

TARTU ÜLIKOOL  
SOTSIAALTEADUSTE VALDKOND

NARVA KOLLEDŽ  
ÕPPEKAVA, „KOOLIEELSE LASTEASUTUSE ÕPETAJA MITMEKEELSE  
ÕPPEKESKKONNAS“

Anu Antje  
ALGAJATE ÕPETAJATE TOIMETULEK OMA TÖÖGA ESIMESTEL TÖÖAASTATEL  
JA OOTUSED KOOSTÖÖKS MENTORIGA  
Juhendaja Nelly Randver

NARVA 2021

## **Kinnitus**

Olen koostanud töö iseseisvalt. Kõik koostamisel kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

.....

/tööautoriallkiri/

## SISUKORD

<b>SISSEJUHATUS</b> .....	<b>4</b>
<b>1. TEOREETILINE ÜLEVAADE ALGAJA ÕPETAJA TOIMETULEKUST ÕPETAJATÖÖGA JA KOOSTÖÖST MENTORIGA</b> .....	<b>7</b>
1.1 Nüüdisaegne õpikäsitlus .....	7
1.2 Algaja õpetaja.....	9
1.3 Algaja õpetaja professionaalne areng.....	10
1.4 Mentor, tema roll ja ülesanded .....	13
1.5 Algaja õpetaja rahulolu ja ebakindlust mõjutavad tegurid õpetajatöös.....	15
1.6 Mentorluse eesmärgid ja vormid.....	17
1.7 Varasemad uurimused .....	19
<b>2. UURING ALGAJATE ÕPETAJATE TOIMETULEKUST OMA TÖÖGA ESIMESTEL TÖÖAASTATEL JA OOTUSED KOOSTÖÖKS MENTORIGA</b> .....	<b>21</b>
2.1 Uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused .....	21
2.2 Andmete kogumise meetod ja kirjeldus .....	22
2.3 Valim .....	23
2.4 Andmete analüüsimise meetod.....	24
<b>3. UURIMISTULEMUSTE ANLÜÜS JA ARUTELU</b> .....	<b>25</b>
3.1 Algajate õpetajate arvamused oma kohanemisest esimestel tööaastatel. ....	25
3.2 Algajate õpetajate arvamused oma toimetuleku kohta esimestel tööaastatel. ....	29
3.3 Mentori roll algaja õpetaja toetamisel ja koostöö laabumisel. ....	34
3.4 Mentori tugi algajale õpetajale .....	40
3.5 Arutelu ja järeldused .....	45
<b>KOKKUVÕTE</b> .....	<b>52</b>
<b>SUMMARY</b> .....	<b>54</b>
<b>KIRJANDUS</b> .....	<b>57</b>
<b>LISAD</b> .....	<b>65</b>
LISA. Intervjuu kava .....	66

## SISSEJUHATUS

Alles tööd alustanud noorel õpetajal on alguses raske kohaneda. Magistrant Õuna (2015) uurimusest „Koolijuht algaja õpetaja toetajana koolikeskkonnas kohanemise” selgus, et koolijuhid ei näe ennast algaja õpetaja juhendaja ega toetaja rollis. Algajal õpetajal puuduvad eelnevad kogemused, see muudab noore õpetaja ebakindlaks. Vähe on pööranud tähelepanu sellele, mida algajad õpetajad kogevad ning millist abi nad haridusasutusest tervikuna ootavad (Remmik jt 2015).

Algaja õpetaja toetussüsteemi osaks peavad koolijuhid mentorlust (Õun 2015). Murumaa poolt (2014) läbiviidud uuringust selgus, et Eesti algajad õpetajad, kellele oli määratud mentor, hindasid oma arengut kõrgemalt kui need, kes töötasid esimesel aastal ilma mentorita. Haridusasutustes on juhendamise kvaliteet ja kättesaadavus erinevad. Mentorilt eeldatakse kõrgharidust, aga sellest ei piisa, et olla tasemel juhendaja. Lisaks peab mentoril olema tahtmine ja soov tegeleda mentorlusega (Lofthouse 2019).

Soomes läbiviidud uuringust selgub, et sealsed mentorid peavad mentorluses oluliseks vaba suhtlust, avatust, võrdsust ning aktuaalsete teemade ja uuendustega kursis hoidmist (Heikkinen jt 2018). Uurimustulemustele põhinedes lisab Heikkinen jt (2018), et haridusmaailm, kuhu algajad õpetajad satuvad, on stressirohke ja üha ebakindlam, mis kohustab suuremat tähelepanu pöörama praktika tingimustele, mis on loodud mentorluse ja sellega seotud praktikate kaudu. Algaja õpetaja professionaalseks saamisel tuleks rakendada õpetamispraktikat, et algajad õpetajad saaksid küsimusi esitada, edastada oma ideid, proovida erinevaid õpetamisstrateegiaid, saada tagasisidet.

Chicago avalikes koolides läbiviidud uuringust selgus, et mentori ja algaja õpetaja omavaheline suhtlemine, tagasiside andmine ja juhendamine iga kahe nädala järel või sagedamini, mõjutasid oluliselt algajate õpetajate pühendumust organisatsioonile (Hong, Matsako 2019).

Eestis tehtud uuringust selgus, et mentorite roll algajate õpetajate toetamisel nende esimesel tööaastal sõltus suuresti sellest, kui paljud algajad õpetajad ise mentori poole pöördusid ja abi palusid (Eller 2015). Simsi (2017) uuringus toovad algajad mentorkoostöö puuduseks seda, et mentorid olid liiga hõivatud ega leidnud aega algaja õpetaja jaoks, mentoritel

puudus mitmeaastane töökogemus ja teadmistebaas ning mentorid ei aidanud neil töösse sisse elada.

TALISE (2019) uuringus käsitleti esimest korda õpetaja tööd mõjutavaid tegureid. Uuringus osales 3004 õpetajat. Selgus, et alla viiendikule neist, kellel oli kuni viis aastat õpetamiskogemusi, määrati kooli poolt mentor. Samuti oli vähenenud mentorite osakaal võrreldes viie aasta taguste näitajatega. Kuna varasemates uuringutes on kajastatud õpetajate üsna suurt lahkumist töölt kahe kuni viie tööaasta järel, peaks kindlasti rohkem uurima algajatele õpetajatele mõeldud toetussüsteeme (Taimalu 2020).

Töö autor on seoses õpingutega kokku puutunud oma vallas mitmete mentoritega. Kohtumisi on olnud nii positiivseid kui ka negatiivseid. Nende põhjal saab väita, et mentorlus on valla haridusasutustes erinev. Varem on Eestis uuritud algajate lasteaia- ja kooliõpetajate hinnangut enda toimetuleku ja mentori tegevuse kohta, kuid teadaolevalt ei ole sarnaseid uuringuid läbi viidud X vallas. Valla nime töös ei avalikusta, kuna võib kahjustada lasteaedade ja koolide mainet. Seega antud bakalaureusetöö autori uurimisprobleemiks on algajate õpetajate töölt lahkumise põhjused esimestel tööaastatel, sest tunnetatakse, et nõudmised on liiga suured, aga toetus vähene.

Bakalaureusetöö eesmärk on uurida X valla koolide ja lasteaedade algajate õpetajate kohanemist ja toimetulekut esimestel tööaastatel ning nende ootusi mentoriga koostööst.

Eesmärgi saavutamiseks püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Mida arvavad algajad õpetajad oma kohanemisest õpetajatööga esimestel tööaastatel?
2. Mida arvavad algajad õpetajad oma toimetulekust õpetajatööga esimestel tööaastatel?
3. Kui oluliseks peavad algajad õpetajad mentori rolli enda toetamisel ja koostöö laabumisel?
4. Millist tuge vajavad algajad õpetajad oma töös mentorilt?

Uurimistöö praktiline väärtus seisneb selles, et saadud tulemuste põhjal saab arendada algajate õpetajate professionaalset arengut toetavaid tugisüsteeme koolis ja lasteaias.

Töös kasutatavad põhimõisted:

Algaja õpetaja – kolm esimest aastat õpetajana töötav õpetaja, kes on läbinud eelnevalt õpetajakoolituse (Eisenschmidt, Köster 2008).

Edasiside – positiivne ja lahendusi pakkuv sõnum, mille saaja on võimeline tegema tulevikus muudatusi (Vooglaid 2019).

Kutseaasta – algajale õpetajale mõeldud programm, mille eesmärk on edasi arendada esmaõppes saadud teadmisi, toetada kohanemist haridusasutuses ning pakkuda tuge probleemide lahendamisel (Poom-Valickis, Eisenschmidt 2004).

Mentee – juhendatav, kellel on vähe tööalaseid teadmisi ja kogemusi (Muschallik, Pull 2016).

Mentor – suurte kogemustega juhendaja, kes toetab mentee arengut ja tema eneseanalüüsi oskust (Hong, Matsako 2019).

Mentorlus – meetod, mille käigus määratakse algaja õpetaja töötama kogenud õpetajaga, kes aitab tal kohaneda organisatsioonis ning toetab edasist arengut (Hong, Matsako 2019).

Professionaalne areng – ametiga seotud teadmiste ja oskuste areng, mida toetavad kutseoskuste omandamine töökohal, kolleegidega teadmiste vahetamine ning õpetajakoolitus (Vetik 2016).

Refleksioon – protsess, mille käigus analüüsitakse ja antakse hinnang oma kogemustele, tuginedes oma eelnevatele teadmistele, ning tehakse plaane tulevikuks (Vetik 2016).

Õpikäsitus – arusaam sellest, kuidas ja mis viisil toimub õppimine ning suhetest õppija, õpetaja ja juhtkonna vahel (Haridus- ja Teadusministeerium 2021).

Bakalaureusetöö koosneb kolmest osast. Esimeses peatükis antakse ülevaade teoreetilisest raamistikust, selgitatakse algaja õpetaja, mentori ja mentorluse mõistet ja olemust, kirjeldatakse nüüdisaegset õpikäsitust, algaja õpetaja professionaalset arengut, mentori rolli ja ülesandeid, algaja õpetaja rahulolu ja ebakindlust mõjutavaid tegureid õpetajatöös ning mentorluse eesmärke ja vorme. Teises praktilises osas tutvustatakse uurimistöo eesmärki ja uurimisküsimusi, kirjeldatakse andmete kogumise meetodit ja andmete analüüsi meetodit ja valimit. Kolmandas osas analüüsitakse uurimustöö tulemusi, arutletakse ja seostatakse teooria seisukohtadega, tehakse järeldused.

# 1. TEOREETILINE ÜLEVAADE ALGAJA ÕPETAJA TOIMETULEKUST ÕPETAJATÖÖGA JA KOOSTÖÖST MENTORIGA

## 1.1 Nüüdisaegne õpikäsitus

Õpikäsitus on Eesti elukestva õppe strateegia 2020 termin, mis kirjeldab arusaama õppimisest ja õpetamisest (Heidmets, Slabina 2017). Ühiskond on pidevas muutuses ning sellega koos peab muutuma haridussüsteem. Kaasaegse õpikäsituse muutus hõlmab muutusi õpetamise ja õppimise meetodites, õppekavades ning õppijate individuaalsusega arvestamises (Haridus- ja Teadusministeerium 2021). Peamine eesmärk on mõista, miks ja kuidas toimub õppimine, millised on õpetaja ja õpilase omavahelised suhted ning kuidas õpitut praktikas kasutada. (Heidmets, Slabina 2017)

Kolm olulisemat muutmise suunda õpikäsituses on:

- Autonoomia – suurem tegevusvabadus ja otsustusõigus õppijal, õpetajal ning koolil. Haridusasutus võimaldab õppijal ise seada endale õpieesmärke, välja selgitada õpistrateegiaid ning nende saavutamist analüüsida. Eneseregulatsiooni on vaja õpetada pidevalt kogu õppeperioodi jooksul. Selleks oodatakse õpetajalt huvi oma õppijate suhtes ja teadlikkust, kuidas seda efektiivselt teha. (Tamm 2017)
- Koostöine õpe – koos ühise eesmärgi nimel tegutsemine. Koostöise õppe korraldamiseks viiakse läbi grupid. Grupitöö kaudu õpetatakse sotsiaalseid oskusi, üksteisega arvestamist ja toetamist, individuaalset vastutust ning refleksiooni oskust. Õpetaja ülesanne on luua struktureeritud õppekeskkond koos konkreetsete ja selgete ootustega õppijate töö kohta (Slabina 2017).
- Konstruktivistlik teadmusloome – õppimine on aktiivne, individuaalne ja toimub konkreetsetes kontekstis (Haridus- ja Teadusministeerium 2021). Konstruktivistliku õppimise protsessi puhul luuakse koolis tingimused aktiivseks õppimiseks, kus õppija moodustab seoseid läbi enda varasemate kogemuste (Vinter 2017). Õpetajalt oodatakse vajalike ressurside tagamist õppijale, olles ise õppeprotsessis toetaja ja suunaja (Peitel 2017).

