

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Koolieelse lasteasutuse õpetaja

Marge Rootsma

ALUSTAVATE LASTEAIAÕPETAJATE OOTUSED JA KOGEMUSED SEoses  
MENTORLUSEGA SISSEELAMISE PERIOODIL ÜHE JÄRVAMAA LASTEAIA NÄITEL

Bakalaureusetöö

Juhendaja: alushariduse kaasprofessor Merle Taimalu

Tartu 2024

## Kokkuvõte

Alustavate lasteaiaõpetajate ootused ja kogemused seoses mentorlusega sisseelamise perioodil ühe Järvamaa lasteaia näitel

Bakalaureusetöö **eesmärk** oli selgitada välja alustava lasteaiaõpetaja ootused mentorile ja kogemused mentorlusega õpetajaametisse sisseelamisperioodil. Analüüsi alustavate lasteaiaõpetajate ootusi, mentorilt saadud toetust ja selle kasu kohanemisprotsessile.

Andmekogumismeetodina kasutati poolstruktureeritud intervjuud, andmeid analüüsi kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsiga. Tulemused näitasid ootust praktilisele toele ja suunamisele. Mentorilt saadi tuge õppe- ja kasvatustöö korraldamises, planeerimises ja dokumentatsiooniga seotud küsimustes. Mentori pakutav tugi aitas alustavatel õpetajatel kohaneda ja tõsta nende enesekindlust.

**Võtmesõnad:** alustav lasteaiaõpetaja, mentorlus, mentor, mentee, sisseelamise toetamine, ootused, kogemused.

## Abstract

The expectations and experiences of novice kindergarten teachers regarding mentoring during the settling-in period, using an example from a kindergarten in Järvamaa

The aim of this bachelor's thesis was to find out the expectations of novice kindergarten teachers towards their mentors and their experiences with mentoring during the initial period in the teaching profession. The expectations of novice kindergarten teachers, the support received from mentors, and its benefits to the adaptation process were analysed. Semi-structured interviews were used as the data collection method, and data were analysed using qualitative inductive content analysis. The results indicated expectations for practical support and guidance. Mentors provided support in organising teaching and educational work, planning, and documentation-related issues. The support provided by the mentor helped novice teachers to adapt and increase their confidence.

**Keywords:** novice kindergarten teacher, mentoring, mentor, mentee, settling-in support, expectations, experiences.

## Sisukord

Sissejuhatus.....	4
1. Teoreetiline ülevaade .....	4
1.1 Mentori, mentee ja mentorluse mõisted .....	4
1.2 Mentorluse olulisus ning alustava õpetaja ootused ja kogemused mentoriga .....	5
2. Metoodika .....	7
2.1 Valim.....	7
2.2 Andmekogumine.....	7
2.3 Andmeanalüüs.....	8
3. Tulemused.....	9
3.1 Alustava õpetaja ootused mentorile .....	9
3.2 Mentorilt saadud toetus alustava õpetaja vaatenurgast.....	11
3.3 Mentoriga koostöö kasulikkus alustava õpetaja sisseelamisele.....	13
4. Arutelu .....	14
Tänu sõnad.....	17
Autorsuse kinnitus .....	17
Kasutatud kirjandus .....	18
Lisa 1. Intervjuu kava	
Lisa 2. Koodide moodustumine	
Lisa 3. Näide kahe alamkategorია ja ühe peakategorია loomisest	

## Sissejuhatus

Õpetajate puudus on väga aktuaalne teema nii Eestis kui ka mujal maailmas. Igal aastal lõpetab Tartu Ülikoolis keskmiselt 40 lasteaiaõpetajat, kellest kõik õpitud ametisse tööle ei asu (TÜ õppeosakond, 2022). Üheks õpetajate puuduse põhjuseks on, et paljud lahkuvad juba oma esimeste tööaastate jooksul ametist (Thomas *et al.*, 2019), kuna kohanemise perioodil puudub juhendaja kellelt nõu, abi ja piisavat toetust saada (Dias-Lacy & Guirguis, 2017).

OECD rahvusvahelise õpetajate ja koolijuhtide uuringu TALIS 2018 tulemused näitavad, et alustavatele õpetajatele ei pakuta piisavalt tuge. Kuni viie aastase staažiga kolmanda kooliastme õpetajatest oli mentor määratud vaid 17%-le. Koolijuhtide vastustest selgus, et mentorlusprogramm puudus 45% koolidest (Taimalu *et al.*, 2019). Lasteaia kohta tehtud uurimustest (nt Lehtveer, 2022; Truss, 2018) ning vestlustest kolleegide ja lasteaiaõpetajatest kaasõppijatega selgub, et vähestes koolieelsetes lasteasutuses on loodud tõhusaid tugisüsteeme alustavale õpetajale. Lasteaadadega seotud varasemates uurimustes on keskendunud peamiselt alustavatele lasteaiaõpetajatele ja nende kohanemisele (nt Murumaa, 2014; Viibur, 2020), kuid mentorluse kohta on vaid üksikud uurimused (nt Murumaa, 2014). Seega on oluline uurida mentorlust lasteaia kontekstis, et mõista alustavate lasteaiaõpetajate ootusi ja kogemusi.

## 1. Teoreetiline ülevaade

### 1.1 Mentori, mentee ja mentorluse mõisted

Tänapäeval mõistetakse mentorlust võrdsete partnerite suhtluse ja koostööna. Mentor suunab menteed reflekteerima, aidates tal sellega oma arengut mõtestada (Hennissen *et al.*, 2008).

Mentorlussuhe ei ole hierarhiline, vaid pigem vastastikku kasulik suhe, kus mõlemad osapooled töötavad ühise eesmärgi nimel (Ambrosetti, 2010). Mentor on kogenud juhendaja, kes toetab mentee arengut (Hong & Matsko, 2019). Tema ülesandeks on toetada alustavat õpetajat ametisse sisseelamisel, anda tagasisidet, jagada väärtuslikke nõuandeid (Eisenschmidt & Köster, 2013) ning aidata arendada eneseanalüüsi- ja refleksiooni oskusi (Eisenschmidt & Köster, 2013; Hong & Matsko, 2019). Mentee on isik, keda juhendatakse ning kellel on piiratud töökogemus ja teadmised (Muschallik & Pull, 2016). Mentorlust võib kirjeldada kolmest vaatepunktist lähtuvalt. Esiteks, **mentorlus kui personaalne tugi**, kus mentor toetab mentee arengut, arvestades tema huvisid ja vajadusi. Selle strateegia olulisem osa on suhtlus, et teineteist

paremini mõista. Mentor ei paku lahendusi, vaid annab tagasisidet, luues turvalise ja usaldusliku suhte, mis aitab tõsta mentee enesekindlust ja optimismi (Burger, Bellhauser & Imbo, 2021). Teiseks mõistetakse **mentorlust kui professionaalset toetust**, mis põhineb kindlatel juhenditel. Sellisel juhul on mentor võrreldes eelneva lähenemisega mentee suhtes märgatavalt domineerivam (Kutseaasta, s.a.). Kolmandaks käsitletakse **mentorlust kui meeskonna toetust**, kus mentor tunneb ennast meeskonna osana ning keskendub kogu meeskonna toetamisele. See võimaldab toetada mitut inimest korraga, tagades uute töötajate kiire integreerumise meeskonda, mis omakorda tõstab nende enesehinnangut ja rahulolu ning edendab meeskonnatööd ja -arengut (Stähle & Stålbrandti, 2022).

