olen igal juhul huvitatud, et õpetajad, kes tulevad, et nad oleksid parema ettevalmistusega. (Mairi)

Selle pärast, et ma saan aidata kaasa praktika parendamisele, ma ka andsin oma nõusoleku projektis mentorina osaleda. (Kelli)

3.2.2. Mentorluse kasulikkus mentorile

Intervjueeritavate sõnul on mentoriks olemine neile mitmeti kasulik olnud. Toodi välja eneseareng, kuidas mentoriks olemine sunnib neid end haridusmaastikul toimuvaga kursis hoidma, tagasiside tudengitelt oma tööle juhendamise vallas ning mõtted ja uued ideed tudengitelt, mida nemad varem oma töös kasutanud ei ole.

Eneseareng. Intervjueeritavad väitsid, et töö tudengitega esitab neile väljakutseid ja seepärast peavad nad olema teadlikud sellest, mis käesoleval ajal haridusmaastikul toimub ja ennast uute innovaatiliste suundadega kursis hoidma. Mentor-õpetajate arvates ei saa õpetada uue põlvkonna õpetajaid, kui olla ise kinni vanades õpetamisviisides ja kasutada kogu aeg samu võtteid.

Kui sa oled ikkagi mentor, siis sul peab olema lai silmaring kogu sellest haridusvaldkonnast ja peab end nende asjadega kurssi viima. (Mari)

Kuidas sa saad olla oma vanas mullis kinni, kui sa õpetad uue põlvkonna õpetajaid? Ei saa, sa pead ise kõigega kaasas käima, kosutav on vahepeal lisaks lastele ka täiskasvanutega töötada. (Merit)

Intervjueeritud õpetajad arvasid ka, et oma teadmiste edasi andmine on üks teadmiste kinnistamise viise ehk teiste õpetamine arendab neid. Lisaks tõid uuritavad välja, et õpetamise käigus ei kinnistu ainult teadmised, vaid saadakse ka parem selgus oma tööst ja selle eesmärkidest.

Noh teada on eksle, kui sa tahad ise targaks saada, siis õpeta teisi. Kui mina juhendan, kuidas seda õpetajatööd üldse siin näha ja missugune see töö on siis see sunnib mind ka rohkem analüüsima, kuidas ma siis tõesti näen seda tööd siin ja kuidas ma ise seda teen ja millised on hariduselu rõhuasetused hetkel. (Kelli)

Kasulik tagasiside mentori tööle. Uuritavad tõid välja, et küsivad oma praktikantidelt ise tagasisidet oma tööle juhendajana ehk juhendamisoskuse kohta. Mentor-õpetajate sõnul on olnud mõlemat nii positiivset kui ka negatiivset, olenevalt tudengist ja situatsioonist. Tagasiside oma juhendamise kohta annab mentoritele teadmisi oma juhendamisoskustest ning kas see on sobiv tudengitele ja kas see on tulemuslik.

Noo on olnud palju positiivset, ei saa salata, kes see ikka koera saba kergitab, kui ise ei kergita ☺. On olnud ka negatiivset tagasisidet, aga see tuleb paljuski sellest, et ma olen otsekohene ja ma olen aus. (Merit)

Väga positiivne tagasiside on olnud, vähemalt sain kinnitust sellele, et kuidas ma olen juhendanud, on õige olnud. (Mairi)

Kasulikud ideed ja mõtted tudengitelt. Lisaks tagasiside kohta oma tunni andmisele töid mentor-õpetajad välja uued teadmised ja ideed, mis nad noortelt saavad. Mentorid peavad tööd tudengitega arendavaks. Mitmel korral toodi välja infotehnoloogilised vahendid, kuna see on väga kiiresti arenev valdkond ja mentor-õpetajad on tänu tudengitele uuendustega paremini kursis.

Töö noore inimesega on väga arendav, noored inimesed kannavad kaasaja joont ja aitavad kaasajaga kursis olla. Muidu võibolla ei liitukski facebookiga või ei blogikski, ei teakski mis see blogi on eksle, kui noored inimesed ei õpetaks. (Merit)

Infotehnoloogia praegu muutub nii kiiresti, ma arvan, et noored inimesed on paremini kursis igasuguste infotehnoloogiliste vahenditega ja ma olen nende käest selle koha pealt õpetust saanud. Igasuguseid programme ja asju, mõnest asjast ma üldse ei teadnud ja kuidas seda koolitundi sisse tuua. (Mairi)

Lisaks infotehnoloogiale väärtustavad mentorid ka tudengite mõtteid ja uusi ideid õppemeetodite vallas. Mentor-õpetajad kirjeldasid, kuidas oma pika töökogemuse tõttu on neil väljakujunenud harjumuspärased meetodid tunni andmisel. Uuritavate sõnul tulevad tudengid ülikoolist uute värskete ideede ja lahendustega ning annavad oma mõtted edasi ka neile.

Kui tudengid tegid oma geograafia ja bioloogia didaktikat, siis nad andsid minule infot mismoodi nende õpingud ülikoolis käivad ja jagasid mulle kaasaegseid materjale ja noh loomulikult ka meetodeid ja võtteid, mida saab kasutada. (Mari)

3.2.3. Mentorite ootused

Intervjueeritud mentorid töid välja oma ootused seoses mentoriks olemisega. Mentor-õpetajatel on erinevad ootused tudengitele, ülikoolile ja koolitustele ning ka oma kooli juhtkonnale.

Mentorite ootused tudengitele. Mentor-õpetajad peavad oluliseks kokkulepetest kinni pidamist ja motiveeritust. Uuritavate sõnul ei ole tudengitel alati soovi õpetajaks saada, tihti valitakse eriala ka ainult paberi pärast või selle järgi kuhu sisse saadakse ja tahetakse vaid kõrgharidust. Mentor-õpetajad väärtustavad üliõpilaste tahet saada heaks õpetajaks ja sellest tuleneb ka suurem motivatsioon ning ka parem koostöö. Õigeaegselt esitatud tunnikonspektid

ja tööd ning alati kohal käimine ning tudengi poolne soov ja tahe seda tööd teha suurendavad uuritavate sõnul ka nende motivatsiooni praktikante juhendada. Lisaks tähtaegadest kinni pidamisele ja motiveeritusele peavad juhendajad üliõpilaste puhul oluliseks ka ausust. Probleemide ilmnemisel ükskõik millega, kas siis tähtaegadest kinni pidamisel või konspektide esitamisel ootavad mentorid, et tudengid ütleksid ausalt, miks neil jäi midagi tegemata. Uuritavate kirjeldusel on nad kohanud ka valesid ja igasuguseid ettekäandeid, miks tudengil ülesanded mingil põhjusel tegemata jäid.