Ootused ja nõudmised õpetajale on suured, kuid senine õpetajakoolitus ja õppekava ei toeta nüüdisaegset õpikäsitust. Enamus kooli- ja lasteaiaõpetajaid töötab traditsiooniliste

õppimis- ja õpetamismudelite järgi (Heidmets, Slabina 2017). Uueneva õpikäsitusega peab muutuma õpetaja roll ning tema uskumused. Õpetaja ei ole enam autoriteet, vaid õppija partner (Vinter jt 2015). Muutuste sisseviimiseks on vaja professionaalseid õpetajaid, kes on iseseisvad, loova mõtlemisega, innovaatilised ning pidevalt täiendavad oma teadmisi (Heidmets, Slabina 2017). Akpan, Beard (2016) arvates on õpetaja nüüdisaegses õpikäsituses õppija juhendaja ja toetaja. Tema roll on pigem jälgida õppimisprotsessi, suunata õppijat tegema õigeid valikuid, mis aitaksid tal eelnevate kogemuste põhjal luua seoseid. Õppetegevus peab olema korraldatud nii, et laps tunneks turvalist ja vaimset heaolu, kaasatust õppekorraldusse, võimalust koostöiseks õppeks, vaheldusrikast õpikeskkonda koos liikumisvõimalustega (Haridus- ja Teadusministeerium 2017).

Nüüdisaegse õpikäsituse eesmärk on siduda ja kasutada õpitud teadmisi ka teiste ainevaldkondadega. Ainealane lõimimine eeldab õpetajatelt eesmärgistatud ja järjepidevat koostööd. Õpetajad koolis ja lasteaias omavahelises koostöös vahetavad materjale, osalevad õppekavade arendamisel, valmistavad ette tunde/ tegevusi, külastavad üksteise tunde/ tegevusi ning viivad läbi paarisõpetamist. Selleks, et õpetaja saaks liikuda konstruktivistlikuma teadmusloome suunas on koolil vaja tagada piisavalt ressursse, toetada uute meetodikate katsetamist ja tõenduspõhiste praktikate rakendamist. Algaja õpetaja ootab just uute meetodikate ja ideede katsetamisel, selgituste ja erinevate lahenduste leidmisel, õpilaste õpieesmärkide püstitamisel ja motiveerimisel koolipoolset tuge. (Erss 2017) Kooli kui ka lasteaia prioriteet peaks olema pakkuda algajale õpetajale tuge, mis põhineb mentorlusel. Mentori põhiroll on väärtustada ja toetada algajat õpetajat organisatsioonis, soodustada õigeid arenguvõimalusi, mida algaja õpetaja hetkel oma arengus vajab (Schults 2012).

Õpetaja oskused, uskumused ja vilumused tulevad aastate jooksul kogemustega ning on väga olulised õpikäsituse muutumisel, ent sellest ei piisa, kui puudub juhtkonnapoolne toetus. Viimasest OECD õpetajauuringust (TALIS 2019) selgus, et algajad õpetajad saavad vähe tuge mentorilt ja kolleegidelt. Väheste kogemuste tõttu lahkub Eestis ligi 30% algajatest õpetajatest esimesel õppeaastal.

Nüüdisaegne õpikäsitus hõlmab endas uuendusi haridussüsteemis. Õpetaja on muutuste elluviimisel eestvedajaks, kes lähtub õppetegevuses õppijast, tema eripäradest ja eelteadmistest, mitte niivõrd õppekavast. Selleks peab muutuma õpetajate ja kooli koostöökultuur üleüldiselt, et vältida algajate õpetajate varast lahkumist koolist.

## 1.2 Algaja õpetaja

Algaja õpetaja on haridusasutuses alles tööd alustanud õpetaja, kellel on töökogemusi vähem kui viis aastat (Cherian, Daniel 2008). Algaja õpetaja siseneb oma uude rolli suure pühendumusega ning peab õpetaja tööd täiuslikumaks, kui see tegelikult on (Moir 1990). Esimesel tööaastal püüavad nad luua oma reaalsuse õpetajatööst ning soovivad viia õpetajatöö vastavusse nende isiklike nägemustega, kuidas see peaks toimuma (Caspersen, Raaen 2014). Algajal õpetajal on olemas teadmised õpetajatööst ja mõningane praktiline kogemus, kuid esimesel tööaastal võib ette tulla olukordi, kus õpetajatöö käib üle jõu, kuna neil on vähe kogemusi (Schults 2012; Poom-Valickis, Eisenschmidt 2004). Tihti kulutavad õpetajad koolis ja lasteaias õppetööks kuni 70 tundi nädalas (Moir 1990). Seega nõuab õpetajatöö algajalt õpetajalt suuri pingutusi. Caspersen, Raaen (2014) toovad üheks põhjuseks algajate õpetajate kalduvuse olla liiga jäik ning nad rakendavad reeglitega juhitud tavasid. Nüüdisaegses õpikäsituses peetakse õpetaja autonoomiat ehk vabadust ise valida õpetamisviise ja õpetamise sisu oluliseks, kuna sellest oleneb, millisena õpetaja ise näeb ennast õpetaja rollis (Kalmus, Erss 2018).

Rahvusvaheliste uuringute kohaselt määratletakse algajate õpetajate kohanemist uue professionaalse rolliga üleminekuperioodiks. Algaja õpetaja üleminek tuttavast õpilase keskkonnast vähem tuttavasse õpetaja rolli võib põhjustada stressi ja läbipõlemist. (Caspersen, Raaen 2014)

Moir'i (1990) arvates läbib algaja õpetaja esimesel tööaastal viis etappi:

- Esimene on ootuse etapp, kus algaja õpetaja idealiseerib õpetajatööd ega taju tööga kaasnevaid muresid. Algab enne tööle asumist.
- Teine on ellujäämise etapp, kus algaja õpetaja tunneb kurnatust ning kohale hakkab jõudma õpetaja tööga kaasnev reaalsus. Kestab neli nädalat peale tööle asumist.
- Kolmas on pettumuse etapp, kus algaja õpetaja illusioonid õpetajatööst purunevad. Viiest etapist on see kõige keerulisem aeg, mil algaja õpetaja võib kahelda oma ameti valikus. Ilmneb pärast kuus kuni kaheksa nädalat tööle asumisest.
- Neljas on taasärkamise etapp, kus olukord stabiliseerub, enesekindlus taastub ning algaja õpetaja oskab oma tööd planeerida. Algab tööaasta teisel poolel.
- Viies on tagasivaatev etapp, kus algaja õpetaja suudab ennast ja oma tegevusi tagantjäreli analüüsida ning teha plaane uueks tööaastaks.

Esimene tööaasta on algaja õpetaja jaoks oluline, sest siis kujuneb välja tema arusaam õpetajaks olemisest, tema õpetamisstiil ning enesetaju (Ruus, Sarv 2010). Noredayu jt (2016) väidavad, et algaja õpetaja omab uusimaid teadmisi ja oskusi õpetamisest. Õpilastele ja lasteaialastele informatsiooni ja uute oskuste edastamisel peab ta olema algatusvõimeline ning looma arenemisvõimalusi tuleviku hariduse jaoks. Samas kutsestandardi omamisest ainult ei piisa õpetajale, oluline on teadmiste ja oskuste pidev arendamine (Schulz 2012). Nüüdisaegses õpikäsituses ei ole õpetamine enam ainult õpetaja individuaalne töö, vaid järjest rohkem pööratakse tähelepanu meeskonnatööle (Slabina 2017). Kolleegidevahelist koostööd peetakse õpetajate edukuse aluseks (Schihalejev 2016). Valdkondade lõimimine aitab õpetajal liikuda koos kolleegidega ühise eesmärgi suunas ning luua tervikliku pildi õpitust (Slabina 2017).

Algaja kooli- ja lasteaiaõpetaja kutseoskuste kujunemine toimub tavaliselt 1-3 tööaasta jooksul ning sel ajal on hädavajalik toetada eneseanalüüsi oskust ja arenguvajaduste kujundamist (Eisenschmidt, Köster 2008).

Esimesel tööaastal algaja õpetaja alles kohaneb oma tööga. Üleminek õppijast professionaalseks õpetajaks nõuab märkimisväärseid pingutusi. Aja jooksul saab algajast õpetajast pädev ning enesekindel õpetaja, kes panustab töökultuuri ning peab oluliseks ametialast professionaalset arengut. Sellisele arengule aitab kaasa algajate õpetajate ja haridusasutuse pidev koostöö.

### 1.3 Algaja õpetaja professionaalne areng

Õpetaja professionaalne areng toimub pidevalt aastate jooksul ning seda mõjutavad õpetaja isiklik edasipüüdlus, esmaõppe kvaliteet, töökeskkond ning erinevad toetussüsteemid (Fantilli, McDougall 2009). Professionaalse arengu toetamiseks on loodud kutsestandard. Koolieelse lasteasutuse õpetaja töötab Kutsestandardi: Õpetaja, tase 6 alusel. Õpetaja kutsestandardi tase 6 (2020) järgi on lasteaiaõpetaja põhiroll toetada lapse arengut nii, et see oleks lapse jaoks tähendusrikas, arvestaks lapse võimetega ning tugineks riikliku õppekava eesmärkidele. Samuti on lasteaiaõpetaja ülesanne pidevalt arendada oma kutseoskusi ning olla kursis uuendustega, mis puudutab haridust. Kutsestandardis on kirjas, et õpetaja kavandab õpi- ja õpetamistegevusi; loob õppija arengut toetava keskkonna, arvestades õppija individuaalsusega; toetab õpimotivatsiooni, kasutades digitehnoloogiat;

oskab reflekteerida oma tööd, et arendada oma professionaalset arengut; teeb koostööd lastevanematega ja kolleegidega; arendab erialast teadustegevust. Koolieelse lasteasutuse õpetaja peaks olema empaatiline, koostöövõimeline, loominguline, vastutustundlik ning õpihimuline (Kutsestandardid: Õpetaja, tase 6 2020). Kutsestandard on professionaalse arengu aluseks, kuna sellele toetudes saab õpetaja hinnata oma kompetentse, refleksiooni oskust ning täiendkoolituste vajadust. Nüüdisaegses õpikäsituses ainult kutsestandardist ei piisa. Lisaks eelnimetatule on olulised õpetaja pedagoogilised uskumused, oskus valida lapse jaoks sobiv õppimismeetod ning luua usalduslik partnerlussuhe (Heidmets, Slabina 2017).

Esimesed tööaastad on professionaalse arengu seisukohalt algaja õpetaja jaoks väga olulised, sest esimestest õpetamiskogemustest oleneb, kas õpetaja jääb oma ameti juurde või lahkub (Remmik jt 2015). Loogma jt (2009) on arvamusel, et õpetaja isiklikud eesmärgid, iseärasused ja kogemused mõjutavad professionaalset arengut kõige enam. Algaja kooli- ja lasteaiaõpetaja üheks ametialaseks arenguvormiks peetakse kutse aastat. Kutse aasta on algajatele õpetajatele mõeldud tugiprogramm, mis seob esmaõppe ja täiendõppe ning toetab õpetaja professionaalset arengut (Eisenschmidt, Köster 2008). Eduka kutse aasta tulemuseks on kutsekindel, õppeasutuse väärtusi kandev ja enda professionaalse arenguga tegelev õpetaja (Eisenschmidt, Köster 2008), kes on pädevam õpetamistegevuses (Ruus, Sarv 2010).

Mitmed uuringud viitavad sellele, et õpetaja toimetulekuks vajalikke oskusi ja teadmisi saadakse jätkuvalt töökogemuste käigus ning seda tuleb käsitleda interaktiivse tõlgendamisprotsessina algaja õpetaja, haridusasutuse ja kolleegide vahel (Caspersen, Raaen 2014). Murumaa (2014) uuringust selgus, et paljudele algajatele lasteaia õpetajatele ei ole töökoha poolt mentorit määratud ning tuge saadi põhiliselt rühma õpetajalt, seega hindasid nad kolleegide toetust esimesel tööaastal kõrgemalt kui mentori abi. Algajad kooliõpetajad pidasid oma professionaalse arengu toetamisel oluliseks kolleegide tundide vaatlemist (Veisner-Konoplitski 2020; Sari 2020). Sari (2020) uuringust selgus, et kuna algajad õpetajad ei tunne tööle asudes veel kedagi, siis vajavad nad enda kõrvale mentorit või usaldusväärset kolleegi. Loogma jt (2009) arvates annab koostöö kolleegidega võimaluse üksteise toetamiseks, kogemuste ja ideede vahetamiseks ning tõstab algaja õpetaja enesetõhusust

Koolikultuur ja kolleegid mõjutavad algaja õpetaja professionaalset arengut, tahet ja motivatsiooni töötada organisatsioonis (Eisenschmidt, Köster 2008; Vetik 2016). Ilma piisava toetuseta saavad hakkama ainult kõige tugevamad ja sihikindlamad algajad õpetajad (Fantilli, McDougall 2009). Organistasioonides on uute töötajate toetusprogrammid oluliselt tõstnud pühendumust ja rahulolu nende tööga (Tõnismäe, Gern 2008: 51). Nüüdisaegses õpikäsituses ootavad õpetajad koostöölt peamiselt tihedat suhtlemist kolleegide ja juhtkonna vahel. Uute õpetamisviiside jagamine, kogemuste vahetamine nende õnnestumiste ja ebaõnnestumiste kohta aitab algajal õpetajal olla pidevas õppe- ja arenemisprotsessis (Schihalejeva 2016). Koostöö juures on oluline, et see toimuks ühisel eesmärgil ja headel suhtel, mitte juhtkonna poolt peale surutuna (Slabina 2017). Selleks, et algajad õpetajad jääksid oma töö juurde ja nende professionaalne areng oleks tagatud, tuleb järjepidevalt tegeleda ebakindlust mõjutavate teguritega ning luua toetav töökeskkond (Poom-Valickis, Eisenschmidt 2004). Kooli eesmärk õpetaja ametialase arengu toetamiseks nüüdisaegses õpikäsituses on kujundada koostöist koolikultuuri (Heidmets, Slabina 2017). Kooli roll on olla toetav, motiveeriv ning uuendustele avatud. Samuti ootavad õpetajad koolilt nende edusammude tunnustamist (Schihalejeva 2016). Lisaks aitavad professionaalsele arengule kaasa algajatele õpetajatele mõeldud koolitused, seminarid, kursused kui ka töötoad (Schults 2012).