## 1.2 Mentorluse olulisus ning alustava õpetaja ootused ja kogemused mentoriga

Mentorlus on uues töökeskkonnas kohanemisel asendamatu. Kohanemine võib olla alustavale õpetajale väljakutseid pakkuv, kuna kogemust on vähe ja teadmisi peab praktikas rakendama. Siinkohal ongi abiks mentorlus, mille roll on aidata alustavatel õpetajatel toime tulla esimese nii-öelda päriselušokiga (Monsour, 2003). Tõhusaks mentori ja mentee koostööks on tähtis regulaarne suhtlus, mille kvaliteeti võivad mõjutada mitmed tegurid, sealhulgas suhte formaalsus, mitteformaalsus, osapoolte sugu (Allen, 2003), vanus (Finkelstein *et al.*, 2003) ning mentorite pühendumine mentorlusele ja osalus mentorlusprogrammides (Jones, 2009). Monsour (2003) sõnul toimib suhe kõige paremini, kui suheldakse vähemalt kord kuus. Selleks, et tagada kiire elutempo tingimustes regulaarne ja kvaliteetne suhtlus, saab kasutada erinevaid vahendeid: reaalsed kohtumised, telefonikõned, e-kirjad ja veebikeskkonnad (Ragins & Verbos, 2007).

Erinevate riikide tulemused kinnitavad, et mentorlusprogrammi rakendamine mõjutab mõlemaid osapooli positiivselt. Näiteks 2012. aasta Ameerika Ühendriikide uurimuses kooliõpetajatega selgus, et mentorlusprogrammis osalejad väärtustasid suhet mentoritega, mis motiveeris neid ametis jätkama, aidates parandada juhtimisoskusi (Mathur *et al.*, 2013). Hobson jt (2009) on uurimustes välja toonud, et mentorlusprogrammid on mõnes riigis kohustuslikud, aga Eestis see nii ei ole. Mentori määramine sõltub haridusametuse otsusest, mistõttu ei pruugi alustaval õpetajal olla võimalust piisavalt abi ja toetust saada. See on üks põhjus, miks õpetajad oma ametist loobuvad (Buchanan *et al.*, 2013). Mentori olemasolu kvalifitseeritud ja kogunud kolleegi näol suurendab alustavate õpetajate enesekindlust, arendab professionaalselt ja aitab paremini õppijate vajadusi mõista. Samuti toetab see õpetajate professionaalset arengut ja aitab

rolliga kohaneda (Gray *et al.*, 2013). Norras läbi viidud uurimus näitab, et lasteaiaõpetajad tunnevad mentorlusprogrammi läbides pärast esimest tööaastat enesekindlamalt ning on ametialaselt arenenumad (Olsen & Bjerkholt, 2020). Mentorlussuhtes võib olla ka kitsaskohti, mis mõjutavad selle tõhusust, õpetaja arengut ja kohanemist. Näiteks võivad mentori ja mentee erinevad ajagraafikud raskendada kohtumiste ja suhtluse sagedust, mille tulemusel võib suhtlemine jääda formaalseks (Sims, 2017).

Alustav õpetaja läheb enamasti oma esimesele ametikohale ootusega, et töökeskkond on toetav ja tema vajadusi arvestav. Heeralal (2014) toonitab, et mentorluse eesmärk on ühendada teooria ja praktiline kogemus ning pakkuda samal ajal emotsionaalset tuge. Eestis tehtud uurimused alustavate õpetajate toetamise kohta on tehtud üldhariduskoolide põhjal, lasteaiaõpetajatega aga vähem. Lehtveeri (2022) lõputööst selgus, et igakülgne toetus on professionaalseks lasteaiaõpetajaks kujunemise eelduseks. Alustavad õpetajad vajavad tuge suhetes, kohanemisel, õppetegevuste jälgimisel ja professionaalse õpikeskkonna loomisel (Norman & Sherwood, 2018). Murumaa (2014) uurimusest selgus, et isiklik tugiprogramm on alustavatele lasteaiaõpetajatele tööga kohanemisel hädavajalik. Alustavate lasteaiaõpetajate mentorluse ootused varieeruvad, mõned soovivad arutada emotsionaalse heaolu teemasid, teised keskenduvad õppetööle (Viibur, 2020). Mentorilt oodatakse kogemust, erialast pädevust, toetavat suhtumist, empaatiat, usaldusväärsust, nõustamis- ja jagamisoskust, suunamisvõimet, samuti abi tegevuste planeerimisel ja lastele sobivate tegevuste leidmisel (Sims, 2017).

Kuna alustavate õpetajate toetamist on uuritud rohkem koolides, lasteaedade kohta leiti aga vaid üksikuid uurimusi, ei ole teada missugused on lasteaiaõpetajate ootused, kogemused ja väljakutsed seoses mentorlusega. See teadmine on vajalik, kuna võimaldab kavandada tõhusamaid toetusmeetmeid, mis vastavad alustavate õpetajate vajadustele ning toetavad ametialast arengut. Antud bakalaureusetöö on oluline, sest mentorlus ei ole tähtis ainult alustava õpetaja toetamise seisukohalt, vaid selle mõju on laiem, andes võimaluse terves meeskonnas üksteist toetada ning koostöö kaudu õppida (Monsour, 2003).

Bakalaureusetöö **eesmärk** on selgitada välja alustava lasteaiaõpetaja ootused mentorile ja kogemused mentorlusega õpetajaametisse sisseelamisperioodil.

Eesmärgi täitmiseks sõnastati järgmised uurimisküsimused:

1. Millised on alustava lasteaiaõpetaja ootused mentorile?

2. Millist toetust on saanud alustav lasteaiaõpetaja mentorilt?
3. Kuidas koostööst mentoriga oli kasu alustava õpetaja sisseelamisel?

## 2. Metoodika

Töös on kasutatud kvalitatiivset uurimisviisi, mis sobib hästi inimeste isiklike kogemuste ja arusaamade uurimiseks ning annab uuritavatele võimaluse oma mõtteid vabalt väljendada ja näiteid tuua (Mayring, 2014).

### 2.1 Valim

Töö eesmärgi täitmiseks valiti üks Järvamaa lasteaed, kus töötab mitmeid alustavaid õpetajaid. Uurimuses kasutati mugavus- ja kriteeriumivalimit, mille korral uuritakse isikuid, kes on uurijale kergemini ligipääsetavad (Rämmer, 2014). Valimisse kuulus kuus lasteaiaõpetajat ja nende valikuks olid järgmised kriteeriumid: uuritav peab töötama õpetajana valitud lasteaias, olema kuni 3-aastase tööstaažiga ning tal on olnud mentor. Alustavaks õpetajaks peetakse sageli kuni viieaastase kogemusega õpetajaid (Taimalu *et al.*, 2019). Selles uurimuses piirduti kolme aastaga, sest liiga kaugele jäänud esmasel sisseelamisperioodil toimunud ei pruugita mäletada.