Eelkõige on oluline kokkulepetest ja tähtaegadest kinni pidamine ja kui ka on probleeme, siis informeerida õpetajat. (Mari)

On oluline, et kõik osapooled oleksid ühtmoodi motiveeritud. Tihti puutume kokku tudengitega, kes ütlevad kohe, et mul on ainult seda paberit vaja, ka seda on kahjuks tõesti tihti. Edasiviiv jõud on see, et ma näen, et üliõpilane ise tahab, et tal on soov saada heaks õpetajaks. Seda suuremini kerkib minus üles vastutus. Ütle ausalt kuidas asjad on, mulle ei meeldi siuksed valed nagu stiilis noh, hakkasin trepikojast välja tulema ja üks meesterahvas tõmbas mul konspektiga kilekoti käest ära. Mulle siuksed asjad ei meeldi ja siis ma võin terav olla. (Merit)

Mentorite ootused ülikoolile. Mentor-õpetajad ootavad erinevaid koolituste pakkumisi nii ülikooli kui ka teiste koolitajate poolt. Mentorite arvates peavad nad olema täiskasvanutega töötamiseks saanud lisateadmisi täiskasvanud õppijate kohta ja andragoogika vallas. Samuti peaks intervjuueeritavate arvates mentor olema nii hea psühholoog kui ka tugev didaktik, et oma teadmisi piisavalt hästi praktikandile edasi anda. Samuti peavad mentor-õpetajad oluliseks eneseanalüüsi oskust, kuna kõike tegevust praktika käigus tuleb analüüsida nii kirjalikult kui ka suuliselt ja kirjutada praktikantidele tagasisidet. Arendamiseks analüüsi ja refleksioonioskusi, soovivad mentorid saada lisakoolitusi, et oma tööd paremini teha.

Selleks, et praktikante hästi juhendada, peavad sul olema head psühholoogia alased teadmised, et aru saada, mida tähendab täiskasvanud õppijaga töötamine. Peab olema tugev didaktik ja hea analüüsivõimega. Õpetajatelt küsides, et mis neid huvitab, ütlevad nad alati tundide analüüsi ja uuemaid õppemeetodeid. (Merit)

Lisaks eelmainitud koolitustele ootavad mentor-õpetajad ülikoolipoolseid koolitusi selle kohta, mida õpivad ja teavad hetkel tudengid, kes nende juurde praktikale tulevad. Juhendajate jaoks on oluline olla kursis kaasajal ülikoolis õpetatavate teemadega ja olla teadlik tudengite tasemest pedagoogiliste teadmiste ning eriala teadmiste vallas. Põhjendusena toodi välja, et nendel juhendajatena on seljataga aastaid õpetajatöö kogemust ning ülikooli

lõpetamisest on juba palju aastaid möödas. Vahepeal möödunud ajaga on ka muutunud õpetamine nii ainealaselt kui ka pedagoogiliselt.

Kuna mina olen ülikoolis tükk aega tagasi õppinud, olid asjad natuke teistpidi, mentor-õpetajal peaks olema võimalus tutvuda nende asjadega, mida üliõpilane õpib, et ma saaksin ülevaate täpsemalt programmist, mida see pedagoogiline õpe sisaldab. (Mairi)

Seoses innovatsioonikoolide projektis osalemisega tõid intervjueeritud mentor-õpetajad välja, et ootasid projektimeeskonnalt täpseid juhendeid praktika toimumise kohta ja täpseid juhiseid ülesannete täitmiseks. Uuritavate hinnangul peaksid ülikooli poolt olema täpselt paika pandud nii tudengi tegevused praktika jooksul kui ka mentor-õpetaja tegevused. Seoses innovatsioonikooli praktikaga arvavad mentor-õpetajad, et mudel rakendus liialt vara. Pilootprojekt ei olnud veel lõppenud, kui antud praktika korraldust hakati rakendama õpetajakoolituse tudengitele. Praktika juhendajad ootavad, et praktika oleks arusaadavalt koordineeritud ning tudengid ja juhendajad oleksid informeeritud oma ülesannetest kogu praktika perioodi kohta juba praktika alguses.

Antud juhul siis ootan ülikoolimeeskonnalt täpsemaid juhendeid, et täpselt ei olnud kõik selge, mida tegema peab. (Kelli)

Ma arvan, et kõik peab olema algselt väga täpselt paika pandud, mis toimub, kui pikalt toimub, millised on tööülesanded ja mentor peab ka nende ülesannetega täpselt kursis olema, kõik algusest lõpuni. (Mari)

Võibolla selle pika pedagoogilise praktikaga, et need kes alustasid sügisel ei ole enam pilootprojekt, et sellega oleks võinud oodata veel aasta, siis kui meie projekt on läbi ja kokkuvõttes tehtud. (Mairi)

Mentorite ootused kooli juhtkonnale. Kõik intervjueeritud mentor-õpetajad tõid oma vastustes välja, et ootavad juhtkonnalt väiksemat töökoormust. Lisaks nende tavapärasele õpetajatööle on praktikantide juhendamine väga ajamahukas lisakohustus. Peale tundide läbiviimise on õpetajatel veel teisigi lisakohustusi ja selle tõttu jääb praktikandiga tegelemiseks liialt vähe aega. Mentor-õpetajad ei tunne, et neil on ressursse juhendada niivõrd täisväärtuslikult, kui nad ise seda teha sooviksid ning ootavad väiksemat töökoormust.

Meil on põhitöökoormus nii suur ja koolipoolsed lisakohustused ning kui meil on veel praktikandid ka.. kohati jääbki takistuseks see, et aega ei ole, et neid asju ei saa teha niivõrd täisväärtuslikult kui ise seda sooviks. (Mari)

Mentori töökoormus koolis peaks olema väiksem, tal peaks olema võimalus koos tudengiga külastada tunde ja siis neid analüüsida. (Kelli)

Intervjueeritud õpetajad tõid välja ka tasustamise. Seoses praktika juhendamisega lisandub neile päris suur koormus ja selle võrra võiks olla mentor-õpetajate arvates paika pandud ka tasustamine. Rahaliste ressursside puudumise korral võiks ollagi tasustamise tasakaalustamiseks selle võrra väiksem töökoormus.