Refleksioon on väga oluline professionaalses arengus, kuna see aitab algajal õpetajal näha oma igapäevatööst tulenevate probleemide ja tegevuste arengut (Vetik 2016). Dall'Alba, Sandberg (2006) peavad professionaalse arengu mõjutajateks metakognitiivset oskust ja reflektiivset mõtlemist, kuna need oskused aitavad tähendusi leida uute ja varasemate teadmiste vahel. Mitmed uuringud viitavad sellele, et õpetaja professionaalne areng suureneb järsult peale esimest paari tööaastat, kuid kahjuks lahkuvad paljud algajad õpetajad töölt enne, kui on selle tasemeni jõudnud (Fantilli, McDougall 2009). Põhjus võib olla selles, et refleksiooni peetakse professionaalse arengu käivitajaks ja suunavaks asjaoluks, ent paljud algajad õpetajad ei leia selleks aega ega vajadust (Vetik 2016).

Algajad õpetajad on hoolsad, kohusetundlikud, kiire õppimisvõimega ning enamasti saavad oma tööga esimesel tööaastal hästi hakkama. Nad õpivad nii kolleegidelt kui ka lastelt ning nende kutsealane areng on esimestel aastatel kiire ning märgatav. Reflekterides oma ainealast pädevust ja õpetamismetoodikat oskavad uuendada edasisi tegevuskavasid. Väga suureks abiks ja toeks esimesel tööaastal on mentor, kes aitab algajal õpetajal teha

teadlikumaid otsuseid, analüüsida oma tööd ning leida uusi tegutsemisviise. Samas ei tohi unustada, et mentorid ei kaota algajate õpetaja probleeme, vaid leevendavad ja aitavad leida lahendusi.

#### 1.4 Mentor, tema roll ja ülesanded

Pirkle (2011) sõnul on mentoriks vanem ja kogenum õpetaja, kes juhendab, jälgib, toetab ja annab tagasisidet algajale õpetajale, tema esimestel tööaastatel. Mentor on inimene, kellel on kogemusi, teadmisi ja tarkusi, mida edasi anda (Inzer, Crawford 2005). Hea mentor on usaldusväärne, eetiline, hea kuulaja, tasakaalustaja, empaatiline, suurte kogemustega, oskab suunata inimest märkama varjatud infot ning erinevate tehnikate ja protsesside abil iseennast avastama (Tõnismäe, Gern 2008: 49; Muschallik, Pull 2016). Need mentori omadused on nüüdisaegses õpikäsituses väga olulised, kuna aitavad algajal kooli- ja lasteaiaõpetajal muuta oma pedagoogilisi uskumusi ning võimekust (Haridus- ja Teadusministeerium 2017).

Mentoriks olemisel on väga oluline mentori enda tahtmine juhendada algajat õpetajat. Kui mentor ei panusta juhendamisse piisavalt, siis ei saa algaja õpetaja konstruktiivset tagasisidet ning edaspidi ei oska algaja õpetaja tehtud vigu vältida (Eisenschmidt, Köster 2008). Kõik mentorid ei ole juhendajad, kuid kõik tugevad juhendajad võiksid olla mentorid. Samas mentoriks peaks olema isik, kes on juhendatava poolt valitud ning kellel on seos juhendatavaga ja kellega saab suhteid luua (Inzer, Crawford 2005). Lasteaias, mis töötab kahe õpetaja süsteemiga, sobib selleks kogenum rühmaõpetaja. Ideaalis ei tohiks otsene juht olla mentoriks (Tammaru, Alas 2004). Callahani (2016) arvates sobiksid koolis mentoriteks pensionäridest õpetajad, kuna neil on rohkem aega ja paindlikkust, et panustada algaja õpetaja professionaalsesse arengusse. McLaughlin (2010) on veendunud, et mentorluse kontseptsioon on laienenud ning mentoriks ei pea alati olema keegi vanem, kes tugineb oma kogemustele, vaid mentoriks võib olla koolitatud spetsialist.

Mentori põhiroll on väärtustada ja toetada algajat õpetajat organisatsioonis, soodustada õigeid arenguvõimalusi, mida algaja õpetaja hetkel oma arengus vajab, ning arendada analüüsimisoskust (Schults 2012; Tõnismäe, Gern 2008; Eisenschmidt, Köster 2008). Muschallik, Pull (2016) on veendunud, et mentori roll on olla tugiisik kui ka kolleeg, kes on eeskujuks algajale õpetajale, sest tema väärtustest ja tõekspidamistest kujundab algaja

õpetaja enda jaoks pildi õpetajarollist. Tõnismäe, Gern (2008: 50) on arvamusel, et algajal õpetajal on töökogemusi vähe ning ta on nii-öelda tormilises elufaasis ning tema mentor peaks samuti olema selline, kes laseb noorel õpetajal oma tegudest õppida ja aitab analüüsida tegude tagajärgi.

Mentori ülesanneteks on püstitada selgeid ja lühikesi eesmärke, luua turvaline ja konfidentsiaalne õhkkond, kus algaja õpetaja koos mentoriga suudab oma tööelust tulenevaid probleeme reflekteerida (Callahan 2016; Schults 2012). Nüüdisaegses õpikäsituses oodatakse mentorilt õpetaja loominguilisuse toetamist, õpetaja julgustamist eksperimenteerimisel ning uute õppe-ja kasvatusmeetodite soovitamist ja tutvustamist (Erss 2017). Isegi, kui algajal õpetajal puuduvad kogemused ja oskused, ei tee mentor juhendatava eest asju ära, sest enesearenguks tuleb algajal õpetajal mugavustsoonist välja tulla (Lepisk 2016). Mentori kohtumised algaja õpetajaga peaksid toimuma regulaarselt ning andma algajale õpetajale midagi positiivset (Schults 2012). Kiitus või hea sõna on algaja õpetaja sõnul oodatud ja väga toetav (Sari 2020). Tagasisidest efektiivsemaks peetakse edasisidet, kuna on olemuselt positiivne ja lahendusi pakkuv. Edasisidet andes eeldatakse, et sõnumi saaja on võimeline tegema tulevikus muudatusi, võttes arvesse inimese võimekust ja arengupotentsiaali. (Rannula 2020) Mitmed teadlased väidavad, et mentori ja algaja õpetaja regulaarseteks kohtumisteks, koolitundide külastamiseks, rühma tegevuste jälgimiseks ja konstruktiivse tagasiside andmiseks aruteludes on oluline varuda aega (Hong, Matsako 2019). Mõnel juhul töötab mentor väljaspool töökohta ja kohtutakse vajaduspõhiselt (Veisner-Konoplitski 2020). Töökohaväline mentor paneb algaja õpetaja sageli mõtlema organisatsiooni väärtuste üle, mis võib soodustada, et organisatsioon uuendab oma püsivaid väärtusi ja rutiinseid tegevusi (Schults 2012: 70). Algaja õpetaja professionaalse arengu toetamisel on mentori ülesandeks seada kutsestandardi alusel eesmärke, jälgida ja anda tagasisidet algaja õpetaja tegemistele ning toetada eneseanalüüsi ja refleksiooni oskust (Eisenschmidt, Köster 2008). Sellest lähtuvalt on ülioluline, et mentor oleks kursis kutseaastat läbivale algajale õpetajale esitatavate nõuetega ja omaks kogemusi, oskusi ning teadmisi mentori ülesannete täitmisel (Lepisk 2016).

Mentorid kasutavad juhendamisel erinevaid meetodeid. Näiteks algaja õpetajaga kohtumisel tehakse mentori juhendamisel venitusharjutusi, mis aitavad lõõgastuda ning loovad pingevaba õhkkonna. Kuna mentor peab jagama nii õnnestumisi kui ka ebaõnnestumisi, siis kasutatakse jutuvestja meetodit, kus mentorid kirjeldavad oma

kogemusi. Lisaks kasutatakse juhendamisel õpimapi koostamist, rollimänge ja ajurünnakuid. Tihti teeb mentor koos menteega esimesel kohtumisel mõistekaardi, mille keskmeks on algaja õpetaja. Koos leitakse olulised murekohad ning need kaardistatakse. Igal kohtumisel vaadatakse mõistekaart üle ning vajadusel lisatakse või kustutatakse kirjapandud probleemid (Inzer, Crawford 2005). Mõni mentor viib läbi ettevalmistatud näidistunde. See meetod on algajate õpetajate poolt väga oodatud, sest annab tegeliku pildi õpetamisest. Kasutatakse ka vastupidist meetodit, kus algaja õpetaja annab tundi ja mentor vaatleb ning teeb märkmeid. Hiljem kasutatakse järelanalüüsi meetodit, hinnatakse, mis läks hästi ja mida saaks parendada (Tammaru, Alas 2004). Koos muutuva õpikäsitusega peaks mentor samuti proovima erinevaid meetodeid, mitte jääma ühe kindla malli juurde. Eksperimenteerimine ja katsetamine algaja õpetaja juhendamisel, võib tuua üllatavaid tulemusi.

Igal mentoril on oma käekiri ja meetod, kuidas ta aitab oma juhendataval jõuda soovitud tulemuseni. Heaks mentoriks võib saada igatüks, kes tunneb soovi ja tahtmist juhendada väheste kogemustega töötajat, sealjuures pidevalt arendades oma teadmisi ja oskusi. Raskused ja probleemid, mis tekivad esimesel tööaastal, on loomulik etapp õpetajaks saamisel. Professionaalse arengu toetamiseks, kogemuste ja murede jagamiseks on vaja kolleegide ja mentori toetust, et vältida ebakindlust, mis tabab paljusid algajaid õpetajaid nende esimestel tööaastatel.

### 1.5 Algaja õpetaja rahulolu ja ebakindlust mõjutavad tegurid õpetajatöös

Õpetaja töö koolis kui ka lasteaias on küllaltki stressirohke ning eeldab õpetajalt head pingetaluvust (Timošuk jt 2018). Algajad õpetajad kogevad tööle asudes põnevust ning uudishimu, kuid samas on kahtlevad ja ebakindlad uue olukorraga toimetulemisel (Luik, Taimsalu 2016). Ülikoolis omandavad algajad õpetajad teoreetilisi teadmisi õpetamisest, kuid praktilised teadmised ja oskused kujunevad igapäevatöös (Eisenschmidt, Köster 2008).

Mitmed uuringud on tõestanud, et algajate kooliõpetajate ja lasteaiaõpetajate probleemid õpetajatöös on enamasti samad. Ebakindlust ja rahulolu mõjutavad erinevad tegurid. Teadaolevalt on algajatel lasteaiaõpetajatel probleemsemateks valdkondadeks laste sotsiaalse arengu suunamine, erivajadustega laste toetamine ja enesekehtestamisoskuse

rakendamine (Schults 2012). Algajad kooliõpetajad peavad esimestel tööaastatel peamiseks muret tekitavateks teguriteks puudulikku ettevalmistust, liiga kõrgeid ootusi õpetajatööle, õpi- ja käitumisraskustega lastega toimetulekut ning suurt töökoormust (Schults 2012). Põhjus võib olla selles, et tihti alustavad algajad õpetajad töötamist haridusasutustes ajal, kui nad alles omandavad erialast kutset. Murumaa (2014) toob oma uuringus välja, et esimesel tööaastal on algajal õpetajal puudu praktilistest oskustest ja kogemustest. Nende oskuste puudumine tekitab raskusi õppetöö planeerimisel, õpilaste motiveerimisel, lastevanematega koostööl ning õpilaste individuaalsete iseärasustega arvestamisel (Ruus, Sarv 2010). Keerulistes olukordades tunnevad algajad õpetajad sageli ennast ebaõnnestunud (Fantilli, McDougall 2009). Vahel on nii, et organisatsiooni liikmete ja algaja õpetaja väärtushinnangud on erinevad ning seetõttu muutub kohanemine raskeks (Remmik jt 2015: 173).

Fantilli, McDougall (2009) arvates kohtab algajate õpetajate toetamise asemel jätkuvalt „uju või upu“ kohtlemist, mis tähendab seda, et tihti peavad algajad õpetajad oma esimestel tööaastatel ise hakkama saama.