### 2.2 Andmekogumine

Andmeid koguti poolstruktureeritud individuaalsete intervjuudega, mis võimaldab muuta küsimuste järjekorda ja vajadusel esitada täiendavaid küsimusi (Lepik *et al.*, 2014). Intervjueerimiseks koostati kava. Küsimused töötas välja autor ning konsulteeris juhendajaga, kes andis omapoolsed soovitusel küsimuste arusaadavamaks ja lihtsamaks muutmiseks. Intervjuu usaldusvääruse tõstmiseks kasutati eksperthinnangut. Selleks paluti intervjuu küsimused üle vaadata ka õppeaine *Uurimismeetodid haridusteadustes* vastutaval õppejõul Pihel Hundil, kelle soovitude põhjal veel küsimusi pisut muudeti. Intervjuu kavas oli viis osa (vt Lisa 1). 1. osas oli sissejuhatav küsimus, 2. osas küsimused, millega selgitati välja alustava lasteaiaõpetaja ootused mentorile. 3. osas olid küsimused alustava lasteaiaõpetaja kogemustest mentoriga ja 4. osas küsimused, kuidas mentorlus toetas alustavaid lasteaiaõpetajaid sisseelamisperioodil. Viimaseks oli kokkuvõttev küsimus ja võimalus eelnevat täiendada ja täpsustada.

Uurimuse kvaliteedi tõstmiseks viidi läbi üks pilootintervjuu 2023. aasta novembris isikuga, kes ei kuulunud valimisse ning tema vastuseid ei kasutatud andmeanalüüsis. Selle eesmärgiks oli võimalike kitsaskohtade avastamine, tagasiside saamine küsimuste selgusele ja intervjuu täiendamine, samuti ka intervjuueerimise kogemuse saamine. Salvestus saadeti ka juhendajale, kellega arutati läbi küsimuste sisu. Seejärel täiendati intervjuu kava vaid vähesel määral, lisati toetavaid küsimusi näidete toomiseks, et aidata leida vastuseid uurimisküsimustele. Täiendamine tagas, et intervjuu kava oleks tõhusam ja aitaks täpsemalt vastata. Töö usaldusväarsuse tõstmiseks peeti uurijapäevikut, kuhu kirjutati andmekogumise käigus saadud kogemustest, mõtetest ja ka emotsioonidest. Intervjuu küsimused anti vastajatele eelnevalt tutvumiseks, võimaldades neil mõelda ja meenutada, tagades põhjalikumad ja täpsemad vastused. Enne selle otsuse langetamist konsulteeriti ka Pihel Hundiga, kas küsimuste etteandmine on asjakohane ning saadi kinnitus, et küsimuste etteandmine on meenutamist vajavate või tagasivaatavate uurimuste puhul sobilik.

Intervjuud viidi läbi 2023. aasta novembrist detsembrini. Intervjuude toimumise aja ja koha valisid intervjuueeritavad ise, milleks oli intervjuueeritavate töökoht - lasteaed. Intervjuud toimusid privaatsetes ruumides ning salvestati mobiiltelefoni salvestusfunktsiooniga. Intervjuud kestsid keskmiselt 27 minutit, pikim 44 minutit ja lühim 21 minutit. Enne intervjuude läbiviimist anti intervjuueeritavatele infoleht, kus paluti osalemiseks nõusolekut, küsiti luba vestluse salvestamiseks, tutvustati uurimuse eesmärki ning kinnitati, et osalemine on vabatahtlik ja vastajate konfidentsiaalsus on tagatud. Lisaks rõhutati, et ei ole õigeid ega valesid vastuseid.

### **2.3 Andmeanalüüs**

Andmeanalüüsil kasutati kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi, mis keskendub sisu mõistmisele (Laherand, 2008) ja selle tõlgendamisele (Kalmus *et al.*, 2015).

Andmeanalüüsi esimese etapina alustati intervjuude transkribeerimisega, mis tähendab salvestatud intervjuu sõna-sõnalt ümber kirjutamist (Laherand, 2008). Selleks kasutati TTÜ Küberneetika Instituudi foneetika- ja kõnetehnoloogia laboris välja töötatud automaatset kõnetuvastus programmi (Alumäe, Tilk & Asadullah, 2018). Salvestusi kuulati korduvalt ja võrreldi saadud tekstidega. Uuritavate konfidentsiaalsuse tagamiseks lisati igale transkriptsioonile tähis koos vastava numbriga (nt AÕ-1). Ühe intervjuu transkriptsiooni ülevaatamiseks kulus keskmiselt 3,5 tundi, kokku oli transkribeeritud teksti 44 lehekülge.

Uuritavatele anti võimalus intervjuu transkriptsiooni ülevaatamiseks ja paranduste tegemiseks, nendest kaks kasutas seda võimalust, kuid siiski muudatusi teha ei soovinud.

Teise etapina toimus kodeerimine, mis tähendab, et transkriptsioonides määrati uurimisküsimustega seotud tähenduslikud lõigud, laused või sõnad, mis on Kalmus jt (2015) sõnul aluseks koodide loomisel. Andmeanalüüs toimus uurimisküsimuste kaupa. Toetudes Kalmus jt (2015) soovitudele, alustati kodeerimist tekstide mitmekordse läbilugemisega, mille käigus märgiti ära olulised tekstilõigud/laused/sõnad ning anti neile märksõna ehk kood (vt näide lisas 2). Esialgseid koode tekkis 67. Kahe nädala pärast tehti kordus kodeerimine, mille käigus osa koode ühendati, lõplikuks koodide arvuks jäi 41. Analüüsi usaldusvääruse suurendamiseks kasutati kaaskodeerijat, kes kodeeris kuuest intervjuust kaks, olles esialgu üksteisest sõltumatud. Et leida kodeerijate vahelist kooskõla, jagati ühist koodidega Microsoft Word faili, kuhu oli vajadusel võimalik uusi koode lisada. Seejärel arutati kodeerimisprotsess läbi ja võrreldi saadud tulemust. Kaaskodeerijaga langesid koodid täiel määral kokku. Mõned erinevused seisnesid vaid sõnastuses.

Kolmanda etapina toimus kategooriate moodustamine, kus koondati sisult sarnased koodid. Pärast põhjalikku arutelu juhendajaga, võeti arvesse tehtud ettepanekuid koodide jaotusest kategooriateks ning lähtudes Laherand (2008) juhustest grupeeriti saadud koodid sisulise sobivuse põhjal alamkategooriatesse. Kategoriseerimine toimus käsitsi, mille käigus loodi iga uurimisküsimuse juures alamkategooriad ja peakategooriad (vt näide lisas 3).

### 3. Tulemused

Tulemused esitatakse kolmes alapeatükis uurimisküsimuste kaupa. Iga uurimisküsimuse puhul esitatakse peakategooriad ja nende alla kuuluvad alamkategooriad. Peakategooriad esitatakse paksus trükis ja alamkategooriad tuuakse tekstis esile allajoonitult. Tulemusi toetavad ja illustreerivad kaldkirjas lisatud tsitaadid intervjuudest, kus välja jäetud tekst on märgistatud tingmärgiga (...) ning uuritavad tähistatud anonüümsuse tagamiseks lühenditega AÕ1–AÕ6.

#### 3.1 Alustava õpetaja ootused mentorile

Andmeanalüüsi käigus moodustus esimese uurimisküsimuse alla neli peakategooriat. Esimeseks peakategooriaks oli **ootused emotsionaalse toe saamiseks ja motiveerimiseks**, mille moodustasid 3 alamkategooriat. Mentorilt oodati üldist emotsionaalset tuge ja usalduslikku

suhet, samuti läbipõlemise ennetamist ja  motiveerimist seoses keeruliste probleemidega, näiteks töökiusu korral, aga ka ebaõnnestumiste puhul, et motivatsioon püsiks.