Kui mingid ülesanded on väga konkreetselt paika pandud, siis peab olema ka tasustamine paika pandud. Kui ülikool ei tasusta, peaks olema mentor-õpetajad tasustatud kuidagi oma väiksema koormuse kaudu. (Mairi)

4. Arutelu

Magistritöö eesmärgiks oli kirjeldada innovatsioonikooli pilootprojektis osalenud mentorite tegevusi praktikantide juhendamisel ning mentorite arusaamu mentorlusest ja selle eesmärkidest. Tulemused näitasid, et mentorid kirjeldasid oma rolli olla toetajaks ja eeskujuks ning tõid välja oma ülesanded erinevates praktika etappides (nt kooli tutvustus, näidistundide andmine, tagasisidestamine). Samuti pöörati tähelepanu mentorluse eesmärkidele säilitada tudengites motivatsioon ja parendada õpetajakoolitust. Mentorid leidsid, et mentorlus on kasulik ka neile kui mentoritele ning toodi välja ootused seoses mentorlusega. Järgnevalt arutletakse olulisemate tulemuste üle.

Uurimuses osalenud mentorid pidasid üheks oma ülesandeks kooli tutvustamist praktikandile, mille käigus antakse ülevaade nii koolist kui füüsilisest keskkonnast kui ka õpetaja ametist. Sarnaseid tulemusi on oma töös saanud ka Pratschler (2009), kes leidis, et mentorid aitavad tudengitel tutvuda kooli kultuuriga, teiste õpetajatega, õpetajatööga laiemalt ja ootustega õpetamise osas. Samuti on Maphalala (2013) uurimuses osalenud mentorid toonud välja, et peavad oma ülesandeks kooli tutvustamist tudengitele, jagades informatsiooni seal kehtivate reeglite, süsteemi ja kooli võimaluste kohta. Antud uurimuse tulemused on kooskõlas ka Hall et al. (2008) uurimuse tulemustega, milles selgus, et üheks tähtsamaks ülesandeks peavad mentorid kooli ja ameti tutvustamist üliõpilasele. Kooli keskkonna, õpetajate ja klasside tutvustamine tudengitele on oluline tagamaks, et üliõpilased saaksid

praktika käigus paremini hakkama. Samuti on oluline, et õpetajad koolimajas oleksid teadlikud praktikantidest, kes nende koolis oma praktikat sooritavad ja oleksid nendega tutvunud. See võimaldab tudengil teha koostööd peale oma mentori ka teiste õpetajatega. Käesolevas uurimuses on selgelt välja toodud see, et tutvustatakse üliõpilasele kooli süsteemi just rõhutades, et konkreetne korraldus on omane nende koolile ja mujal võib olla teisiti.

Olulise ülesandena töid intervjueritud õpetajad välja näidistundide andmise tudengile ning rollimudeliks olemise. Selle aspekti kohaselt on antud uurimuse tulemused kooskõlas Nalumansi (2011) uurimistulemustega, kes on leidnud, et näidistundide andmist peavad mentorid üheks väga efektiivseks mentorluse osaks. Fairbanks et al. (2000) on kirjutanud, et ka tudengid väärtustavad võimalust näha oma mentorit tööülesandeid täitmas nii klassiruumis kui ka klassiruumist väljaspool. Mentori näidistunde vaadeldes saavad üliõpilased vaatluse käigus õppida. Käesolevas uurimuses osalenud mentorid rõhutasid näidistundide ettevalmistuse olulisust. Sarnaseid tulemusi on leidnud ka Pratschler (2009), kelle uuritavad mentorid töid välja, et näidistunde andes peavad mentorid oluliseks tunni ettevalmistust, et nende tundide vaatlemisest saaks tudeng uue kogemuse ja omandaks uusi teadmisi. Jaipal (2009) on leidnud, et näidistundi püütakse planeerida ka väga mitmekesiseid õppemeetodeid ja -vahendeid, et praktikandid näeksid, millised on tänapäeva võimalused tunni läbi viimiseks. Selleks, et mentor-õpetajad oleksid pädevad tudengeid õpetama tuleb neil pidevalt edasi areneda, õppida juurde uusi õppemeetodeid ja olla kursis haridusvaldkonnas toimuvate muudatustega. Kutsestandard (2013) kohaselt on õpetaja enese arendamine ning valdkondlike muudatustega kursis olemine õpetaja üheks ülesandeks.

Käesolevas uurimuses rõhutasid mentor-õpetajad ka reaalse koolikogemuse pakkumist, näidistundide näol. Kui ühelt poolt töid mentor-õpetajad välja, et oluline on kavandada näidistunde põhjalikumalt kui seda tavaliselt tehakse, et näidata võimalikult palju erinevaid tunni läbiviimise viise. Teisalt selgitati, aga et tudeng peaks praktika käigus saama hea ülevaate igapäevasest koolielust ja õpetajatööst justkui reaalse kogemuse. Need mõtted on omavahel vastuolulisust tekitavad. Selleks, et jagada igapäevase õpetaja tavatöö kogemust, peaksid ka näidistunnid olema sellised, mida õpetaja koolis iga päev annab, mitte üle pingutatud.

Selleks, et praktikant omandaks võimalikult mitmekesiseid teadmisi õpetaja ameti kohta, on uuritavad välja toonud ka selle, et suunavad praktikante teiste kolleegide tunde vaatama. Käesoleva uurimuse tulemus on selles osas kooskõlas Maphalala (2013) uurimusega, milles mentorid kasutasid sama taktikat tudengi kogemuse suurendamiseks. Autori arvates tuleb mitmekesisem kogemus tudengitele kasuks ning võimalusel võiksid kõik

mentor-õpetajad tudengeid kolleegide tunde vaatlema suunata. Selliselt suunatakse tulevast õpetajat väärtustama üksteiselt õppimist. Kogukonnana koos õppimisest on kirjutanud Wenger ja Snyder (2000), kelle arvates lahendatakse sel viisil probleemid kiiremini, tagatakse kolleegide professionaalne areng ja vahetatakse väärtuslikke kogemusi. Lisaks tudengite suunamisele erinevate õpetajate juurde, töid käesolevas uurimuses osalenud mentorid välja ka selle, et püüdsid võimalusel praktikandiga koos kolleegide tunde vaadata. See võimaldab intervjueeritavate sõnul paremini nähtud tundi analüüsida ning juhtida tudengi tähelepanu asjadele, mida nad muidu oma vähese kogemuse tõttu ei märkaks.