Kvaliteetse hariduse tagamiseks, peavad lasteaedades töötama kõrgelt kvalifitseeritud õpetajad. Nad peavad olema pädevad kõigis kutsestandardeis Õpetaja tase 6 olevates valdkondades, ent algajad õpetajad ei ole kohe valmis selliseks vastutuseks (Fantilli, McDougall 2009; Poom-Valickis, Eisenschmidt 2004). Selleks, et algaja õpetaja tuleks toime keeruliste olukordadega, on vajalik luua nii koolis kui ka lasteaias erinevaid tugiprogramme (Schults 2012). Veisner-Konoplitski (2020) uuringus toovad algajad kooliõpetajad kohanemist soodustavate teguritena välja paindliku tööaja ülikooliõpingute kõrval ning uutele õpetajatele mõeldud infotunde. Kooliõpetajatel on eelis, kuna ainetunde on võimalik sättida erinevatele päevadele. Seevastu lasteaias toimuvad tegevused kogu päeva vältel, mille tõttu on vabade päevade võimaldamine keerulisem. Samuti vajavad algajad õpetajad abi ja toetust üleminekul õpetajakoolituselt õpetajatööle (Remmik jt 2015). Positiivne koolikliima soodustab ühtekuuluvustunnet (Meristo, Eisenschmidt 2014). Nii algajad kooliõpetajad kui ka lasteaiasõpetajad peavad organisatsiooniga kohanemisel oluliseks teisi algajaid õpetajaid, kuna nendega on lihtsam suhelda ning nad omavad ühesuguseid kogemusi (Veisner-Konoplitski 2020).

Selleks, et algaja õpetaja mõistaks oma probleeme, mõtleks ja räägiks nendest, on vajalik luua toetav keskkond. Regulaarsed, sisukad ning ettevalmistatud mentorkohtumised on

algaja õpetaja arengu toetamise aluseks. Hästi toimiva mentorluse kaudu võivad nii algaja õpetaja, mentor kui ka haridusasutus.

## 1.6 Mentorluse eesmärgid ja vormid

Mentorluse mõiste pärineb Kreeka mütoloogiast, mis tähendab inimese arengu toetamist (Tõnismäe, Gern 2008:46-47). Protsess, mille käigus määratakse algaja õpetaja töötama kogenud õpetajaga ning talle antakse struktureeritud tuge õpetamise õppimisel, nimetatakse mentorluseks (Hong, Matsako 2019). Mentorlus on seotud emotsionaalse toetuse ja juhendamisega (Inzer, Crawford 2005).

Mentorluse eesmärk on aidata algajal õpetajal tema esimesel tööaastal jõuda positiivse vaimse hoiakuni, kuulata probleeme, anda teemakohast informatsiooni, julgustada, delegeerida ülesandeid, astuda vastu negatiivsele käitumisele ning olla eeskujuks (Landsberg 2003: 107). Nüüdisaegses õpikäsituses rõhutakse õpetaja mõtteviisi muutmisele (Vinter jt 2015). Lisaks aitab mentorlus motiveerida kutsealast arengut ja pakkuda abi, mis oleks vastavuses algaja õpetaja vajadustega (Schulz 2012). Inzer, Crawford (2005) peab mentorluse eesmärgiks toetada individuaalset karjääriarengut. Ka Tõnismäe, Gern (2008) on arvamusel, et vajadus mentorluse järele tekib tavaliselt siis, kui liigutakse ühelt karjääritasandilt teisele. Mentorluse eesmärk on luua partnerlussuhe mentori ja mentee vahel, kus mentor ei anna hinnanguid, vaid toetab mentee arengut, olles ise samamoodi õppija (Eisenschmidt, Köster 2008). Baumbach (2019) on arvamusel, et mentorluse eesmärk ei ole otsida ega parandada vigu, vaid muuta algaja õpetaja enesekindlamaks, et ta usuks endasse ning tuleks kõigi raskustega ise toime.

Algajad õpetajad peavad mentorluse eeliseks ametialast arengut, paremat eneseregulatsiooni ja probleemide lahendamise võimet, suuremat enesekindluse ja enesehinnangu taset ning isoleerituse vähenemist ja positiivse suhtumise suurenemist (Fantilli, McDougall 2009). Erinevatest uuringutest selgub, et selleks, et algajad õpetajad õpiksid oma tegevusi reflekteerima, on neil vaja osaleda minimaalselt kaks aastat mentorlus-programmis (Schulz 2012).

Eestis on alates 2004. aastast rakendatud koolides ja lasteaedades mentorlust, mis pakub algajale õpetajale töösse sisseelamiseks organisatsioonisisest tuge (Eisenschmidt jt 2015; Fantilli, McDougall 2009). Mentorlussuhtes annab mentor ehk kogenud töötaja edasi oma

teadmisi ja oskusi menteele ehk juhendatavale (Tõnismäe, Gern 2008: 47). Lisaks pakub kvaliteetne mentorlussuhe vaimse ja emotsionaalse intelligentsuse arendamiseks lähedast ja usalduslikku õhkkonda (Tõnismäe, Gern 2008: 36-37). Algaja õpetaja juurdepääs kvaliteetsele mentorlusele sõltub organisatsioonist, kus ta töötab (Hong, Matsako 2019). Põhjus on selles, et haridusasutuste suurimaks puuduseks on koolitatud ning motiveeritud mentorite puudumine (Murumaa 2014).

Mentorluse kvaliteet oleneb sellest, kui palju ja kui tihti toimuvad kohtumised, millise sisulise teemaga tegeletakse ja kuidas mentor läheneb mentee juhendamisele (Hong, Matsako 2019). Nii nagu nüüdisaegses õpikäsituses pannakse rõhku koostõisele õppele ja tegutsetakse ühise eesmärgi nimel, tuleb mentorluses lähtuda samast põhimõttest (Slabina 2017). Algajad õpetajad peavad toimivat ja süstematiseeritud koostööd mentoriga väga oluliseks, sest üksikud kokkulepitud kohtumised ei aita algajate õpetajate sõnul lahendada probleeme siis, kui need on aktuaalsed (Veisner-Konoplitski 2020). Koostöö mentorluses loob suurema sidususe mentori, algaja õpetaja, kooli ja lasteaia vahel. Mõningatel juhtudel piisab ühe kuni kahe tunnisest kohtumisest kuus, eeldusel et juhendatav on pühendunud enda arendamisse (Tammaru, Alas 2004). Kvalitatiivsete kui ka kvantitatiivsete uuringute tulemusel leiti, et mentorlusprogramm on tõhus meetod, kuna mentoriga töötajad kogesid rahulolu tööga, karjääri edenemist ja produktiivsust (Crawford-Starks 2019).

Erinevate piirangute tõttu on mentori ja algaja õpetaja kohtumisi näost näkku keeruline koordineerida, mistõttu on traditsioonilisele mentorlusele leitud uus alternatiiv nimega e-mentorlus, mis vähendab arvuti vahendusel suhtlemise takistusi. Tehnoloogilised edusammud, nagu e-kirjad, vestlusgrupid, videokonverentsid, pakuvad potentsiaali e-juhendamise protsessi tõhustamiseks. (Crawford - Starks 2019) E-mentorlus ületab näost näkku suhte tavapärased barjäärid, nagu vanus, rass, sugu ja staatus, mis võivad traditsioonilist mentorlust negatiivselt mõjutada (Crawford-Starks 2019).

Lepisk (2016) toob välja mentorluse erinevaid vorme, mis kannavad samu eesmärke, kus rõhk on juhendatava arendamisel:

- Lühiajaline mentorlus – sündmustel antakse meeskondadele kohest tagasisidet.
- Situatiivne mentorlus – ollakse toeks oma sõpradele, kel on tekkinud raskused oma elus ning nad vajavad värsked tulevikuväljavaateid.
- Üks ühele pikaajaline mentorlus – kohtutakse korra nädalas või korra kuus, kus arutletakse tekkinud probleemide üle. Selline mentorlussuhe kestab umbes aasta.

- E-mentorlus – kasutatakse elektroonilisi vahendeid juhendamisel, kuna näost näkku kohtumine pole võimalik.
- Grupimentorlus – juhendatakse korraga mitut inimest, kellel on sarnased probleemid ning küsimused.
- Õpetamine ja kogemuslugude jagamine – enda kogemuste jagamine ja küsimustele vastamine artiklite ja videoõpetuste kaudu.
- Ajustrust – ühiste eesmärkidega inimesed kohtuvad regulaarselt, et üksteist innustada, jagada oma progressi ja avastusi.
- Tagurpidi mentorlus – noored juhendavad vanemaid uue tehnoloogia ja eluviisi alal.

Mentori ja algaja õpetaja vaheline koostöösuhe võib olla ametlik või mitteametlik. Mitteametlikud koostöösuhted tekivad tavaliselt ise ning neil puuduvad kindlad mentorlusprogrammid (McLaughlin 2010). Inzer, Crawford (2005) peavad mitteametlikku mentorlust loomulikuks kooskäämiseks, mis tugineb sõprusel isiklikus elus ja ametialases asutuses. Enamasti on see pikaajaline suhe. Seevastu ametlikud mentorsuhted on hästi kavandatud ja eesmärgistatud ning asutus ise määrab mentori, mentorluse toimumise programmi ja protsessi (McLaughlin 2010). Ametlik mentorlussuhe on tavaliselt lühiajaline, umbes üks aasta, lootuses, et see kujuneb aja jooksul mitteametlikuks (Inzer, Crawford 2005).

Mentorlus on usalduslik suhe algaja õpetaja ja mentori vahel, mille eesmärgiks on muuta algaja õpetaja kohanemine organisatsioonis sujuvaks, toetada professionaalset arengut ning aidata probleemide lahendamisel. Mentorluse erinevad vormid aitavad leida igale juhendatavale tema jaoks sobiva juhendamiseviisi ning selle läbi tõsta enesekindlust.

## 1.7 Varasemad uurimused

Varasemalt on tehtud uuringuid algajate kooliõpetajate ja lasteaiaõpetajate kohanemise ja toimetuleku kohta esimestel tööaastatel. Samuti on uuritud nende tõlgendusi koostööst mentoriga. Välja võib tuua Murumaa (2014) magistritöö „Algajate lasteaiaõpetajate hinnangud enda toimetulekule õpetajatööga ning mentori tegevusele Kagu-Eesti lasteaedade näitel”. Sims (2017) magistritöö „Õpetaja arusaam mentorluse kujunemisest ja selle olemusest Tartu Ülikooli näitel” ja Sari (2020) bakalaureusetöö „Algaja kutseõpetaja

ootused kohanemist toetavatele tegevustele ja kogemused pakutava toetusega kohanemisel õpetajatööga ühe kutsekooli näitel’.

Murumaa (2014) uuris Kagu-Eesti algajate lasteaiaõpetajate hinnanguid oma toimetulekule ja koostööle mentoriga. Ankeedile vastas 49 algajat õpetajat, kellel oli töökogemusi kuni 3aastat. Uurimusest selgus, et kõigis Kagu-Eesti piirkonna lasteaedades ei ole loodud tugisüsteeme algajate õpetajate toetamiseks. Selgus, et üle pooltel vastajatest puudus mentor. Lasteaedades toimub mitteformaalne mentorlus ning vajadusel saadi abi õpetajalt, kolleegidelt või juhtkonnalt. Need õpetajad, kellele oli mentor määratud, hindasid seda kõrgelt. Algajad õpetajad pidasid oluliseks mentori abi õppe- ja kasvatustöö läbiviimisel ja planeerimisel. Mentori abi töö analüüsimisel hinnati madalamalt. Algajate õpetajate hinnangul tulevad nad kõige paremini iseseisvalt toime õppe- ja õpetamistegevuste kavandamisega ning õppimise ja arengu toetamisega. Madalam hinnang anti professionaalsele enesearendamisele, refleksioonile ja nõustamisele.

Sims (2017) uuris oma magistritöös, milline on algajate õpetajate arusaam mentorluse kujunemisest ja selle olemusest. Intervjuus osales 10 algajat õpetajat. Tulemustest selgus, et õpetajad, kes said endale mentori töö poolt, suhtlesid omavahel minimaalselt ja see lõppes ruttu. Vähesed suhtluse põhjuseks tõid algajad õpetajad kartuse pöörduda kogenumate õpetajate poole, kuna nende küsimused võisid olla iseenesest mõistetavad. Osad õpetajad olid oma mentori pädevuses kahtleval seisukohal, kuna mentoril ei olnud piisavalt aega kohtumisteks ega pööranud piisavalt tähelepanu sellele, mis oli algaja õpetaja jaoks oluline. Need õpetajad, kes said endale mitteformaalse mentori, hindasid koostööd kõrgelt, kuna omavaheline suhtlemine oli pingevaba ja algajate õpetajate muredele pöörati rohkem tähelepanu. Üldiselt olid uuritavad nõus, et algaja õpetaja jaoks on mentori toetus oluline.

Sari (2020) eesmärgiks oli välja selgitada algajate kutseõpetajate ootused õpetajatööga kohanemist toetavatele tegevustele ning saadud kogemustele. Intervjueeriti seitset algajat õpetajat. Uurimustulemustest selgus, et mitmed algajad kutseõpetajad tundsid kohanemisel ja toimetulekul puudust mentorist, kes toetaks neid emotsionaalselt ning aitaks õppetegevuste planeerimisel. Lisaks peavad nad oluliseks kolleegide tundides osalemist ja koos kogenenud õpetajaga tundide andmist. Uuritavate sõnul aitaksid need tegevused suurendada tööalaseid teadmisi ja oskusi, vähendada stressi ning läbipõlemisohtu.