*(...) lasteaiaõpetaja töö on täis väljakutseid, (...). (AÕ-5)*

Teiseks peakategooriaks oli **ootused praktiliseks toetamiseks ja suunamiseks**, mille alla koondus 6 alamkategooriat. Alustavad õpetajad ootasid mentorilt tuge tegevuste planeerimisel ja kavandamisel, kuna puudusid eelnevad kogemused. Samuti oodati mentori juhiseid nädalaplaanide koostamisel ja suunamist eesmärkide sõnastamisel ning praktilisi juhiseid seoses dokumentatsiooniga, samuti seoses ELIIS-i põhiste dokumentidega, näiteks lapse arengukaardi täitmisel. Uuritavad väljendasid ootusi praktilisteks nõuanneteks tegevuste ja üritustega seoses, sealhulgas juhendamist õppematerjalide valikul ja erinevate õppemeetodite rakendamisel. Rõhutati vajadust suunamise järele tegevuste planeerimisel vastavalt laste eale, samuti meetodiliste vahendite tutvustamisel ja traditsioonide ülevaate andmisel, et toetada õpetajate pädevust igapäevaste tegevuste ja ürituste korraldamisel.

*(...) uue inimesena tunnen, (...), et minus ei ole sellist suurt powerit, et hakata midagi olulist muutma. (AÕ-5)*

Uuritavate ootused erinevate väljakutsetega seoses keskendusid praktiliste nõuannete saamisele erinevates olukordades toimetulekuks, sealhulgas laste konfliktide lahendamisel. Professionaalse arengu toetamiseks oodati juhiseid ja nõustamist, et rakendada oma potentsiaali täielikult, arvestades nii nõrkusi kui ka tugevusi. Lisaks oodati individuaalset suunamist oskuste mõistmiseks ja täiendamiseks ning tagasiside saamist, tuues esile vajaduse konstruktiivse tagasiside järele.

Kolmandaks peakategooriaks oli **ootused juhisteks ja nõuanneteks koostöök** **lapsevanematega**, mille moodustasid 2 alamkategooriat. Alustavate õpetajate ootused juhisteks vanematega koostöös, hõlmasid vajadust selgemate suuniste järele vanematega suhtlemiseks lapse arengu toetamiseks, sealhulgas vajadus juhiste ja nõuannete järele koosolekute ja vestluste juhtimisel. Ootused probleemidega seoses tõid esile vajaduse juhiste järele vanematega suhtlemisel keerukamatel teemadel, eriti pereprobleemide korral ning juhiste tähtsust, näiteks haigestunud lapsega seonduvalt.

*(...) see, kuidas mina õpetajana räägin päeva sündmustest, on väga tähtis. (AÕ-4)*

Neljandaks peakategooriaks oli **ootused juhtkonnale**, mille alla alamkategooriaid ei tekkinud. Vastustes toodi esile vajadus regulaarsete arenguvestluste järele, arutamaks tööga seotud küsimusi ja muresid.

### 3.2 Mentorilt saadud toetus alustava õpetaja vaatenurgast

Andmeanalüüsi käigus moodustusid teise uurimisküsimuse juurde kuus peakategooriat. Esimeseks peakategooriaks oli **praktiline toetus ja nõustamine**, mille moodustasid 4 alamkategooriat. Mentorite praktilised nõuanded ja kogemused õppetöös toetasid õpetajaid tegevuste alustamisel, lastega kontakti loomisel ning tähelepanu hoidmisel. Jagati kogemusi õppematerjalide mängulisel kasutamisel, ajaplaneerimisel, tööaja optimeerimisel ja juhiseid keerukamate olukordadega toimetulekuks laste vajaduste mõistmisel ning nende arengu toetamisel.

*(...) andis nõu, kuidas kohandada õppekava vastavalt laste vajadustele ja kuidas luua toetav õpikeskkond. (AÕ-5)*

Oluliseks peeti mentorilt saadud nõuandeid lapsevanematega suhtlemisel. Mentorid jagasid praktilisi nõuandeid keerulisteks vestlusteks, info edastamiseks ja koosolekute läbiviimiseks. Samuti jagati praktilisi juhiseid ja nõuandeid ürituste korraldamisel, toetades erinevate väljakutsetega toimetulekul ning koostööoskuste arendamisel kolleegidega, kus koostööl on suur roll ning nõuandeid aja planeerimisel.

Teiseks peakategooriaks oli **õppe- ja kasvatustöö korraldamine ja planeerimine**, mille alla koondus 3 alamkategooriat. Oluliseks peeti mentori toetust dokumentatsiooniga seotud küsimustes, näiteks ELIIS-i täitmisel, aastaeesmärkide ja iseloomustuste tegemisel, samuti nädalaplaanide koostamisel ning koosoleku protokollimise osas, sidudes dokumentide täitmist ka lapsevanemate teavitamisega.

*(...) algselt (...) läksid need päevakirjeldused veidike mööda või liiga pikaks. (AÕ-3)*

Mentorid pakkusid ka tuge õppetöö kavandamisel ja läbiviimisel, sealhulgas nädala- ja aastaplaanide koostamisel, mis hõlmas ülevaatamist, täpsustamist ja suunavaid ettepanekuid ning aitasid leida tasakaalu tegevuste planeerimisel, vältimaks üleplaneerimist, jagades kogemust tegevuste läbiviimiseks. Siiski toodi ka esile, et liigne etteütlemine piiras iseseisvust. Uurimusest ilmnas, et mentorid pakkusid tuge õppekava kohandamisel vastavalt lapse vajadusele.

Kolmandaks peakategooriaks oli **suhtlemine ja koostöö**, mille alla koondus 5 alamkategooriat. Mentorite initsiatiiv ja huvi toetada alustavaid õpetajaid oli erinev, oli aktiivseid ja ka neid, kes eeldasid rohkem algatust menteelt. Täheldati ka mentori-mentee mõlemapoolset initsiatiiv ja huvi. Mentorid pakkusid regulaarseid kohtumisi vestlusteks ja aruteludeks nii tööga seotud teemadel kui isiklike murede üle.

*(...) tunne, et sinuga arvestatakse ja sinu toimetamiste vastu tuntakse huvi, (...), juba see oli väga suur toetus. (AÕ-5)*

Mentorilt on saadud tuge ka regulaarse suhtlemise kaudu, mis on olnud peamine toetusvorm. Mentorid on pakkunud erinevaid suhtlusvorme, sealhulgas helistamise, sõnumite ja e-kirjade vahendusel ning olid alati mentee jaoks kättesaadavad. Lisaks on mentorid pakkunud tuge kolleegiga suhtlemisel, aidates kolleegidega tutvumisel, edendada koostööd ürituste korraldamisel ja jaganud teadmisi kiuslike kolleegidega suhtlemiseks.

Neljandaks peakategooriaks oli **toetus ja koostöö kellegi teisega**, mille alla koondus 2 alamkategooriat. Lisaks mentorile saadi tuge ka teiselt kolleegidelt, hõlmates nii emotsionaalset, praktilisi nõuandeid kui ka kogemuste jagamist, aidates kaasa kohanemisele ja meeskonna tunde tekkimisele. Samuti saadi toetust juhtkonna poolt, julgustades alustavaid õpetajaid murede ja küsimuste korral mentori poole pöörduma.