Nalumansi (2011) uurimusest selgub, et mentorid ise peavad oma käitumise ja valikute põhjuste seletamist oluliseks tudengi õpetamise viisiks. Mentorite arvates aitab erinevate valikuvariantide kaalumine teha neil seoses tunni andmisega õigeid otsuseid. Antud uurimuses osalenud mentorid püüdsid ka selgitada praktikantidele õpetajate valikute ja tegevuste põhjuseid, et nad paremini tunni käiku mõistaksid. Kutsestandard (2013) järgi on õpetaja ametis analüüsioskus üheks oluliseks osaks. Tegevõpetaja peab oskama oma tegevust ning ainealast pädevust reflekteerida ning tulemustest lähtuvalt kavandama muudatusi õpetamis- ning kasvatusprotsessi parendamiseks. Refleksioonipädevuse saavutamiseks on oluline sellega juba praktika ajal tegeleda. Sempowicz ja Hudson (2012) on välja refleksioonioskuste õpetamise kui mentor-õpetaja ühe ülesande.

Mentorite ülesandeks on ka abistada tudengeid tundide planeerimisel. Tunni ettevalmistusega seonduvalt oli mentoritel mitmeid erinevaid viise, kuidas tunni kavandamist juhtida. Oli neid, kes andsid omalt poolt praktikantidele soovitusi, ideid ja valikuvariante selle kohta kuidas tund läbi viia. Sarnaseid tulemusi on leidnud ka Bullough et al. (2003), kelle uurimuses osalenud mentorid andsid tudengitele võimaluse teha valikuid õppemeetodite osas ja pakkuda oma ideid, mida nad teha sooviksid, aga lõpliku otsuse, kuidas tund läbi viiakse, tegid siiski mentor-õpetajad ise. Uurimusest selgus ka, et erinevad mentorid annavad tudengitele tunni suhtes otsustamisvabadust erineval määral ja ei ole kindlaid reegleid. Igal mentoril on oma juhendamisstiil. Käesolevas uurimuses osalenud mentorid tahtsid võimalikult palju tudengitele abiks olla nii tunni ette valmistamisega kui ka läbi viimisega seoses, aga mõisteti ka seda, et nõu andmise ja abistamisega ei tohi liiale minna.

Magistriröö autori arvates peaksid mentorid laskma tudengitel rohkem katsetada ja andma neile tegutsemiseks vabamad käed. Käesolevas uurimuses oli intervjueeritavate hulgas ka neid, kes ei tahtnud lasta tudengitel proovida omi õppemeetodeid. Sellega üritasid mentor-õpetajad vältida tudengipoolset vigade tegemist. Vastupidiselt käesoleva uurimusega lasid Nalumansi (2011) uurimuses küsitletud mentorid oma tudengitel tunde andes kõike proovida,

kuna see annab neile võimaluse oma tegevusest õppida. Samuti on kasulik tehtud vigadele järgnev arutelu, kuna arendab refleksioonioskusi. Sarnase tulemuse on saanud ka Pratschler (2009) oma uurimuses, kus mentor-õpetaja arvates on parem, kui tudeng proovib oma ideid isegi siis, kui mentor kogunud õpetajana teab, et need ilmselt ei tööta. Lisaks ütleb eelmainitud autor, et praktika ongi harjutamise koht ja parem on teha vigu siis, kui mentor on kõrval juhendamas kui hiljem, kui tudeng on õpetajana iseseisvalt tööl. Toetudes nendele kahele uurimusele võib öelda, et tudeng tõesti peaks saama võimalikult palju praktilist ära proovida ka siis, kui ta saab negatiivse kogemuse.

Tudengi juhendamisega seoses tunni andmise käigus on mentoritel erinevad vaatenurgad. Osad uuritavad eelistavad tunni ajal rohkem sekkuda kui teised õpetajad, kes tahavad tagasisidet anda pigem tunni lõpus. Seoses sekkumise ja abistamisega tunni ajal on Maynard (2000) leidnud, et tudengid ise soovivad, et mentor-õpetaja oleks valmis neid tunni ajal pidevalt toetama ja aitama, kui nad ise midagi ära unustavad. Uurimusest selgus, et tudengid ise eelistavad pigem oma õpetamisele ja tunni andmisele saada ettepanekuid enne tundi ja abi tunni ajal kui tunni järgselt. Maphalala (2013) uurimuses osalenud mentorid on samuti välja toonud, et sekkuvad tudengi abistamiseks tundi. Kuna eelmainitud autorid on leidnud, et mentori tundi sekkumine on pigem hea, julgustab magistr töö autor mentor-õpetajaid olema tudengi abistamisel tunni jooksul julgemad ja mitte ootama seda hetke, mil tekivad probleemid. Esimesed tudengi antavad tunnid võiksidki olla näiteks kahekesi antud koos oma mentor-õpetajaga, kes nii on juba tunni andmise protsessi integreeritud ja selle võrra on tal ka lihtsam abistada erinevate probleemide korral.

Tunni planeerimisega seonduvalt tõid mentorid välja tunnikonspekti koostamise oskuse. Nende kogemuste kohaselt vajavad tudengid abi tunni kava koostamisel, kuna tudengid ei ole omandanud mentorite arvates ülikoolis piisavalt teadmisi tunni konspekti koostamise kohta. Sarnaseid tulemusi on leidnud ka Maphalala (2013), kelle uurimuses osalenud mentor-õpetajad tõid välja, et peavad oluliseks tudengi toetamist tunni kavandamises ja tunnikonspekti koostamise juures. Sellest tulemusest lähtuvalt võib järeldada, et ülikool võiks pöörata tähelepanu tunnikonspekti koostamise õpetamisele ja tunni planeerimise oskuse arendamisele.