## **2. UURING ALGAJATE ÕPETAJATE TOIMETULEKUST OMA TÖÖGA ESIMESTEL TÖÖAASTATEL JA OOTUSED KOOSTÖÖKS MENTORIGA**

### 2.1 Uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused

Esimestel tööaastatel tunnevad algajad õpetajad ennast ebakindlalt. Peamisteks murekohtadeks peavad nad puudulikku ettevalmistust ning liiga kõrgeid ootusi õpetajatööle. Selleks, et algaja õpetaja tuleks toime õpetajatööga, määratakse talle asutuse poolt mentor, kes juhendab ja motiveerib algajat õpetajat esimesel tööaastal. Siiski lahkub esimestel tööaastatel suur hulk algajaid õpetajaid töölt, kuna toetus, mida nad mentorilt saavad ei ole piisav. Käesoleva uurimistööga püütakse selgusele jõuda, kuidas saaks algajaid õpetajaid toetada, et nad jääksid oma ametikohale ega lahkuks töölt.

Bakalaureusetöö eesmärk on uurida X valla koolide ja lasteaedade algajate õpetajate kohanemist ja toimetulekut esimestel tööaastatel ning nende ootusi mentoriga koostööst. Eesmärgi saavutamiseks püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Mida arvavad algajad õpetajad oma kohanemisest õpetajatööga esimestel tööaastatel?
2. Mida arvavad algajad õpetajad oma toimetulekust õpetajatööga esimestel tööaastatel?
3. Kui oluliseks peavad algajad õpetajad mentori rolli enda toetamisel ja koostöö laabumisel?
4. Millist tuge vajavad algajad õpetajad oma töös mentorilt?

Eesmärgist ja uurimisküsimustest tulenevalt sobib uuringu läbiviimiseks kvalitatiivne uurimisviis.

## 2.2 Andmete kogumise meetod ja kirjeldus

Eesmärgist ja uurimisküsimustest tulenevalt sobib uuringu läbiviimiseks kvalitatiivne uurimisviis, kuna see meetod aitab paremini mõista läbi inimeste tõlgenduste sotsiaalset tegelikkust ning saada põhjendatud vastuseid uurija küsimustele. Kvalitatiivne uurimistöö annab inimeste käitumisest ja arvamusest rikkalikke ning detailseid kirjeldusi. (Õunapuu 2014: 52)

Töös kasutatakse andmekogumismeetodina poolstruktureeritud intervjuud. Kvalitatiivsetes uurimustes on intervjuu olnud seni peamine meetod. Suurimaks eeliseks teiste andmekogumismeetodite ees on paindlikkus, võimalus andmekogumist vastavalt olukorrale ja vastajale reguleerida ning vastuste tõlgendamiseks on hoopis rohkem võimalusi kui näiteks postiküsitluse puhul (Hirsjärvi jt 2010: 192). Lisaks võib respondent rääkida teemast rohkem, kui uurija oli oodanud (Laherand 2008: 178). Peamiseks puuduseks loetakse liigset ajakulu, mis tuleneb andmete kogumisest ja salvestatud tekstide töötlemisest. (Õunapuu 2014: 170). Poolstruktureeritud intervjuuga soovis uurija teada saada algajate õpetajate arvamust oma kohanemisest ja toimetulekust esimestel tööaastatel õpetajana ning koostööst mentoriga. Poolstruktureeritud intervjuus määrab küsimuste järjekorra intervjuueeri ja ning vajadusel võib ta lisada täpsustavaid küsimusi (Õunapuu 2014: 172).

Intervjuu kava koosnes neljast plokist. Enne põhiküsimusi esitati intervjuueeritavatele taustaküsimusi. Esimeses plokis uuriti, mida arvavad algajad õpetajad oma kohanemisest õpetajatööga esimestel tööaastatel. Teises plokis uuriti, mida arvavad algajad õpetajad oma toimetulekust õpetajatööga esimesel tööaastal. Kolmanda ploki küsimused selgitasid välja, kui oluliseks peavad algajad õpetajad mentori rolli enda toetamisel ja koostöö laabumisel. Neljas plokk sisaldas küsimusi, mis aitasid välja selgitada, millist tuge vajavad algajad õpetajad mentorilt oma töös. Respondentidele esitati küsimusi, mis aitasid neil jagada kogemusi ja arvamusi sellest, kuidas nad esimestel aastatel õpetajatööga kohanesid ja toime tulid ning millist abi ja koostööd nad ootasid mentroilt. Vajadusel esitati täiendavaid küsimusi. Näiteks „Mis takistas Teil tegemast koostööd mentoriga?“. Intervjuu koosnes 27 avatud vastustega küsimustest (vt LISA).

Enne intervjuude läbiviimist vaadati koos bakalaureusetöö juhendajaga intervjuu küsimused üle. Juhendaja tegi ettepanekuid küsimuste lihtsustamiseks ja juhtis tähelepanu

sellele, et need oleksid kooskõlas uurimisküsimustega ja uurimistöö eesmärgiga. Intervjuu usaldusvääruse suurendamiseks viidi läbi prooviintervjuu, mis kestis 27 minutit, mille käigus loobuti esimese ploki teisest küsimusest, kuna sarnanes neljanda küsimusega (oli „Milliste raskustega olete kokku puutunud algaja õpetajana?” alles jäeti „Millised hetked, tegevused tekitasid Teis pingeid ja raskusi, kui alustasite õpetajatööd?”). Prooviintervjuus osales algaja õpetaja, kes vastas valimi moodustamise kriteeriumile. Kuna prooviintervjuu vastuste analüüsist selgus, et küsimused sobisid uurimisküsimustele vastuste leidmisel, siis kasutati prooviintervjuu andmeid uurimuse analüüsis. Prooviintervjuu suurendas bakalaureusetöö autori enesekindlust ning aitas mõista täiendavate küsimuste olulisust uurimuse läbiviimisel.

Intervjuud viidi läbi 2021. aasta märtsis, millest lühim oli 17 minutit pikk ja pikim 39 minutit. Hea teadustava (2017) põhimõtetele toetudes teavitati enne intervjuud uurimuse eesmärki, küsiti luba intervjuu salvestamiseks ning anti teada, et osalemine uurimuses on vabatahtlik. Intervjueeritavate konfidentsiaalsuse säilitamiseks isikuandmeid, lasteaedade ja koolide nimesid uurimistöös ei avaldata. Intervjuude läbi viimiseks kasutati erinevaid digiplatvorme, nagu Zoom, Face Time ja Messenger Live.

### 2.3 Valim

Käesoleva uurimistöö valimi moodustamisel kasutati eesmärgipärast ehk sihipärast valimit. Valimi moodustab indiviidide kogum, kuhu on valitud üksikisikud, kellel on sarnased kogemused ja hoiakud seoses mingite kindlate nähtustega (Õunapuu 2014). Vastavalt eesmärgile kaasati valimisse vaid indiviidid ehk algajad õpetajad (staaz kuni kolm aastat) X valla kolmest lasteaiast ja kahest koolist. Intervjuus osalemiseks küsis uurija e-kirja teel lasteaedade ja koolide juhtkonnalt algajate õpetajate kontakte. Juhtkondadelt saadi kuue algaja õpetaja kontaktid, kellega võttis autor ise ühendust e-kirja teel ja tegi ettepaneku osaleda uurimistöös intervjueeritavatena. Kirjas selgitas töö autor lühidalt uurimistöö eesmärki, toonitas et osalemine on vabatahtlik ning kinnitati konfidentsiaalsuse tagamine. Kõik algajad õpetajad andsid kohe nõusoleku uurimistöös osalemiseks, kuna soovisid samuti tähelepanu pöörata mentorlusele.

## 2.4 Andmete analüüsimise meetod

Saadud andmete analüüsimisel kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi, mis on paindlik ja aitab mõista uurimuses osalejate hoiakuid ja tõlgendusi (Kalmus jt 2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs aitab keskenduda teksti sisule, mis on saadud poolstruktureeritud intervjuust. Sisuanalüüsis välditakse matemaatilisi andmeid. Tulemusi saab võrrelda olemasolevate teooriatega ning saadud teadmiste põhjal saab teha ettepanekuid praktiliseks rakendamiseks. (Laherand 2008: 290-292)

Intervjueerimiseks kasutati diktofoni, intervjuud transkribeeriti ning dokumenteeriti Microsoft Word abil ja saadud andmeid kasutati üksnes käesolevas bakalaureusetöös.

Anonüümsuse tagamiseks nummerdati kõik uuringus osalejad ehk respondendid. Respondent üks on (R1), respondent kaks on (R2) jne. Lühendid asuvad tsitaatide lõpus, mis on saadud poolstruktureeritud intervjuude tulemuste põhjal.

### 3. UURIMISTULEMUSTE ANLÜÜS JA ARUTELU

Tulemused on esitatud uurimiskava plokkide järgi, mille raames vastati uurimisküsimustele. Poolstruktureeritud intervjuu kava on esitatud lisas (vt LISA). Enne intervjuu algust selgitati algajatele õpetajatele uurimistöö eesmärki.

Intervjuus osalenud kuuest algajast õpetajast kaks töötavad koolis, kolm lasteaias ja üks lasteaiatöötaja lahkus töölt uurimustöö ajal.

#### 3.1 Algajate õpetajate arvamused oma kohanemisest esimestel tööaastatel.

Uurimuses osalenud algajate õpetajate taustaandmed on esitatud tabelis 1.

**Tabel 1.** Uuritavate taustaandmed

Intervjueeritav	Vanus	Töökoht	Tööstaaz	Haridus
R1	32	Lasteaed	18 kuud	Õpib Tartu Ülikoolis
R2	24	Lasteaed	7 kuud	Õpib TÜ Narva Kolledžis
R3	43	Kool	18 kuud	Tallinna Ülikool
R4	47	Kool	13 kuud	Osaleb Noored Kooli programmis
R5	24	Lasteaed	7 kuud	TÜ Narva kolledž
R6	36	Lasteaed	4 kuud	Õpib Tallinna Ülikoolis

Andmed: X valla koolide ja lasteaedade kuus algajat õpetajat. Autori koostatud.

Esimeses plokis soovis uurija teada saada, mida arvavad algajad õpetajad oma kohanemisest õpetaja tööga esimestel tööaastatel. Intervjuu alguses paluti algajatel õpetajatel kirjeldada, kuidas nad tundsid ennast alustades õpetajatööd:

*//...Siis ma tundsin ennast jumalast hästi, sest ma kujutasin ette, et klass on täiesti vait ja kõik kuulavad ja õpivad. Ja kui ma läksin tundi, siis ma pidin ära minestama. Või noh, siis oli meeletu pettumus, mitte keegi mind ei kuulanud...// (R3)*

*//...Ma tundsin ennast hästi, sest ma olin varasemalt lasteaias töötanud...// (R2)*

*//...Ausalt öeldes, kui ma läksin tööle, siis ma olin segaduses, sest ma päris täpselt ei teadnud, mida ma tegema pean hakkama. Lasteaiast mulle otseselt mingisuguseid juhiseid ei antud ja öeldi, et ise vaata, kuidas sa tegevusi läbi viima hakkad...// (R1)*

*//...Mul oli selline väsimus, et ma enam ei jaksa sinna koju kõndida lihtsalt. See oli nii julm ja mul on see siiani meeles see pinge langus. Siis ma sain aru, et ma olin ikka täiega pinges sellel esimesel nädalal...// (R5)*

Luik, Taimsalu (2016) väidavad, et algajad õpetajad kogevad tööle asudes põnevust ning uudishimu, kuid samas on kahtlevad ja ebakindlad uue olukorraga toimetulemisel. Vastustest selgus, et respondendid olid samuti ootusärevad ning tundsid ennast positiivselt ja kindlana. Üksikud õpetajad tundsid tööle asudes segadusest, väsimust ja pingeid, kuna ei saanud korrektseid tööjuhiseid.

Teise küsimusega sooviti täpsemalt teada saada, millised hetked, tegevused tekitasid pingeid ja raskusi, kui alustati õpetajatööd. Vastused olid:

*//...Eks see paberimajandus oli, sellepärast et ma pidin hakkama neid täitma, aga ma ei teadnud, kuidas õppejuht seda nõuab ja mis ta saada tahab. No võib-olla sellega ka, et ei olnud piisavalt toetust, mis ma oleks tahtnud alguses...// (R2)*

*//...Probleemid hakkasid tekkima lastega enne jõule. Esimese trimestri hinded sain välja pandud ja siis hakkas alla mäge minema. Tekkisid distsipliiniprobleemid. Ma ei osanud päris õigesti reageerida laste käitumisele. Ja siis see aeg, mida ma pidin kulutama nende materjalide otsimise peale...// (R4)*

*//...Distsipliin. Korruga. Seda oli mul kõige raskem tagada. Ja siis sa oled parasjagu loll ka veel. No ma tulin Tallinna Ülikoolist ja meil ei olnud seda nii kõva praktilist poolt, vaid rohkem oli teoreetiline. Just see distsipliin, et kuidas panna nad kuuletuma...// (R3)*

*//...Kui nüüd hakata tagant järgi mõtlema, siis juba esimene lause oli see, et meil saab siin raske olema. Suhtumine oli juba alguses selline. Teise õpetajaga info*

*vahetus täielikult puudus, sest tema jaoks ei olnud info vahetus oluline. Ja söögitädi oli täielik diktaator ja ähvardas lapsi, sõna otses mõttes...// (R6)*

Schults (2012) väidab, et algajad kooliõpetajad peavad esimestel tööaastatel peamiseks muret tekitavateks teguriteks puudulikku ettevalmistust, liiga kõrgeid ootusi õpetajatööle, õpi- ja käitumisraskustega lastega toimetulekut ning suurt töökoormust. Respondentide vastustest selgus, et lasteaiaõpetajatel tekkis raskusi dokumentatsiooni täitmisega, kuna puudusid tööjuhendid, info vahetus ja selgitused. Kooliõpetajatel oli raskusi korra ja distsipliini hoidmisega klassis. Selgub, et respondentide vastused ühtivad Schultsi (2012) uuringus saadud tulemustega.