*(...) selline emotsionaalne toetus ja huvi minu heaolu vastu (...) aitas mul end tundma panna olulise osana meeskonnast. (AÕ-5)*

Viiendaks peakategooriaks oli **tagasiside**, mille alla koondus 2 alamkategooriat. Toodi esile kokkuleppeid tagasiside andmise korralduse osas, mis toimusid tegevuste lõpus, kord nädalas vabas vormis vestlusena või lõunaune ajal, sisaldades nii positiivset kui ka negatiivset tagasisidet. Pakuti erinevaid võimalusi tagasiside andmiseks vaatluste põhjal, sealhulgas vaatlusi ja ka mentee poolt saadetud õppetegevusest videosid. Leiti, et õiglane tagasiside oli arengu osas vajalik, kuigi nimetati ka seda, et mentori tagasiside jäi pigem põgusaks.

Kuuendaks peakategooriaks oli **emotsionaalne toetus ja julgustamine**, mille alla koondus 4 alamkategooriat. Mentor oli mentee jaoks alati kättesaadav, luues alati valmisoleku tunde, mis andis turvatunde ja võimaluse alati pöördumiseks. Ta suunas analüüsima, leidma lahendusi, kuulas ning oli empaatiline. Lisaks panustas üldise emotsionaalse toe pakkumisele ja julgustamisele, toetades õpetajaid eneseväljendamisel, innustades jagama positiivset ning mis raskusi tekitab. Oluliseks peeti ka mentori toetust alustavat õpetajat iseseisvumisel, pakkudes usaldust ja vabadust otsuste tegemisel, mis arendas iseseisvat mõtlemist ja otsustusvõimet.

(...) *süstis minusse eneseusku.* (AÕ-5)

Selgus, et alustavad õpetajad said ka toetust seoses ebaõnnestumisega. Toetavaks peeti näiteks tähelepanu juhtimist ja õigele teele tagasi suunamist olukorras, kus miski ei õnnestunud nii nagu oleks soovinud.

### 3.3 Mentoriga koostöö kasulikkus alustava õpetaja sisseelamisele

Andmeanalüüsi käigus moodustusid kolmanda uurimisküsimuse alla neli peakategooriat.

Esimeseks peakategooriaks oli **kohanemine ja enesekindlus**, mille alla koondus 2 alamkategooriat. Mentori toetus aitas alustavatel õpetajatel uude töökeskkonda kergemini kohaneda ja sisse elada. Julgustamine, nõuannete jagamine ning kogemuste vahetamine olid protsessis võtmetähtsusega tegurid, mis avaldasid positiivset mõju enesekindluse ja kindlustunde suurendamisel.

(...) *annab hea nii-öelda vundamendi õpetajale.* (AÕ-3)

Teiseks peakategooriaks oli **mentee professionaalne areng**, kus alamkategooriaid ei tekkinud. Mentori toetus mõjutas positiivselt tööalast arengut, samas tekkis negatiivne mõju olukorras, kus puudusid selged juhised ja suunamine.

Kolmandaks peakategooriaks oli **vastastikune toetus ja sobivus**, kus alamkategooriaid ei tekkinud. Leiti, et vastastikune lugupidamine ja usaldus mentorlussuhtes andis uuritavatele tuge ja aitas avatumalt suhelda.

Neljandaks peakategooriaks oli **mentori roll**, mille alla koondus 3 alamkategooriat. Tulemused osutasid selgelt mentori vajalikkusele alustavale õpetajale sisseelamisperioodil, eriti alguses, kuigi vajadus vähenes mentee iseseisvumisel. Mentori olemasolu aitas uuritavate sõnul ennetada läbipõlemist ja oli vajalik positiivse sisseelamise kogemuse kujundamisel. Analüüs tõi esile mentoriga seotud tingimuste (piisav aeg, pühendumus ja läbitud mentorkoolitus) täitmist ning rühmavälise mentori valik võib soodustada avatumat suhtlust ja erapooletumat nõustamist.

(...) *see looks juba sellise mõnusa algse suhtluspõhja, millega siis edasi minna.* (AÕ-3)

Nimetati ka rahulolematust mentoriga, mis võis tuleneda ajapuudusest, mentori initsiatiivi puudusest või mentee kartlikkusest abi küsida, lisaks mentori ja mentee erinevad töökohad raskendasid kohtumisi ja kiirete küsimuste lahendamist.

#### 4. Arutelu

Bakalaureusetöö eesmärgiks oli välja selgitada alustavate lasteaiaõpetaja ootused mentorile ning kogemused mentorlusega õpetajaametisse sisseelamisperioodil. Arutelu on organiseeritud uurimisküsimuste alusel, toetudes olulisematele uurimistulemustele, seostades neid varasemate uurimuste ja teoreetiliste lähtekohtadega.

Esimese uurimisküsimuse *Millised on alustava lasteaiaõpetaja ootused mentorile?* tulemused näitasid, et alustavate lasteaiaõpetajate ootused ja vajadused mentorile on erinevad, hõlmates emotsionaalset tuge, motiveerimist kui ka praktilist juhendamist, et oma töös parem olla. Viibur (2020) uurimistulemused toetavad seisukohta, et mentorlus peaks pakkuma mitte ainult praktilist vaid ka emotsionaalset tuge, aidates ületada väljakutseid läbi kogemuste reflekteerimise. Selline tugi on vajalik, aidates neil oma professionaalset arengu mõtestada ning arendada eneseanalüüsi- ja refleksiooni oskusi (Eisenschmidt & Köster, 2013; Hong & Matsko, 2019). Tulemused võisid olla mõjutatud alustavate õpetajate ebakindlusest ja vajadusest saada julgustust, näpunäiteid ja juhiseid kogenumatelt. Juhendamise ja motiveerimise vajadus võib olla tingitud ka ametialastest oskustest ja teadmistest. Antud uurimuste põhjal saab järeldada, et mentorlus on vajalik, kuna see toetab alustava õpetaja arenguprotsessi.

Alustavad õpetajad ootavad mentorilt nõuandeid ja kogemuste jagamist nii tegevuste planeerimisel ja kavandamisel, dokumentatsiooni koostamisel kui ka erinevate õppematerjalide ning õppemeetodite valikul ja rakendamisel. Seda toetab teoreetiline arusaam, mille kohaselt Heeralal (2014) rõhutab mentorluse eesmärki ühendada teooriat ja praktilist kogemust, pakkudes emotsionaalset tuge. Sarnaselt käesolevale uurimusele on leidnud ka Sims (2017), et mentorilt oodatakse kogemuste jagamist, nõustamis- ja jagamisoskust, samuti abi tegevuste planeerimisel ja sobivate tegevuste leidmisel ning Lehtveer (2022), tuues esile alustavate õpetajate vajaduse toe järele kohanemisel tööülesannetega, töökorraldusega harjumisel ning õppeasutuse eripäradega tutvumisel. Tõhusa mentorluse tagamiseks on kogunud mentor hädavajalik.