Tagamaks praktikandile piisavalt reaalse koolitöö kogemuse andmist, lahkusid mõned uuritavad klassiruumist ning lasid tudengil ise tunni läbi viia. Bullough et al. (2003) läbi viidud uurimuses osalenud mentor-õpetajad arvasid, et iseseisev tunni läbi viimine, mil mentorit ei ole klassiruumis, on tudengile parim ettevalmistus iseseisvaks õpetamiseks tulevikus. Erinevad mentorid lasid tudengil iseseisvalt tundi läbi viia erinevatel praktika

etappidel, mõned püüdsid anda reaalselt õpetamiskogemust nii ruttu kui võimalik ja jätsid tudengi omapead juba praktika alguses. Teised mentor-õpetajad hakkasid tudengit järk-järgult harjutama iseseisva tunni andmisega ning lahkusid klassiruumist praktika lõpu poole. Käesolevas uurimuses ootasid mentor-õpetajad kuni praktikant on klassiga kontakti saavutanud ja mentor-õpetajate juuresolekul said tunni andmisega hästi hakkama ning alles siis lahkusid klassiruumist. Võttes aluseks antud magistritöö kui ka eelmainitud autori läbi viidud uurimuse ei peaks mentor-õpetajad laskma tudengil kohe iseseisvat tundi anda. Mentor peaks jääma järk-järgult tahaplaanile ning tegema ülemineku iseseisvalt tundide andmisele praktikandi jaoks võimalikult sujuvaks. Sedasi saab tudeng õpetamisega kohanemiseks rohkem aega.

Innovatsioonikoolide pilootprojektiga lisandusid mentoritele mitmed mentorlust toetavad koolitused. Mentorid pidasid kõiki koolitusi väga olulisteks ja tänu nendele muutus koostöö tudengitega lihtsamaks. Koolitused, mis toetasid mentoriks olemist ja suurendasid teadmisi mentori rollist, olid mentor-õpetajatele kasulikud. Nalumansi (2011) leidis aga vastuoluliselt käesoleva magistritöö tulemustega, et uurimuses osalenud mentor-õpetajad ei vajanud lisakoolitusi, põhjendades seda pikaajalise õpetamiskogemuse olemasoluga. Koolituste olulisust on aga sarnaselt käesoleva magistritöö tulemustele välja toonud Ambrosetti (2012), kelle uurimuses osalenud mentorid muutusid peale mentorkoolitusi oma rollist teadlikumaks selles vallas, mida mentoriks olemine tähendab. Uuritavate arusaamad mentorlusest muutusid täielikumaks ning koostöö tudengitega muutus seeläbi paremaks. Iga uue muutusega kohanemine võtab aega, nii ka innovatsioonikoolide mentori rolliga harjumine. Seega on autori arvates oluline, et ülikool oleks omalt poolt võimalikult palju mentoritele toeks ning sõnastaks oma ootused ja ülesanded mentoritele üheselt mõistetavalt.

Positiivsena toodi mentorite poolt välja koolitused, millel osaleti koos tudengitega. Nii ei jõua praktika jooksul sooritamist vajavad ülesanded vaid mentoriteni vaid ka üliõpilasteni ja suureneb veelgi koostöö ja ühine arusaam. Selleks, et mõlemad pooled nii mentor kui ka ülikool saaksid õpetajakoolituse eesmärgist ja toimumisest üheselt aru peaks nende vahel toimuma pidev suhtlus. See, mis toimub praktika käigus peaks jõudma ülikoolini ning muudatused, mis toimuvad ülikoolis peaksid jõudma mentoriteni. Siinkohal võiks olla üheks ettepanekuks ülikoolile korraldada rohkem koolitusi, millel osalevad nii mentorid kui ka juhendatavad koos. Uuriija arvates peaks ülikooli poolne mentorite hea ettevalmistus ja informeerimine tudengite õppekavast tegema mentorite jaoks kergemaks teooria ja praktika omavahelise sidumise, mis oli ka üheks mentorite ülesandeks. Mentorid vajavad intensiivset ülikoolipoolset tuge ning kokkusaamisi. Autor mõistab, et olulise piiranguna mängib

siinkohal rolli kindlasti ressursside olemasolu. Vaatamata tänase päeva kiirele tempole ning ajaressursi vähesusele peaks võimaldama mentoritele piisaval määral erinevaid kokkusaamisi ning seminare.

Innovatsioonikoolide pilootprojekti raames lisandus ka blogi kirjutamise ülesanne. Mentor-õpetajatele loodi ülikooli poolt blogi keskkond, milles pidid uurimuses osalenud õpetajad reflekteerima oma töö ja tegevuste üle mentoritena. Uurimuses osalenud mentorid ei leidnud motivatsiooni oma vabast ajast blogi sissekandeid teha ja nägid seda pigem tüütu lisakohustusena kui eneserefleksiooni võimalust. Käesoleva uurimuse tulemused on vastuolus Hudson ja Hudson (2010) poolt leitud tulemustega, milles mentor-õpetajad just soovivisid ametlikule arutlusele lisaks ka mitteametlikku arutluse kohta näiteks interneti keskkonda, millega saaks teiste mentoritega arutleda tõhusa mentorluse teemadel. Nimetatud autorite poolt korraldatud uurimuses osalenud mentorid mõistsid, et efektiivseks mentorluseks tuleks omaks võtta ühiselt õppimise printsiip, milles töö käib võrgustikus nii mentorite kui ka tudengite vahel. Ambrosetti (2012) leidis, et mentor-õpetajad pidasid tudengite mentorlust keeruliseks protsessiks ja tunnistasid, et ei tea igas olukorras mis on õige teha. Sellest tulenevalt väärtustasid uurimuses osalenud mentorid võrgustikutööd (kogemuste jagamist, arutamist, nõu küsimist/andmist) teiste mentoritega. Siinkohal võib autori arvates olla vähese aktiivsuse põhjuseks blogi keskkonnas kohustuslikkus. Võib olla oleks blogi keskkond oma funktsiooni paremini täitnud kui kirjutamine oleks vabatahtlik ning arutelud oleksid tekkinud vajadusest teiste mentorite arvamusi kuulda. Toetudes antud uurimuse ning varasemate uurimuste tulemusele võiks blogi keskkond jääda erinevate osapoolte koostöövõimaluseks. Blogi kaudu saaks ülikool mentorite tekkivatele küsimustele vastused anda ning oleks püsivaks toeks kokkusaamiste vahel.