Ühele respondentile tekitasid pingeid rühmasisesed suhted teise õpetajaga ja õpetaja abiga. Täiendavalt küsiti: „Kuidas Te tekkinud probleeme rühmasiseselt proovisite lahendada?“. Vastus oli:

*//...Ma püüdsin kolm korda sellel teemal söögitädiga rääkida, et see ei ole normaalne, mis ta teeb. Ja peale seda oli nii, et hakati kogu aeg ussitama. No ja paari kuu pealt messengeris, kus me alguses infot vahetasime, blokiti ära mind ja siis enam kõnedele ei vastatud. Ma ütleks see oli vaimne vägivald...// (R6)*

Remmiku jt (2015: 173) arvates võib vahel olla nii, et organisatsiooni liikmete ja algaja õpetaja väärtushinnangud on erinevad ning seetõttu muutub kohanemine raskeks. Vastusest selgus, et peale seda, kui respondent avaldas oma arvamust rühmas toimuva kohta, viidates õpetaja abi ebaprofessionaalsele käitumisele, hakkasid omavahelised suhted halvenema ning igasugune infovahetus lõppes.

Järgmisena küsiti, milliste rõõmudega puutusid kokku algajad õpetajad oma töös:

*//...No rõõm oli see, et ma sain jätkata samas rühmas, samade lastega, kes mul olid enn, ja assistent, kellega koos töötasin jäi ka samaks...// (R2)*

*//...Ikka teeb rõõmu, kui saad kinnitust, et see, mida ma teen, meeldib lastele. Pingutasin alguses ja tahtsin teha huvitavaid ja mitmekesiseid tunde ja mõne tunni lõpus õpilasid rõõmustasid ja tänasid, et see on kõige lähedam tund olnud. Need on väiksed asjad, aga väga olulised minu jaoks...// (R4)*

Lazarevi (2014) arvates on suurim rõõm õpetaja töös see, kui õpetaja sõnad, teod ja olemasolu lastele korda lähevad. Respondentidele valmistas rõõmu laste positiivne

tagasiside, õnnestunud õppetöö ettevalmistamine ja läbiviimine. Lisaks tõid algajad õpetajad välja erinevaid positiivseid kogemusi koostöö laabumise kohta lastevanematega.

Küsimusele, mis aitas kohaneda õpetajana, vastasid õpetajad järgmiselt:

*//...Aeg. Selles mõttes, et mida kauem oled, seda paremaks läheb. Ja siis sa vaatad eeskujusid. Minul oli näiteks suur eeskuju oma vana emakeele õpetaja ja teised tugevad õpetajad...// (R3)*

*//...Kuna ma olin selle kooli vilistlane, siis olid kolleegid mulle tuttavad ja see aitas mul kohaneda koolieluga...// (R4)*

*//...Tegelikult olidki mul teised kaastöötajad. Nad olid mulle enamuse juba tuttavad, kuna mu oma lapsed on samas lasteaias käinud. Ja mu parim sõbranna töötas ka seal. Ja lastega tegevused aitasid kaasa, kuna nad olid maru tublid ja tulid tegevustega kaasa, kuigi neid seal kogu aeg tümitati. Absoluutselt kõik, mida nad tegid, oli valesti...// (R6)*

Cherian, Daniel (2008) arvates vajab algaja õpetaja haridusasutuses tööd alustades kolleegide ja juhtkonna tuge, kuna tal on töökogemusi vähe. Kõik vastajad pidasid samuti kolleegide tuge kohanemisel olulisemaks. Kaks respondenti olid kooli vilistlased, seetõttu tundsid nad ennast kohanemisel kindlamalt.

Esimese ploki kaks viimast küsimust olid seotud toetusprogrammidega. Kõigepealt küsiti: „Milliseid toetusprogramme, mis on mõeldud algajatele õpetajatele, te teate?”

*//...Ega ma ei tea suurt midagi sellest. Ega ei pakutud ka midagi. Ja juhataja käis ka vist ainult ühe korra selle aja jooksul ja küsis, et kuidas mul läheb...// (R6)*

*//...Selles mõttes, et ma teadsin seda mentorluse värki, aga ma teadsin, et see meie majas ei tööta. Töö poolt pakuti osalemist Kutseaasta programmis, aga enne ma ei teadnud sellest...// (R2, R5)*

*//...Ma ei teadnudki midagi. Ma tulin selle noored kooli programmi raames ja ega ma rohkem ei uurinud ka. Ega mul poleks ajaliselt olnud rohkem enam aega ka millegi muuga tegeleda. Noored koolis on mentor ettenähtud...// (R4)*

Eisenschmidt ja Köster (2008) väidavad, et „Kutseaasta“ on algajatele õpetajatele mõeldud tugiprogramm, mis seob esmaõppe ja täiendõppe ning toetab õpetaja professionaalset arengut. Vastustest selgus, et algajatel õpetajatel ei ole piisavalt infot toetusprogrammide

kohta, mis on mõeldud just alustavatele õpetajatele. Kaks respondenti said tööle asudes teada, mis on Kutseaasta programm ning üks vastanutest oli kursis mentorlusega. Teised respondendid ei teadnud midagi toetusprogrammide kohta.

Küsimusele: „Kuidas need programmid on aidanud kohaneda õpetaja tööga?” vastasid õpetajad:

*//...Ja, sellest kutseaastast on täiega kasu, selles mõttes, et seal me teeme igast huvitavaid asju. Me räägime seal päris juhtumitest. Kui kellelgi oli murekohti, millest tahtis rääkida, siis koos arutlesime. Palju keskendutakse meile, algajatele õpetajatele. Sinna ma lähen ja tulen alati väga hea meelega, kuna seal saan alati kogemuse võrra rikkamaks...// (R5)*

*//...Ei pakutud ju mingeid toetusprogramme mulle. Pead ise hakkama saama, öeldi mulle. Sa oled nii tubli, et sa saad ise hakkama. Et noh?...// (R1)*

*//...Mina pidin ikka ise hakkama ujuma. Ma sain palju asju alles hiljem teada kooli elu kohta...// (R3)*

Eisenschmidt, Köster (2008) ja Ruus ja Sarv (2010) toovad välja, et eduka kutseaasta tulemuseks on kutsekindel, õppeasutuse väärtusi kandev ja enda professionaalse arenguga tegelev õpetaja, kes on pädevam õpetamistegevuses. Kutseaasta programmis osalenud respondendid nõustusid, et osalemine kutseaasta programmis on neid tööalaselt toetanud, kuna seal keskendutakse probleemidele, mis algajatel õpetajatel esimestel aastatel võivad tekkida. Vestlustes mainiti veel mentoriga koostööd, mis aitas kohaneda õpetaja tööga. Poolte respondentide vastustest selgus, et nemad ei saanud kohanemisel erilist toetust ning pidid ise hakkama saama.

### 3.2 Algajate õpetajate arvamused oma toimetuleku kohta esimestel tööaastatel.

Teise ploki küsimused olid seotud õpetajate toimetulekuga nende õpitud erialal esimesel tööaastal. Kõige pealt paluti kirjeldada, kuidas algajad õpetajad on seni oma tööga toime tulnud. Vastused olid:

*//...Väga hästi, suurepäraselt. Kõik kiidavad, ma ise ka kiidan ennast...// (R2)*

*//...No ma olen ju täitsa elus, nii et ma saan hakkama. Tunnen, et läheb paremuse poole juba. Aga need esimesed kuud ajavad küll mind naerma...// (R3)*

*//...Tulin ju töölt ära. Alguses ma seda ei tajunud, aga pärast tagasi vaadates, siis ma tegelikult sain aru, et juba häälestatus oli selline, et tegelikult me ei tahagi sind siia. Tegelikult oligi keeruline, kui ma otsustasin, et lähen juhtkonda rääkima, et ma otsustan ära minna, siis oligi juba enam-vähem eksponeeritud nii, et mina käitun söögitädiga halvasti. Tegelikult ma ju seisin laste õiguste eest. Ja enamasti ma ütlen väga sõbralikult asju...// (R6)*

Schults (2012), Poom-Valickis, Eisenschmidt (2004) väidavad, et algajal õpetajal on olemas teadmised õpetajatööst ja mõningane praktiline kogemus, kuid esimesel tööaastal võib ette tulla olukordi, kus õpetajatöö käib üle jõu, kuna neil on vähe kogemusi. Vastustest selgus, et kõik respondendid välja arvatud üks, saavad oma tööga siiani hakkama ja tunnevad ennast hästi. Üks vastanutest lahkus omal soovil töölt peale katseaega.

Täiendavalt paluti töölt lahkunud õpetajal tuua mõned töölt lahkumise põhjused:

*//...Nendele söögitädi ähvardustele pöörasin pidevalt tähelepanu ja vastutasuks sain hoopis seda, et hakkasid koos õpetajaga mulle vastu töötama. Mina ei suutnud enam sellises rühmas töötada. Kuna ma teen oma lõputöö nüüdisaegsest õpikäsitusest, siis ma lihtsalt ei suuda seal majas töötada, kui nad on vanas mudelis kinni...// (R6)*

Heidmets ja Slabina (2017) on arvamusel, et enamus kooli- ja lasteaiaõpetajaid töötab traditsiooniliste õppimis- ja õpetamismudelite järgi. Vastusest selgus, et üheks töölt lahkumise põhjusteks olid erimeelsused lähenemisel kasvatusküsimustele. Respondendi vastusest selgus, et lasteaias ollakse liiga palju kinni traditsioonilises õpetamise mudelis. Õpetaja sõnul tohtisid rühma lapsed ainult pinkidel istuda.

Küsimusele „Millised on olnud seni teie märkimisväärsed õnnestumised õpetaja töös?“, vastati:

*//...Nädala teemad õnnestusid mul hästi, ma arvan. Ma tegin väikestele ise luuletusi ja liisusalme koos liigutustega sinna juurde. Siis hommikuringis said nad aknast välja vaadata ja samal ajal kaasa teha. Muidu nad olid harjunud toolide peal istuma ainult ega tohtinud liigutadaagi. Ma vaatasin, et neile nii meeldis see, mida ma tegin ja see tegi eriti rõõmu ...// (R6)*

*//...Ma arvan, et meie keskkonnateemaline projekt. See mind ennast nii üllatas, et see läks väga hästi ja nii suureks. Terve lasteaed rääkis sellest, kuidas meie*

*koolieelikud räägime kuu aega prügi sorteerimisest ja säästvast arengust ja mis kõik veel. Ja kindlasti, see et ma nagu üllatusin, kui abivalmis ja kaasamõtlejad olid vanemad. Ma olin nii rahul, et mul õnnestus vanematega saada hea kontakt ja koostöö. Ma sain nii hea positiivse kogemuse selle põhjal...// (R5)*

*//...Ma saan mahajääjatega päris hästi hakkama. Need, kes olid kaheseisus, need ma suutsin kolme nelja peale õppima panna kevadeks. Mida paremat saaks veel olla...// (R4)*

Mihkelson (2019) peab õpetaja töös õnnestumisteks head koostööd lastega, lastevanematega ja kolleegidega. Algajad õpetajad tunnevad uhkust, kui lapsed tulevad tundi ootusega midagi uut õppida. Vastustest selgub, et osade respondentide jaoks tähendab õnnestumine head läbisaamist laste ja nende vanematega, mõni vastanutest pidas õnnestumiseks edukaid ja kordaläinud õppetegevusi. Neile valmistab rõõmu see, kui lapsed tundsid ennast õppetegevuse ajal hästi. Üks vastanutest mainis, et tema jaoks on õnnestumine see, et oskab nüüd dokumentatsiooni täita.

Küsimusele, „Millised on olnud põhilised ebaõnnestumised õpetaja töös?“, vastasid õpetajad:

*//...Alati ei õnnestu mul lapsi tegevustesse kaasata...// (R1)*

*//...Minu kõige suurem probleem on olnud aja planeerimine. Arvan, et alustava õpetaja jaoks on see päris raske. Ma siiani näen vaeva sellega, et ma kõik asjad jõuaks õigeaks ajaks tehtud ja siis tulevad juba järgmised. Kogu aeg on mingid tähtajad kuskil, mis mulle üldse ei meeldi...// (R5)*

*//...Eelmisel aastal alustades ei osanud keegi uneski näha, et tuleb distantsõppe periood. Seal ma oleks pidanud ikka rohkem veebitunde tegema. Ma ei oleks osanud arvata, et see töö tegema hakkamise ja planeerimisoskus on mul nii vilets... (R4)*

*//...Ega mul aineliselt ei olnudki. Ma ütleks, et see korra värk oligi. Ma tundsin ennast alati kehvasti, kui õppejuht sisse astus. Ma ei saanud nagu hakkama...// (R3)*

Murumaa (2014) toob oma uuringus välja, et esimesel tööaastal on algajal õpetajal puudu praktilistest oskustest ja kogemustest. Nende oskuste puudumine tekitab raskusi õppetöö planeerimisel, õpilaste motiveerimisel, lastevanematega koostööl ning õpilaste individuaalsete iseärasustega arvestamisel (Ruus, Sarv 2010). Respondentide vastustest saab välja lugeda, et ebaõnnestumised on seotud laste kaasamise ja distsipliini hoidmisega. Põhjuseks peavad algajad õpetajad vähest kogemust. Samuti peeti suurimaks

ebaõnnestumiseks oskamatust oma aega planeerida. Tihti kulutavad õpetajad koolis ja lasteaias õppetööks kuni 70 tundi nädalas (Moir 1990).