Uurimistulemused näitasid, et vajadus on ka usaldusliku suhte järele, kus oleks võimalus mentoriga jagada muresid ja rõõme ning saada tagasisidet, et toetada arengut ja oma potentsiaali täielikult rakendada. Ka uurimustes (Buchanan *et al.*, 2013; Eisenschmidt & Köster, 2013; Lehtveer, 2022; Norman & Sherwood, 2018) rõhutatakse, et igakülgne toetus on professionaalseks lasteaiaõpetajaks kujunemise eelduseks. Lisaks selgus alustavate õpetajate vajadus saada juhiseid ja nõuandeid, mis puudutavad koostööd ja suhtlust lapsevanematega. Ka

Lehtveer (2022) on kirjeldanud alustavate õpetajate vajadust toe järele lapsevanematega koostööl, seda üldisemal suhtlemisel. Võib järeldada, et uurimistulemused peegeldavad alustavate õpetajate vajadusi ja ootusi toetava suhte ning praktilise juhendamise osas nende professionaalsel arengul.

Teise uurimisküsimuse *Millist toetust on saanud alustav lasteaiaõpetaja mentorilt?* tulemused näitasid, et mentorid pakkusid praktilist toetust ja nõustamist, mis on alustavale õpetajale vajalik osa professionaalses arengus. See on kooskõlas ka Hong & Matsko (2019) uurimusega, kus toodi esile mentori roll kogenud juhendajana, kes toetab mentee arengut. Tulemused näitasid, et alustavad õpetajad hindasid mentori jagatud praktilisi nõuandeid ja kogemusi lastega kontakti loomisel ning õppetegevuse planeerimisel. Jagatud nõuanded on alustavale õpetajale suureks toeks ning aitavad õpetajatööga kohaneda. Seda toetab arusaam, mille kohaselt mentor toetab mentee arengut nii teadmiste- kui ka kogemuste jagamisega (Hong & Matsko, 2019). Võib öelda, et mentori poolt pakutav praktiline toetus aitab õpetajatöö alguses arendada vajalikke oskusi ja enesekindlust. Lisaks selgus, et alustavate õpetajate poolt on väärtustatud mentori pakutud toetust õppetöö kavandamisel ja läbiviimisel, kuna see võimaldab kohandada õppekava ja luua vastav keskkond ning vältida üleplaneerimist. Tulemused on kooskõlas ka Lehtveer (2022) uurimusega, kus samuti kirjeldati õppetöö kavandamist ja läbiviimist olulisena just kohanemist soodustava tegevusena. See näitab, et mentor aitab selles valdkonnas tasakaalu leida ja tagada individuaalse toetamise ning õppimise edendamise.

Veel selgus, et alustavate õpetajate toetamisel on tähtsal kohal suhtlemine ja koostöö. Mentorite initsiatiiv, vastastikune huvi ning regulaarsed kohtumised pakuvad mitmekülgset toetust nii tööalastes kui ka isiklikes küsimustes, aidates lahendada probleeme, jagada muresid ning saada vajalikku juhendamist ja tagasisidet. Monsour (2003) uurimistulemused toetavad seisukohta, et mentor-mentee suhe toimib kõige paremini, kui suheldakse vähemalt korra kuus või isegi mitu korda nädalas. Kiire elutempo võib aga piisava suhtlemise keerukaks muuta, mõjutades mentori juhendamise tõhusust ja toetuse ulatust. Oluline on leida viise, kuidas ületada suhtlemisega seotud takistusi ning tagada regulaarne ja kvaliteetne suhtlus, mis toetaks alustavate õpetajate kohanemist. Uurimistulemuste põhjal selgus, et erinevad suhtlusvormid, mida mentorid kasutasid, näitab nende valmidust kohandada alustava õpetaja vajadustega ning pakkuda tuge läbi erinevate kanalite. Seda kinnitab uurimus, mille kohaselt saab kvaliteetse suhtluse tagamiseks kasutada erinevaid vahendeid, nagu reaalsed kohtumised, telefonikõned, e-kirjad ja

veebikeskkonnad (Ragins & Verbos, 2007). Uurimistulemustes kirjeldati kolleegidega suhtlemise toetust, mis on alustavate õpetajate jaoks oluline, aidates luua meeskonnatunnet. Seda toetab teoreetiline arusaam, et meeskonnas üksteist toetades ja koostööd tehes saab ka õppida (Monsour, 2003). Uurimistulemus tõi ka esile, et professionaalseks arenguks ja õppimiseks peab olema õiglane tagasiside, sisaldades nii positiivset kui ka negatiivset poolt. Ka Eisenschmidt & Köster (2013) on kirjeldanud mentori ülesannet toetada alustavat õpetajat ametisse sisseelamisel, andes tagasisidet ning jagades väärtuslikke nõuandeid. Samas kogeti ka mentorilt saadud põgusat tagasisidet. Tulemused kinnitavad, et mentorluse kaudu pakutav praktiline tugi, regulaarne suhtlemine ning tagasiside on määrava tähtsusega ametisse kohanemisel, arendades vajalikke oskusi ja andes enesekindlust õpetamisel.

Kolmanda uurimisküsimuse *Kuidas koostööst mentoriga oli kasu alustava õpetaja sisseelamisel?* raames uuriti selle mõju alustava õpetaja kohanemisele nende endi arvates. Tulemused näitasid, et mentorlussuhe oli oluline tegur alustavate õpetajate toetamisel sisseelamisperioodil ning aitas luua positiivseid tulemusi. Koostöö aitas alustavatel õpetajatel kergemini uue töökeskkonnaga kohaneda ja tunda end enesekindlamalt, mis omakorda leevendas tekkinud pingeid, aitas luua kindlustunnet nii õpetamises kui suhtlemises. See toetas õpetajaid mitte ainult ametis püsimisel, vaid aitas toime tulla ka väljakutsetega ning mõista oma rolli ja vastutust. Teoreetilisest vaatenurgast lähtudes mentorilt saadud juhised, toetus ja nõuanded on oluline osa alustavate õpetajate arengu toetamisel, kuna kogemust on vähe ja teadmisi peab praktikas rakendama (Monsour, 2003). Antud uurimistulemustest selgus, et mentoriga koostöö mõjutas positiivselt alustavate õpetajate enesekindlust, õppimist ning suhtlemisoskusi. Mentori olemasolu aitas luua tugeva põhja ametisse sisseelamiseks ning toetas alustava õpetaja professionaalset arengut. Positiivset mõju alustavate õpetajate enesekindlusele, kindlustundele ja kohanemisele tõi esile ka mitu varasemat uurimust (Gray *et al.*, 2013; Mathur *et al.*, 2013; Olsen & Bjerkholt, 2020). Arvesse tuleb võtta, et mentorluse tõhusust ja selle mõju võib mõjutada ka näiteks mentori ja mentee sobivus ja formaalsus. Seda kinnitab Jones (2009) läbiviidud uurimus, mille kohaselt võivad mentori-mentee suhte kvaliteeti mõjutada omavaheline sobivus. Allen (2003) ja Finkelstein jt (2003) töid oma uurimustes välja ka mõjutavate teguritena vanuse ja soo, seda minu uurimusest aga välja ei tulnud.

Bakalaureusetöö kitsaskohana saab esile tuua, et kuna tegu on tagasivaatava uurimusega, ei pruugi uuritavad mäletada täpselt näiteks 1-2 aastat tagasi toimunut või detaile meenutada.