Teine uurimisküsimus keskendus arusaamadele mentorluse rollist ning eesmärkidest. Käesolevas uurimuses osalenud mentor-õpetajad on välja toonud refleksioonioskuse arendamise ehk tudengite suunamise eneseanalüüsile. Uuritavad mentorid nägid oma toetavat rolli refleksiooni ja analüüsioskuse kujunemisel. Refleksiooni olulisust mentoriks olemise juures on välja toonud ka (Fairbanks et al., 2000). Pedaste (2014) kohaselt oodati antud pilootprojekti osalenud mentor-õpetajatelt ülikooli poolt just tuge ja abi tudengi eneseanalüüsi protsessis. Tagasiside andmisel pidasid mentorid oluliseks nii tudengite nõrkade külgede välja toomist, mis vajavad veel arendamist kui ka positiivsete joonte ära märkimist. Kõik uurimuses soalenud mentor-õpetajad pidasid konstruktiivse tagasiside andmist oluliseks. Ka varasemates uurimustes (Nalumansi, 2011; Maphalala, 2013) uuritud mentorid peavad tagasisidestamist üheks väga oluliseks osaks mentorluse protsessis. Pedaste

(2014) kohaselt peaks mentor tagasisidet andes rõhutama ka tugevaid külgi, mis ei tohiks kindlasti ära kaduda. Mitmed autorid (Ambrosetti, 2012; Leshem, 2012) on leidnud, et nii mentorite kui ka tudengite jaoks on tagasiside ja arutelud tundide üle üheks peamiseks allikaks, kust tudeng saab infot oma õpetamisoskuste kohta. Nii mentorite kui ka tudengite arvates on arutelud professionaalse arengu toetamiseks vajalikud. Leshem (2012) on toonud välja arutelude vaatenurkade erinevuse. Mentorid näevad arutelu kui refleksiooni protsessi – mis annab aluse eneseanalüüsiks ning aitab tudengil eneserefleksioonini jõuda. Tudengid näevad arutelusid kui konkreetset õppimise protsessi, milles omandavad teadmisi nii didaktika kui ka õpilaste kohta. Erinevad osapooled näevad tagasisidet erinevalt ja sellest tulenevalt on vajalik uurida mentorarutelude sisu ja seda nii mentorite kui ka üliõpilaste vaatenurgast. Eelmainitud autori uurimusest nähtub, et refleksiooniprotsessi käigus saavad mentorid analüüsida lisaks tudengite õpetamisele ka enda tööd, parendada oma õpetajaoskusi ning professionaalset arengut. Mentor-õpetajad kirjeldasid, et mentorluse protsess ei ole kasulik mitte ainult tudengitele vaid ka nendele kui mentoritele. Tudengitega töötades on mentoritel võimalus oma praktikantidelt õppida, sealhulgas saada uusi ideid või mõtteid. Ühe olulise arenguvaldkonnana on ära märgitud infotehnoloogia kuna see on väga kiiresti muutuv ja arenev. Käesolevas töös on mentorid välja toonud tudengitelt õppimise just tehnoloogia vallas (IKT vahendid, suhtlusvõrgustikud). Seda mõtet toetavad ka Hargreaves ja Fullan (2002), kes on tähelepanu pööranud just tehnoloogia arengule, millega tänu tudengitele mentor-õpetajad kursis saavad olla.

Uurimusest selgus, et mentoritel on seoses mentorluse protsessiga ka mitmeid ootusi nii tudengite kui ka kooli juhtkonna suhtes. Mentorid tõid välja, et ootavad tudengitelt motiveeritust, ausust, tähtaegadest kinni pidamist. Ühe olulise probleemikohana mentorluse protsessi juures tõid mentor-õpetajad välja oma koormuse ja aja puuduse. Intervjueeritud õpetajad tõid välja, et tudengid on neile lisakohustus ning seetõttu vajavad ka lisa ajaressurssi. Hea lahendusena näevad uuritud mentorid enda väiksemat koormust antavate tundide näol või lisatasustamist, kui väiksemat koormust ei ole võimalik lubada. Nalumansi (2011) läbi viidud uurimuses ei olnud aja puudus küsitletud mentoritele probleemiks. Vastupidiselt hindasid mentorid klassiruumis saadavat abi tudengite näol, mis võimaldas neil erinevaid tehnikaid proovida ja jõuda teha rohkem kui mentorid üksi oleksid suutnud. Sarnaselt Nalumansi (2011) uurimusele on ka Pratschler (2009) leidnud, et tudengid on mentor-õpetajatele tunnis abiks ja seda hinnatakse kõrgelt. Vastupidiselt käesolevale uurimusele arvavad Bullough et al. (2003) uurimuses osalenud õpetajad, et tudengitele mentoriteks olemine on nende kui õpetajate oluline ametiülesanne. Hoolimata sellest, et ka neil oli lisaks klassiruumi kohustustele veel

kooliga seotud lisäülesandeid. Innovatsioonikoolid võiksid kaaluda kollektiivi suurendamist uute töökohtade loomisega, et mentor-õpetajate koormust vähendada ja võimaldada neile rohkem aega juhendatavatega tegelemiseks. Teine võimalus oleks püüda mentoritele selgitada, et nad võiksid näha oma tudengeid kui abi klassiruumis, kes praktika perioodi alguses võiksid tegeleda õpilaste individuaalse abistamisega, kui keegi tunni ajal maha jääb. Praktika lõpu poole valmistavad praktikandid tunde ette ja viivad neid läbi ning sel ajal saab mentor-õpetaja tegeleda millegi muuga.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et mentorite rolliks on pakkuda praktikantidele igakülgset toetust ning täita erinevaid ülesandeid praktika erinevatel etappidel. Peamisteks ülesanneteks on kooli tutvustus, näidistundide andmine, tunni ajal abistamine ning tagasisidestamine. Seoses mentorlusega olid parema koostöö saavutamiseks mentoritel omad ootused nii tudengite kui ka kooli juhtkonna suhtes. Peamiste eesmärkidena toodi välja tudengites motivatsiooni säilitamine ning õpetajakoolituse arendamine, mentorid kirjeldasid, et kogu mentorluse protsess oli nende jaoks mitmekülgsest arendav kogemus. Edasist uurimist vajaks mentorarutelude sisu ning mõlema osapoolte nägemuste selgitamine seoses mentoraruteludega.

Käesolev magistritöö oli uurija esimeseks võimaluseks viia läbi intervjuusid uuritavatega. Sellest tulenevalt võib puudusena välja tuua vähese intervjuerimise kogemuse. Kogenud intervjuerija oleks kindlasti osanud küsida rohkem täpsustavaid ning erinevaid aspekte puudutavaid küsimusi. Tulemus oleks olnud ka mitmekesisem kui intervjueritavaid oleks olnud rohkem, aga see ei sõltunud kahjuks uurijast kuna pilootprojektis oli mentoriks vaid neli õpetajat. Kuna uuritavad on tuvastatavad üldkogumi väiksuse tõttu, teavitas uurija intervjueritavaid eraldi sellega seonduvast ja sai nõusoleku uurimuse läbiviimiseks. Ühe kitsaskohana võib välja tuua ka selle, et kuigi autor intervjuerides rõhutas mentori rollist ja ülesannetest rääkimist, tõid uuritavad mõnel juhul sisse ka oma varasema praktika juhendamise kohemusega seonduva, mis võis vähesel määral mõjutada tuleuste õigsust.