Küsimusele, kuidas on ebaõnnestumised mõjutanud algajate õpetajate enesekindlust, vastasid õpetajad:

*//...Eks need mingis mõttes ikka tekitavad stressi, aga ma proovin, et need jamad ei mõjutaks mu enesekindlust. Mingid mõtted kindlasti jäävad, aga ma olen enda jaoks leidnudki lahenduse. Mul ei ole autot, seega see aeg, kui ma lähen 3 km jala koju, siis ma jõuan need asjad peas läbi mõelda ja ma saan endale selle hetke, et ma lülitan ennast ümber...// (R5)*

*//...Ma tundsin ennast nagu äpu, kes ei saa oma tööga hakkama. Kui õppejuht klassi tuli, siis oli juba selge...// (R3)*

*//...Ma arvan, et väga mitte. Ma võtsin seda, kui väga kehva kogemust, mõtlesin, kui hea oli mul tegelikult töö assistendina teises lasteaias ja seda, kus ma praktikal käisin. Mõtlesin, et see lasteaed peaks kõvasti muutuma, aga enne ei muutunud seal midagi, kui juhtkond ei muutunud. Igatahes minu enesekindlust see ei muutnud...// (R6)*

Casperseni, Raaeni (2014) arvates võib üleminek tuttavast õpilase keskkonnast vähem tuttavasse õpetaja rolli põhjustada stressi ja läbipõlemist. Respondentide vastustest selgus, et osad respondendid tundsid, et ebaõnnestumised on mõjutanud nende enesekindlust ning tekitanud stressi. Mitmed stressiallikad olid seotud algajate õpetajate kogemematuslega. Üks respondent tunnistasid, et ta ei ole siiani kindel selles, kuidas ta peab oma tööd tegema ning see mõjutab tema enesekindlust. Mõned vastajad pidasid ebaõnnestumisi ebameeldivateks kogemusteks ega lasknud ennast mõjutada.

Küsimusele „Kuidas ülikoolist saadud teadmised aitavad teid õpetajatöös?“, vastasid õpetajad:

*//...Väga palju on aidanud. Mida rohkem ma olen edasi õppinud, seda paremini oskan oma tegevusi planeerida ja muuta. Palju oli seminare ja lahendasime päris probleeme. Sellesmõttes, et kui ma ikka oleks tulnud kuskilt mingi teise eriala pealt, siis ma arvan, et ma ikka ei oleks nii enesekindel. Ma arvan, et mul oleks ikka palju keerulisem...// (R2)*

*//...Nii ja naa. Ülikool õpetab rohkem seda teooria poolt, aga mul oleks pigem praktilist vaja. Väga palju pean ise uurima, juurde õppima ja katsetama, sest ainult ülikooli teadmistega ei saaks küll hakkama. Päris keeruline on vahel...// (R6)*

Eisenschmidt, Köster (2008) väidavad, et ülikoolis omandavad algajad õpetajad teoreetilisi teadmisi õpetamisest, kuid praktilised teadmised ja oskused kujunevad igapäevatoos. Mitmed respondendid tõid oma vastustes välja, et kui nad oleksid tulnud mõnelt teiselt erialalt kooli või lasteaeda tööle, siis oleks ilma õpetajahariduseta palju raskem hakkama saada. Üldiselt olid respondendid nõus, et ülikoolist saadud teadmised ja praktikad on neid aidanud oma töös. Üks vastanutest tundis, et tema ei saanud ülikoolist piisavalt praktilisi teadmisi, mis aitaksid teda õpetajatöös.

Küsimusele „Kuidas juhtkond on teid toetanud õpetaja töö alguses?“, olid vastused:

*//...Ei toetanudki. Pigem pidin ise hakkama saama. Näiteks tahtsin koolitusele minna, aga juhtkond arvas selle peale, et sa ju õpid, sulle pole vaja mingeid koolitusi. Küsis veel, et kas teile seal uhkes ülikoolis, siis ei õpetatagi midagi...// (R1)*

*//...Nad käivad igapäevaselt rühmas ja on kogu aeg kursis, mis toimub. Nad on kogu aeg olemas. Mul ei ole kordagi olnud seda hetke, et näiteks, kui mul on mure, siis ütlevad sorry mul pole aega. Kui endal on julgust ja tahtmist, siis ikka saab abi...// (R5)*

Erss (2017) väidab, et algaja õpetaja ootab just uute meetodikate ja ideede katsetamisel, selgituste ja erinevate lahenduste leidmisel, õpilastele õpieesmärkide püstitamisel ja motiveerimisel juhtkonnapoolset tuge. Kooli kui ka lasteaia prioriteet peaks olema pakkuda algajale õpetajale tuge, mis põhineb mentorlusel. Pooled vastajatest tundsid, et juhtkond toetab neid ja tunneb nende tegemiste vastu huvi. Ühe respondendi mentor on õppejuht ning seetõttu on juhtkonnaga koostöö suurem. Pooled respondendid ei saanud juhtkonnalt piisavalt toetust ning probleemide lahendamisel pidid ise hakkama saama.

Küsimusele „Millist tuge on saanud kolleegidelt uute meetodikate ja ideede elluviimisel?“, olid vastused:

*//...Kui mul on mingi teema ja ma tean, et kellelgi, kuskil teises rühmas on antud teemaga mingeid vahendeid, mida ma kasutada saan, siis me kindlasti teeme*

*koostööd. Me jagame omavahel materjale. Ja, kui mul on mõni küsimus, mis noh näiteks tulebki kogemata pähe ja keegi kolleeg ongi mul seal samas, kellega ma saan seda arutada, siis ta kindlasti oskab mulle anda häid ideid ja mõtteid veel juurde...// (R2)*

*//...Sellesmõttes, et kui me räägime õpetajatest, siis rühmaõpetajatega me väga palju omavahel ei suhtle. Ideid ei aruta, aga kui ma olen läinud küsima, et kuidas teie tegite või midagi, siis nad aitavad ikka, aga nad ise ei tule, et kas sul on abi vaja...// (R5)*

Schihalejev (2016) peab kolleegidevahelist koostööd õpetajate edukuse aluseks. Slabina (2017) arvates aitab valdkondade lõimimine õpetajal liikuda koos kolleegidega ühise eesmärgi suunas ning luua tervikliku pildi õpitust. Vastustest selgus, et kolleegidega tehakse koostööd ja jagatakse õppematerjale. Samuti jagavad kogunud õpetajad oma teadmisi ja kogemusi algajatele õpetajatele. Nüüdisaegse õpikäsituse seisukohtadest lähtuvalt ei ole õpetamine enam ainult õpetaja individuaalne töö, vaid järjest rohkem pööratakse tähelepanu meeskonnatööle (Slabina 2017). Samuti lõimitakse tegevusi teiste aineõpetajatega. Vastustest selgus, et kaks respondenti ei arutle kolleegidega tööasju ning pigem toimetavad omaette. Õpetajate sõnul kolleegid ise abi ei paku, vaid abi saamiseks peab ise seda otsima minema.

### 3.3 Mentori roll algaja õpetaja toetamisel ja koostöö laabumisel.

Kolmandas plokis huvitas uurijat, kui oluliseks peavad algajad õpetajad mentorit enda toetamisel ja koostöö laabumisel. Küsimusele „Millal teile määrati mentor?“, olid vastused:

*//...Meil seal programmis on kohe mentor olemas. Kooli poolt anti mulle mentor, keda ma ise ka endale soovisin...// (R4)*

*//...Kohe alguses ei määratud. See oli nii moodi, et kui ma läksin tööle, siis oli suve lõpp ja kuskil septembri lõpus, kui meil oli esimene koosolek, äkki siis öeldi, et tema on sinu mentor...// (R2)*

*//...Ma ei teadnud, et seal isegi on mentorid, sest seal on kõik kategooriliselt teist moodi...// (R6)*

*//...Meil ei ole majas mentorit. Meil alles nüüd saadeti kiri, et hakatakse otsima lasteaeda, mentorit. Ja küsiti, et kes võiks selleks sobida. Varem sellist asja pole olnud ja mulle ka seda ei määratud...// (R1)*

Sari (2020) uuringust selgus, et kuna algajad õpetajad ei tunne tööle asudes veel kedagi, siis vajavad nad enda kõrvale mentorit või usaldusväärset kolleegi. Vastustest selgus, et ainult pooltel respondentidel oli töö poolt määratud mentor. Üks respondent sai mentori Noored Kooli programmi kaudu ja kahele respondentile määrati mentor töökoha poolt. Üks vastanutest, kellel ei olnud mentorit, tegi koostööd teise aineõpetajaga ja sai abi temalt. Murumaa (2014) väidab, et haridusasutuste suurimaks puuduseks on koolitatud ning motiveeritud mentorite puudumine. Respondendi vastusest selgus, et nende lasteaias alles alustatakse mentorprogrammi juurutamist ja abi sai ta kolleegidelt. Ühe respondendi jutust selgus, et talle ei pakutud mentorit ja ta ei ole kindel, kas selles majas üldse toimib mentorlus.

Täiendavalt küsiti „Kuidas mentor oleks saanud Teid aidata?“, vastas õpetaja:

*//...Ma arvan, et ta oleks aidanud kõvasti. Ta oleks aidanud seda vaimse vägivalla poolt kindlasti maha tõmmata...// (R6)*

Pirkle (2011) sõnul on mentoriks vanem ja kogenum õpetaja, kes juhendab, jälgib ja toetab vaimselt algajat õpetajat tema esimestel tööaastatel. Vastusest selgus, et respondent soovis enda kõrvale inimest, kes oleks olnud talle vaimseks toeks rühmasiseste probleemide lahendamisel.

Algajad õpetajad iseloomustasid oma mentoreid järgmiselt:

*//...Kuidas ma teda iseloomustan, kui ma ei ole temaga kokku puutunud...// (R2)*

*//...Ta on abivalmis, sõbralik, julgustab ja ta ise tunneb samuti huvi, kuidas mul läheb. Samas vahel on liiga nõudlik ja ma pean ikkagi ise asjadega hakkama saama. Ta alati kuulab mu ära ja ta on väga hästi kursis, kuidas minul läheb. Ta on ikka hea...// (R5)*

*//...Oma aine suhtes hästi entusiastlik, mis minu jaoks on tähtis ja miks ma temaga rahule jäin...// (R4)*

Tõnismäe, Gern (2008: 49) ja Muschallik, Pulli (2016) väidavad, et hea mentor on usaldusväärne, eetiline, hea kuulaja, tasakaalustaja, empaatiline, suurte kogemustega, oskab

suunata inimest märkama varjatud infot ning erinevate tehnikate ja protsesside abil iseennast avastama. Respondendid olid oma mentorite iseloomustamisel pigem tagasihoidlikud. Iseloomustamisel kasutasid positiivseid omadussõnu, nagu sõbralik, julgustav, entusiastlik. Vastusest selgus, et ühele respondendile on töökoha poolt mentor määratud, kuid nad ei ole siiani kokku saanud ega oska seepärast teda iseloomustada.

Kahe vastaja käest küsiti täiendavalt: „Milline peaks olema hea mentor?, õpetajad vastasid:

*//...Hea mentor on see, kes toetab ja arvestab algaja õpetajaga...// (R1)*

*//...Hea mentor peaks olema nagu minu hea sõber, keda ma saan usaldada. Ma tean, et saan tema peale loota ja vajadusel abi küsida. Mulle meeldiks, kui ta kuulaks mind, minu muresid...// (R6)*

Inzeri ja Crawfordi (2005) arvates on mentor inimene, kellel on kogemusi, teadmisi ja tarkusi, mida edasi anda. Mõlemad respondendid nõustusid sellega, et hea mentor on see, kes toetab, kuulab ja annab nõu, mida algaja õpetaja hetkel vajab. Ükski vastajatest ei pidanud mentori puhul oluliseks tema tööalaseid kogemusi.