Olulised kogemused võivad olla esitatud ebatäpselt või jääda välja toomata. Kuna kasutusel oli mugavusvalim ühe lasteaia õpetajate näol, võivad tulemused olla osaliselt mõjutatud sellest, et tegu on ühe organisatsiooniga, kus võib olla sarnane sisseelamise toetamine ja mõnel juhul ka võimalik ühise mentori kogemus. Uurimistulemuse praktiline väärtus seisneb eelkõige selles, et kuna autorile teadaolevalt ei ole kõigis Eesti lasteaedades toimivat mentorsüsteemi, pakub uurimus väärtuslikku sisendit mentorsüsteemi loomiseks ja rakendamiseks, andes ülevaate alustavate õpetajate ootustest ja kogemustest ning kasulikkusest sisseelamisele. Tulemused võivad olla abiks parema toetussüsteemi loomisele, mis vastaks alustavate õpetajate vajadustele nende sisseelamisperioodil. Edaspidiseks uurimiseks võiks kaaluda alustavate õpetajate jaoks programmide väljatöötamist, katsetamist ja nende mõju uurimist lasteaia kontekstis. Uurimistulemused peaksid kaasa aitama õpetajate professionaalsele arengule ja õpikogemuste paranemisele Eesti lasteaedades. Järgnevad uurimused võiksid keskenduda mentorsüsteemi mõjule õpetajate rahulolule ja motivatsioonile ning kutsekindlusele. Tulevikus on oluline jätkata uurimist mentorluse valdkonnas, et mõista paremini, kuidas mentorlust täiustada ja muuta alustavale õpetajale pakutavat toetust rohkem nende ootustele vastavaks.

### **Tänu sõnad**

Täna kõiki alustavaid õpetajaid, kes leidsid aega ning olid nõus osalema uurimuses ja oma kogemusi jagama, andes panuse käesolevasse tööesse. Olen südamest tänulik oma juhendajale Merle Taimalule tema toetuse, panustatud aja, nõuannete ning kaaskodeerijaks olemise eest. Lisaks tänan õppeaine *Uurimismeetodid haridusteadustes* vastutavat õppejõudu Pihel Hunti, kes nõustas töö erinevates etappides.

### **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.

Marge Rootsma

/allkirjastatud digitaalselt/

03.05.2024

## Kasutatud kirjandus

- Allen, T. D., & Eby, L. T. (2003). Relationship effectiveness for mentors: Factors associated with learning and quality. *Journal of Management*, 29(4), 469–486.
- Alumäe, T., Tilk, O., & Asadullah (2018). Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech. *Human Language Technologies - The Baltic Perspective*, 307, 1–8.
- Ambrosetti, A. (2010). Mentoring and Learning to Teach: What do Pre-service Teachers Expect to Learn From Their Mentor Teachers?, *The International Journal of Learning*, 17 (9), 117–132.
- Buchanan, J., Prescott, A., Schuck, S., Aubusson, P., & Burke, P. (2013). Teacher retention and attrition: Views of early career teachers. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 38(3), 124-141.
- Burger, J., Bellhäuser, H., & Imhof, M. (2021). Mentoring styles and novice teachers' well-being: The role of basic need satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 103, 103345.
- Dias-Lacy, S.L., Guirguis, R.V. (2017). Challenges for New Teachers and Ways of Coping with Them. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 265–272.
- Eisenschmidt, E., & Köster, K. (2013). Kutseaasta rakendamise haridusasutuses. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Finkelstein, L. M., Allen, T. D., & Rhoton, L. A. (2003). An examination of the role of age in mentoring relationships. *Group & Organization Management*, 28(2), 249–281.
- Gray, D. E., Goregaokar, H., & Jameson, J. (2013). The mentor handbook: A practical guide for VET teacher training. Council of the European Union, Brussels.
- Heeralal, P. J. H. (2014). Student teachers' perspectives of qualities of good mentor teachers. *The Anthropologist*, 17(1), 243–249.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational research review*, 3(2), 168–186.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25(1), 207-216.

- Hong, Y., & Matsko, K. K. (2019). Looking inside and outside of mentoring: Effects on new teachers' organizational commitment. *American educational research journal*, 56(6), 2368-2407.
- Jones, M. (2009). Supporting the supporters of novice teachers: an analysis of mentors' needs from twelve European countries presented from an English perspective. *Research in comparative and international education*, 4(1), 4–21.
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*.  
<https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>  
*Kutseaasta*. (s.a.). Külastatud aadressil <https://www.ht.ut.ee/et/kutseaasta>
- Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Lehtveer, L. (2022). *Lasteaiajuhtide ja lasteaiaõpetajate arvamused alustavate lasteaiaõpetajate tööga kohanemisest ja seda soodustavatest tegevustest*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). Intervjuu. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*.  
<https://samm.ut.ee/intervjuu>
- Mathur, S. R., Gehrke, R., & Kim, S. H. (2013). Impact of a teacher mentorship program on mentors' and mentees' perceptions of classroom practices and the mentoring experience. *Assessment for Effective Intervention*, 38(3), 154–162.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Külastatud aadressil: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168- ssoar-395173>
- Monsour, F. (2003). Mentoring to Develop and Retain New Teachers. *Kappa Delta Pi Record*, 39(3), 134–135.
- Murumaa, M. (2014). Algajate lasteaiaõpetajate hinnangud enda toimetulekule õpetajatööga ning mentori tegevusele Kagu-Eesti lasteaedade näitel. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Muschallik, J., & Pull, K. (2016). Mentoring in higher education: Does it enhance mentees' research productivity?. *Education Economics*, 24(2), 210–223.

- Norman, P. J., & Sherwood, S. A. (2018). What first-year teachers really want from principals during their induction year: A beginning teacher study group's shared inquiry. *Journal of Practitioner Research*, 3(2), 1.
- Olsen, K. R., Bjerkholt, E. M., & Heikinen, H. L. (2020). *New Teachers in Nordic Countries: Ecologies of Mentoring and Induction*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing), 203.
- Ragins, B. R. (2007). Diversity and workplace mentoring relationships: A review and positive social capital approach. *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach*, 281-300.
- Rämmer, A. (2014). Valimi moodustamine. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim). *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/valimid>.
- Sims, B. (2017). *Õpetaja arusaam mentorluse kujunemisest ja selle olemusest Tartu Ülikooli näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Ståhle, Y. & Stålbrandt, E.E. (2022) Exploring descriptions of mentoring as support in Swedish preschools. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 43(1), 54–68.
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., & Leijen, Ä. (2019). Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena. *OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused. 1. osa*. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium ja SA Innove.
- Tartu Ülikooli Õppeosakond. (s.a.). *Kõrghariduse esimese astme ja integreeritud õppe lõpetanud (alates 1985)*. <https://lopetanud.ut.ee/POLOPET.html>
- Thomas, L., Tuytens, M., Moolenaar, N., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2019). Teachers' first year in the profession: The power of high-quality support. *Teachers and Teaching*, 25(2), 160-188.
- Truss, M. (2018). Alustavate lasteaiaõpetajate tööga kohanemine ja toimetulek esimestel tööaastatel. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu: Tartu Ülikool.
- Viibur, M. (2020). *Jätkata või loobuda – alustava lasteaiaõpetaja autoetnograafia*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

## **Lisa 1. Intervjuu kava**

**Eesmärk:** Selgitada välja alustava lasteaiaõpetaja ootused mentorile ning kogemused mentorlusega õpetajaametisse sisseelamisperioodil.