Töö praktilise väärtusena võib välja tuua töö kasulikkuse tulevastele mentor-õpetajatele, kes on varem täitnud vaid juhendaja rolli. Tööd lugedes saavad need õpetajad infot selle kohta, kuidas on muutunud praktika juhendajate ülesanded uues mentori rollis.

Tänuõnad

Täna neid kõiki innovatsioonikoolide pilootprojektis osalenud mentor-õpetajaid, kes olid nõus minu töösse panustama oma väärtuslikku aega ning Margus Pedastet sisuka intervjuu eest uuenenud praktikate konteksti selgitamise teemal. Täna ka õpetajaid, kellega viisin läbi pilootintervjuud. Samuti aitäh Kajale konstruktiivse kriitika eest töö valmimise etapis.

Autorsuse kinnitus

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

(allkiri)

Kasutatud kirjandus

- Ambrosetti, A. (2012). *The impact of preparing mentor teachers for mentoring*. Konverentsi ettekanne. Central Queensland University. Külastatud aadressil <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544481.pdf>.
- Barrera, A., Braley, R. T., & Slate, J. R. (2010). Beginning teacher success: an investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 18(1), 61-74.
- Bullough, Jr. R. V., Young, J., Birrell, J. R., Clark, D. C., Egan, M. V., Erickson, L., Frankovich, M., Brunetti, J., & Welling, M. (2003). Teaching with a peer: a comparison of two models of student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 57-73.
- Bullough, Jr. R. V., & Young, B. (2012). Mentoring and New Teacher Induction in the United States: A Review and Analysis of Current Practices. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 57-74.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130.
- Deibel, K. N. (2011). *Understanding and Supporting the Adoption of Assistive Technologies by Adults with Reading Disabilities*. Dissertatsioon. University of Washington.
- Eisenschmidt, E. (2006). Implementation of Induction Year for Novice Teachers in Estonia. *Dissertations on Social Sciences*, 25. Tallinn: Tallinn University Press.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Fairbanks, C. M., Freedman, D., & Kahn, C. (2000). The Role of Effective Mentors in Learning to Teach. *Journal of Teacher Education*, 51(2), 102-112.
- Fischer, D., & Andel, L. (2002). *Mentoring in Teacher Education – towards innovative school development*. Retrieved from http://mint-entor.net/en/pdfs/Papers_FischerAndel.pdf
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105-112.
- Halcomb, J. E., & Davidson, M. P. (2006). Is verbatim transcription of interview data always necessary? *Applied Nursing Research*, 19, 38-42.

- Hall, K. M., Draper, R. J., Smith, L. K., & Bullough, Jr. R. V. (2008). More than a place to teach: exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(3), 328-345.
- Hansford, B. C., Ehrich, L. C., & Tennent, L. (2004). Outcomes and perennial issues in Preservice Teacher Education Mentoring Programs. *International Journal of Practical Experiences in Professional Education*, 8(2), 6-17.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2002) Mentoring in the New Millennium. *Theory into practice*, 39(1), 50-56.
- He, Y. (2008). Strength-based mentoring in pre-service teacher education: a literature review. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 17(3), 263-275.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.
- Hudson, P., & Hudson, S. (2010). Mentor educators' understandings of mentoring preservice primary teachers. *The international Journal of Learning*, 17(2), 157-170.
- Hudson, P. B. (2013). Desirable attributes and practices for mentees: mentor teachers' expectations. *European Journal of Education Research*, 2(3), 107-118.
- Huizing, R. L. (2012). Mentoring Together: A Literature Review of Group Mentoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 27-55.
- Jaipal, K. (2009). Re-envisioning mentorship: pre-service teachers and associate teachers as co-learners. *Teaching education*, 20(3), 257-276.
- Jones, M. (2000). Trainee Teachers' Perceptions of School-based Training in England and Germany with Regard to their Preparation for Teaching, Mentor Support and Assessment. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 8(1), 63-80.
- Kutsestandard: Õpetaja, tase 7. (2013). Külastatud aadressil <http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10494558/pdf/opetaja-tase-7.5.et.pdf>.
- Kwan, T., & Lopez-Real, F. (2005). Mentors' perceptions of their roles in mentoring student teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 275-287.
- Laker, A., Laker, J. C., & Lea, S. (2008). Sources of support for pre-service teachers during school experience. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 16(2), 125-140.
- Leshem, S. (2012). The Many Faces of Mentor-Mentee Relationships in a Pre-Service Teacher Education Programme. *Creative Education* 3(4), 413-421.

- Locasale-Crouch, J., Davis, E., Wiens, P., & Pianta, R. (2012). The Role of the Mentor in Supporting New Teachers: Associations with Self-Efficacy, Reflection and Quality. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 20(3), 303-323.
- Maphalala, M. C. (2013). Understanding the Role of the Mentor Teachers during Teaching Practice Session. *International Journal of Science Education*, 5(2), 123-130.
- Maynard, T. (2000). Learning to teach or learning manage mentors? Experiences of school-based teacher training. *Mentoring and Tutoring*, 8(1), 17-30.
- Nalumansi, G. (2011). *Perceptions of Mentor Teachers in a Professional Development School*. Dissertatsioon. Loyola University.
- Pedaste, M., Pedaste, K., Lukk, K., Villems, P., & Allas, R. (2013). A model of Innovation Schools: Estonian case-study. *The European Procedia Social and Behavioral Sciences* 418-427 lk.
- Pedaste, M. (22.04.14). Innovatsioonikoolide pilootprojektist ja praktika korraldusest Tartu Ülikoolis. K. Putrolainen. [Helisalvestis].
- Polkinghorne, D. E. (2005). Language and Meaning: DataCollectioninQualitativeResearch. *Journal of CounselingPsychology*, 52(2), 137-145.
- Pratschler, M. (2009). *Effects of Mentoring Preservice Teachers on Inservice Teachers in Professional Development School Environments*. Doktoritöö. Walder University.
- Sempowicz, T., & Hudson, P. (2012). Mentoring pre-service teachers' reflective practices towards producing teaching outcomes. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 10(2), 52-64.
- Tartu Üliooli Innovatsioonikool. (s.a.) Külastatud aadressil <https://sites.google.com/site/harjutuskool/mentoriarutelud>.
- Wenger, E. C., & Snyder, W. M. (2000). Communities of Practice: The Organizational Frontier. *Harvard business review*, 1, 139-145.
- Üleminekuhindamine. (2011). Eesti kõrghariduse kvaliteediagentuur.

Lisa 1. Intervjuu kava

1. Taustainfo

- Millised on teie varasemad juhendamiskogemused, kellele te olete juhendajaks olnud?
- Kui pikk on teie juhendajaks olemise kogemus?
- Milliseid juhendamist toetavaid koolitusi te läbinud olete ning kas oskate mõnd eriti kasulikku koolitust välja tuua?
- Kas te olete ka koos juhendatavatega koolitusi läbinud?

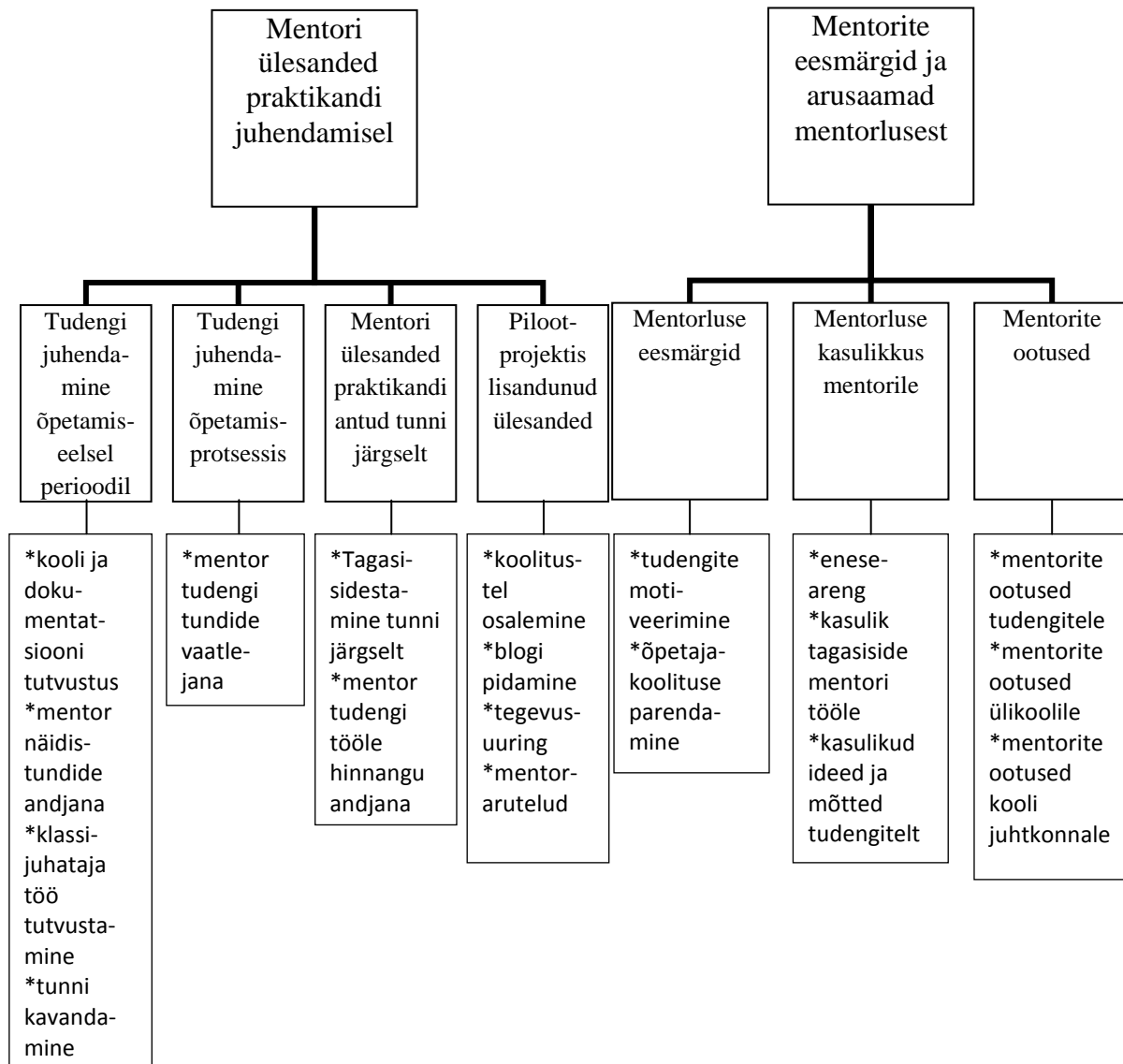
2. Mentor-õpetajate tegevused tudengi juhendamisel

- Mille järgi ja kelle poolt teile juhendatavad määratakse?
- Millised on teie tegevused juhendajana?
- Millised on teie tegevused innovatsioonikoolide pilootprojektis osalevate tudengite juhendamisel?
- Millised olid teie lisäülesanded seoses pilootprojektiga?
- Mil viisil te tudengitele tagasisidet annate?

3. Arusaamad mentorlusest ja selle eesmärkidest?

- Kas te olete ise mentorina ka tudengitelt tagasisidet saanud?
- Kas juhendajaks olemine on teile mingil viisil kasulik olnud?
- Kirjeldage, milline on teie arusaam mentorlusest?
- Milline on mentori roll teie jaoks?
- Millised on teie jaoks mentorluse eesmärgid ja mida te tahate tudengite puhul saavutada?
- Millised tingimused peaksid olema täidetud, et mentorlus saaks võimalikult hästi toimida? On teil kellelegi puhul ka ootusi, mis võiks muutuda, et juhendamise protsess paremini toimiks?

Lisa 2. Pea- ja alakategooriate jaotus



Lihlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina

Krista Putrolainen

(sünnikuupäev: 29.03.1987)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihlitsentsi) enda loodud teose

„Mentorluse eesmärgid ja mentorite tegevuste kirjeldused praktikantide juhendamisel”,

mille juhendaja on: Liina Lepp,

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

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

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

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

Tartus 15.05.