### **Uurimisküsimused:**

1. Millised on alustava lasteaiaõpetaja ootused mentorile?
2. Millist toetust on saanud alustav lasteaiaõpetaja mentorilt?
3. Kuidas koostööst mentoriga oli kasu alustava õpetaja sisseelamisel?

### **Sissejuhatavad (soojendavad) küsimused:**

1. Kuidas Sinust sai lasteaiaõpetaja?

### **Põhiosa küsimused:**

#### **1. Millised on alustava lasteaiaõpetaja ootused mentorile?**

1. Kirjelda palun oma esimest õppeaastat lasteaias?
  - Millega oli kerge kohaneda? (Palun too näiteid.)
  - Mis oli keeruline? (Palun too näiteid.)
2. Palun kirjelda, kuidas Sind toetati lasteaias? Õpetajatöösse? Sisseelamisperioodil? Millest tundsid kasu? Mis oleks võinud teistmoodi olla?
3. Kes oli Sinu mentoriks?
4. Mida Sa mentorilt ootasid? Põhjenda, kas need ootused täitusid. Mida oleksid veel oodanud? Too palun näiteid.

#### **2. Millist toetust on saanud alustav lasteaiaõpetaja mentorilt?**

1. Millist toetust ja juhendamist Sa mentorilt said? Kuidas toimus teievaheline koostöö? (Palun too näiteid)
2. Kuidas oli tagasisideprotsess korraldatud? (Palun too näiteid)
3. Kui kaua kestis Sinu koostöö mentoriga alustava lasteaiaõpetajana?
4. Mida tahaksid veel seoses selle teemaga lisada?

#### **3. Kuidas koostööst mentoriga oli kasu alustava õpetaja sisseelamisel?**

1. Kuidas tundsid, mismoodi mentoriga koostöö Sinu sisseelamist toetas? (Palun too näiteid)
2. Milliseid eeliseid annab mentori olemasolu alustavale õpetajale Sinu arvates? (Palun too näiteid)

3. Kuidas oled rahul sellega, mida pakkus Sulle sisseelamisperioodil koostöö mentoriga?

4. Mille osas tundsid, et oleksid soovinud rohkem toetust mentorilt? (Palun too näiteid)

**Kokkuvõttev osa:**

1. Milliseid mõtteid ja küsimusi on Sul endal veel seoses nende temadega, millest me rääkisime?

**Intervjueeritava tänamine**

## Lisa 2. Koodide moodustumine

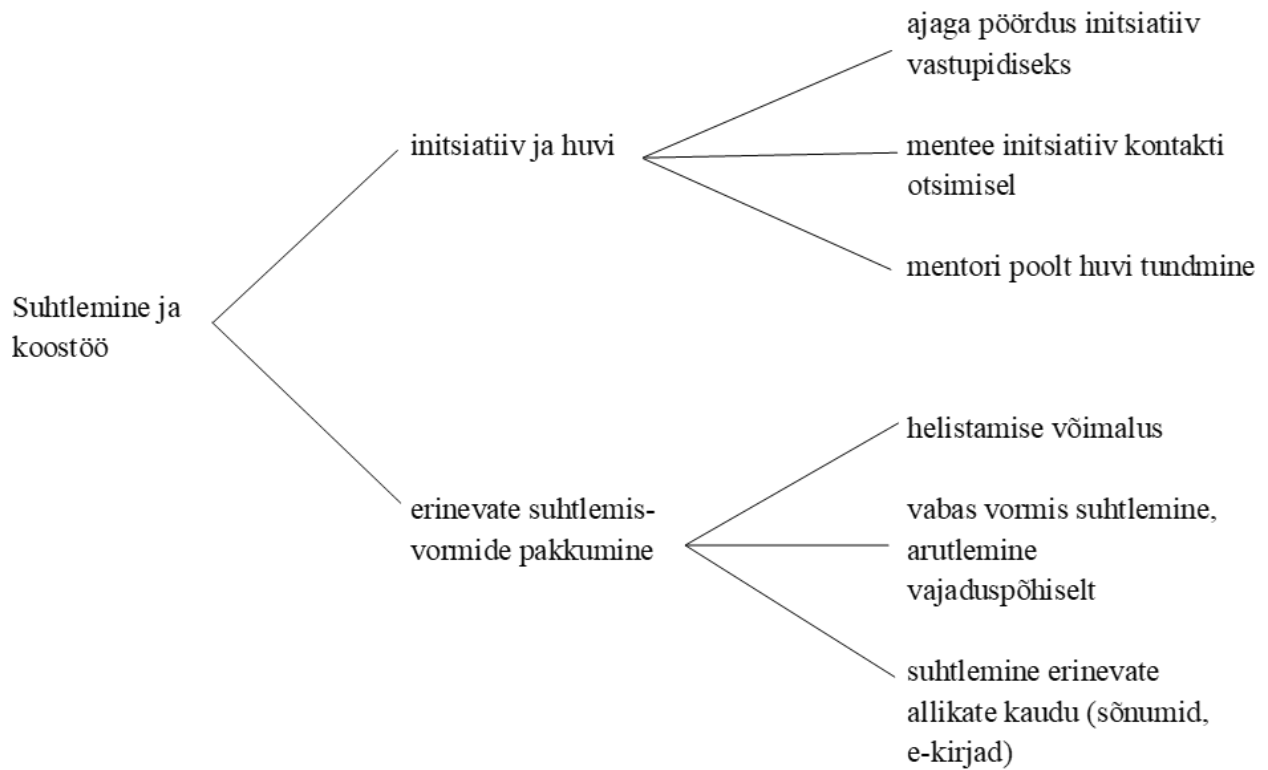
Transkriptsioon	Kood
AÕ: Kohtumiste osas tuli initsiatiiv mentori poolt. Kohtumiste sagedus ja nende sisu kujunesid aja jooksul. Alguses olid meie vestlused sagedasemad, mõnikord isegi mitu korda nädalas. Mentor käis minu tegevusi aeg ajalt vaatamas, siis tagasiside ta andis kohe samal päeval, et mis vajaks veel tähelepanu või mis läks hästi. Üldiselt oligi kohtumiste sisuks tagasiside minu tegevustele, murede arutamine ja situatsioonide lahendamiseks lahenduste leidmised. Alguses oli rohkem kokkupuudet ja tihedam suhtlemine, aga aja möödudes, kui ma sain tublimaks, muutusid kohtumised harvemaks, kuna ei olnud enam nii tihti ka vajadust. Nii ta oli, et algul tihemini ja pärast kuidagi vaikselt nagu sujus, aga samas alles siin mõni aeg tagasi vestlesime. Mentorilt otsisin abi erinevate küsimuste ja muredega seotud olukordades.	Mentori initsiatiiv Sagedased vestlused Vaatlemine Tagasiside andmine (samal päeval) Murede arutamine Lahenduste leidmine Mentori toe vajaduse muutumine ajas Abi otsimine mentorilt muredega seotud olukorras

### Lisa 3. Näide kahe alamkategoria ja ühe peakategoria loomisest

*Peakategoria*

*Alamkategoriad*

*Analiüsiühikud*



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

Mina, Marge Rootsma

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

„Alustavate lasteaiaõpetajate ootused ja kogemused seoses mentorlusega sisseelamise perioodil ühe Järvamaa lasteaia näitel”,

mille juhendaja on alushariduse kaasprofessor Merle Taimalu,

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Marge Rootsma

03.05.2024