Küsimusele „Kui tihti Te mentoriga kohtute?“, vastasid õpetajad:

*//...Iga päev näeme. Aga ega meil ei olnud sellist kokkulepet, et nüüd istume ja arutleme minu asju. Me suhtleme iga päev ja kui on mured, siis me räägime sellest ja leiame selle ühise aja kokkusaamiseks. Siiani teeme osasid asju koos ja ta vaatab üle...// (R5)*

*//...Mul on mentor, aga ma tundsin, et see ei ole inimene, kelle poole ma nii väga pöörduda tahaks. Ta on pigem juhtkonna poolt valitud inimene, keda juhtkond peab maja kõige silmapaistvamaks õpetajaks, mitte nad ei lähtunud sellest, kellest mulle võiks abi olla...// (R2)*

Hong ja Matsako (2019) on veendunud, et mentorluse kvaliteet oleneb sellest, kui palju ja kui tihti toimuvad kohtumised, millise sisulise teemaga tegeletakse ja kuidas mentor läheneb mentee juhendamisele. Respondentide vastustest selgus, et kõigil oli võimalus oma mentoriga kohtuda iga päev. Kindlaid kokkusaamispäevi ei olnud, kohtuti siis, kui oli selleks vajadus. Vastusest selgus, et ühel algajal õpetajal on mentor olemas, aga toimivat koostööd ei toimu, kuna õpetaja ei tunne ennast mentoriga kindlalt. Respondent lisas, kui ta saanuks endale ise mentori valida, oleks olnud parem koostöö ja abi tõhusam.

Küsimusele „Missugused olid Teie ootused koostööle mentoriga esimesel tööaastal?“, olid vastused järgmised:

*//...Metoodikaid ma väga ei küsinud, seda ma sain Tallinna Ülikoolist ka. Tal oli ainult üks metoodika ja see oli tal juba siis, kui mina koolis käisin, aga seda ma ütlen, et omavahel peab olema hea klapp, muidu see koostöö ei suju...// (R3)*

*//...Mul oli ju tegelikult võimalus olemas, aga ma ei soovinud temaga mingit koostööd teha, sest ta ei ole minu inimene. Me oleme liiga erinevad ja ma tean, et see ei oleks mind nagu aidanud...// (R2)*

*//...Kuuldes erinevaid lugusid mentorlusest, siis ma arvasin, et ma peangi ise välja ujuma sellest kõigest ja ise hakkama saama. Ma ei osanudki midagi oodata, pigem olen positiivselt üllatunud, et meil koostöö sujus nii hästi...// (R5)*

Slabina (2017) usub, et koostöö juures on oluline, et see toimuks ühisel eesmärgil ja headel suhtel. Vastustest selgus, et õpetajad ootasid mentorilt head koostööd ja tuge. Algajate õpetajate sõnul on oluline, et nende kõrval oleks toetav kolleeg, kelle poole saab alati oma murega pöörduda. Selgus, et ühel respondendil koostöö mentoriga ei toimunud, kuna tal ei tekkinud usaldust oma mentori suhtes ning seepärast ei soovinud ta tekkinud probleeme ja muresid temaga jagada.

Täiendavalt küsiti kahelt uuritavalt: „Missugused oleksid olnud Teie ootused mentorile?“.

Vastused olid:

*//...Mina olekski oodanud mentorilt toetust, et ma teen õiget asja ja kinnitust, et nii tulebki teha. Kui ma midagi ei oska teha, siis ma tean kelle poole ma pöördun, et abi saada. Praegu ma pean minema otsima maja pealt, et küsida...// (R1)*

*//...Sellesmõttes, et teises töö kohas käis juhtkond pidevalt küsimas, kuidas läheb ja kuidas on rühmasisesed suhted. Pigem oleks oodanud natukene nõu, kuidas kolleegidega konflikte vältida, sest äkki ma oleks siis teist moodi tegutsenud...// (R6)*

Inzeri ja Crawfordi (2005) arvates oodatakse mentorilt esimesel tööaastal toetust, uusi teadmisi ja tarkusi. Respondendid ootasid mentorilt samuti tuge, mis aitaks neil esimesel tööaastal paremini otsuseid teha. Kuna vastustest selgus, et algajatel õpetajatel jääb otsuste tegemisel puudu enesekindlusest.

Küsimusele „Missugused tegevused mentoriga aitasid kaasa toimetulekule ja kohanemisele õpetajatöös?“, vastati:

*//...Ma sain mentori vana rühma endale. See on hea, sest ta tunneb neid lapsi väga hästi ja nende vanemaid ka. Ta oskab soovitada, kuidas mõne lapsevanemaga suhelda või millised on nende ootused. Sellest on olnud väga palju abi. Kui mul olid sügisel ühe lapsevanemaga probleemid ja ma mõtlesin, et mis nüüd saab, siis ta kohe reageeris ja andis nõu, mida ma pean tegema...// (R5)*

*//...Mind oleks aidanud see, kui ta oleks andnud mulle metoodilisi nõuandeid ja näidanud, kuidas dokumentatsiooni täita...// (R2)*

*//...Mentori tundide külastus oli väga hea. Kindlasti aitas kaasa see, et sain mentori käest materjale ja metoodilist abi...// (R4)*

Landsbergi (2003: 107) arvates on mentorluse eesmärk aidata algajal õpetajal tema esimesel tööaastal jõuda positiivse vaimse hoiakuni, kuulata probleeme, anda teemakohast informatsiooni, julgustada, delegeerida ülesandeid, astuda vastu negatiivsele käitumisele ning olla eeskujuks. Alles tööd alustanud algajal õpetajal ei ole veel piisavalt vajalikke materjale, mida õppetegevuses kasutada saaks. Respondentide sõnul aitas toimetulekule kaasa mentorilt saadud õppematerjalid ja metoodilised nõuanded. Kohanemisel aitas mentor organisatsiooni sisse elada ning andis nõu, kuidas laste ja lastevanematega suhelda.

Küsimusele „Mis on teie arvates valdkonnad, milles kõige enam abi vajate?“, vastati:

*//...Dokumentatsiooni täitmine ja kuu analüüs, mis on kogu aeg sellised, et mis ja kuidas ma pean seda siis täitma. Ja aastaplaani täitmisel. Ja projektiplaani. Mis seal peab olema ja mida ei pea. Hetkel on koolivalmiduskaardid. Ja õppetegevustes ka on vahel abi vaja...// (R5)*

*//...Pigem noorte tundma õppimisega vajasin abi. Kuna mentor oli neid varem juba õpetanud, siis tema teadis, kes nad on ja kuidas käituvad. 6 klass oli teismelisi täis ja nende ohjamine oli raske...// (R4)*

*//...Mulle tundub, et kui sa oled esimest aastat koolis, siis sa ei saagi vahel aru, et sul mingi jama on või sa tegelikult abi vajad. Kooli hindamisjuhendi jälgimises oleks soovinud abi. Sellest võib kõige rohkem jamasid tulla, sest lapsevanemad elavad ikka täiega seljas...// (R3)*

Schults (2012) peab algajate õpetajate probleemsemateks valdkondadeks laste sotsiaalse arengu suunamist ja enesekehtestamisoskuse rakendamist. Respondentide vastustest selgus, et nemad vajasisid abi dokumentatsiooni täitmisel, kuna seda valdkonda ülikoolis ei käsitletud ja praktilal piisavas mahus täita ei saa. Lisaks mainiti väheseid sotsiaalseid oskusi. Selgus, et algajatel õpetajatel ei ole piisavalt oskusi ega enesekindlust, et ennast kehtestada.

Algajatel õpetajatel paluti kirjeldada, milliseid eduelamusi nad on kogunud seoses mentorlusega. Õpetajad vastasid:

*//...Minu eduelamus oli see, et mu isehakanud juhendaja ei öelnud mulle kunagi midagi pahasti. Temaga sai alati kõik asjad ära aetud ja ta ei öelnud kunagi, et ma lollpea olen...// (R3)*

*//...Mulle meeldis see, et me saime üksteisest hästi aru ja meie eesmärgid olid samad. Sellesmõttes, et see juhtkond võib ju sulle selle mentori määrata, aga kas see mentror ise ka sellega nõus on ja kas ta teab, mida tegama peab? Meil õnneks oli hea klapp ja see oli peamine...// (R5)*

*//...Minu suurim eduelamus oli see, et ma sain ilma mentorita ka hakkama...// (R2)*

Crawford-Starksi (2019) uuringust selgus, et mentorlusprogramm on tõhus meetod, kuna mentoriga töötajad kogesid rahulolu tööga, karjääri edenemist ja produktiivsust. Respondentide vastustest selgus, et eduelamused ei olnud seotud õpetajate karjääri edenemisega, vaid hea koostöö laabumisega. Algajad õpetajad pidasid eduelamuseks isiklikke saavutusi. Üks vastanu pidas suurimaks eduelamuseks seda, et on toime tulnud õpetajatööga ilma mentori abita.

Respondendilt küsiti täiendavalt: „Milliseid eduelamusi oled seni oma töös kogunud?” vastas järgmiselt:

*//...Ma ikka täiega nautisin seda, kui ma nägin kuidas lapsed muutusid elavaks ja rõõmsaks, kui ma nendega tegevusi tegin. Minu eduelamus oligi see, et ma suutsin näidata lastele, et teistmoodi saab ka teha asju, mitte ei pea tuimalt istuma laua taga. See oligi...// (R6)*

Heidmetsa ja Slabina (2017) arvates hõlmab nüüdisaegne õpikäsitlus muutusi õpetamise ja õppimise meetodites. Respondendi jaoks oli eduelamus see, et ta suutis lastele tõestada, et

õppetegevus ei tähenda istumist laua taga, vaid on kaasahaarav ja mitmekülgne. Algaja õpetaja sõnul lähtub ta nüüdisegsest õpikäsitusest, kuna sellele pannakse ülikoolis suurt rõhku.

Kolmanda ploki viimasele küsimusele „Kuidas on koostöö mentoriga mõjutanud teie professionaalset arengut ja reflekteerimise oskust?“, õpetajad vastasid:

*//...Ma väga palju tuginen sellele, mida mentor soovitas. Analüüsimine on pidev õppetöö osa ja ma pean seda kogu aeg tegema. Selles suhtes, et mida sa õpetad ja mida sa ise oskad. Oskan paremini reflekteerida oma oskusi, mis on seotud õpetamisega...// (R4)*

*//...Tegelt eks ma ikka vaatasin, et oh see tuli mul hästi välja, et siis ma proovin järgmine kord ka nii. Aga kui mul oli mitu paralleeli, siis ei pruukinud see igas klassis toimida. Kui esimene tund ei tulnud hästi, siis kolmas oli juba parem, sest ma jõudsin ennast juba parandada ja analüüsida...// (R3)*

*//...Sellesmõttes, et ma olen pidand ise ju hakkama saama. Kuna ma ise otsisin lahendusi, siis olengi arenenud. Analüüsimine on mul ka juba parem, kui varem. Nii, et jah ma ei ütleks, et see on läinud paremaks tänu koostööle, pigem ma ise olen arenenud...// (R2)*

Eisenschmidt ja Köster (2008) peavad algaja õpetaja professionaalse arengu toetamisel mentori ülesandeks seada kutsestandardi alusel eesmäärke, jälgida ja anda tagasisidet algaja õpetaja tegemistele ning toetada eneseanalüüsi ja refleksiooni oskust. Respondendid nõustusid, et tänu koostööle mentoriga paranes nende professionaalne areng, kuna mentoril olid olemas kogemused ja oskused juhendamises. Õpetajad tundsid, et oskasid paremini analüüsida oma tegevusi ja teha muudatusi õpetamisega seotud tegevustes. Mõned respondendid leidsid, et arengule aitas kaasa nende enda püüdlikkus ja arenemistahe.

### 3.4 Mentori tugi algajale õpetajale

Viimases plokis uuriti, kuidas mentorilt saadud tagasiside ja toetus on algajaid õpetajaid aidanud oma töös. Küsimusele „Milliseid meetodeid kasutas mentor teie juhendamisel?“, vastasid õpetajad:

*//...Ta käis mu tegevusi vaatamas. Aga meil ei olnud mingeid kindlaid meetodeid. Vestlesime pigem...// (R5)*

*//...Ma käisin ta tunde vaatamas. Ja siis vestlesime ja ta käis minu omasid ka vaatamas...// (R3)*

*//...Lihtsalt rääkisime, meil ei olnud kindlat struktuuri. Peale tunni küllastust, siis leppisime kokku, millal räägime...// (R4)*

Tammaru ja Alas (2004) kirjutavad oma käsiraamatus sellest, et mentorid kasutavad juhendamisel erinevaid meetodeid. Mõni mentor viib läbi ette valmistatud näidistunde. Kasutatakse ka vastupidist meetodit, kus algaja õpetaja annab tundi ja mentor vaatlleb ning teeb märkmeid. Hiljem kasutatakse järelanalüüsi meetodit, hinnatakse mis läks hästi ja mida saaks parendada. See meetod on algajate õpetajate poolt väga oodatud, sest annab tegeliku pildi õpetamisest. Vastustest selgus, et mentorid ei kasutanud juhendamisel erinevaid meetodeid. Põhiliselt viisid mentorid läbi ettevalmistatud näidistunde. Respondendid mainisid samuti, et põhiliseks meetodiks, mis neid aitas, olid näidistundide küllastamised.

Esitati täiendavaid küsimusi „Kas mentor ise ka kordagi kontakti ei otsinud?, millele respondent vastas eitavalt. Küsimusele „Kas mentor ise ikka teab, et on sinu mentor?“ vastas respondent jaatavalt. Eisenschmidt ja Köster (2008) on veendunud, et mentoriks olemisel on väga oluline mentori enda tahtmine juhendada algajat õpetajat. Vastustest selgus, et mõlemad osapooled olid teadlikud mentorlusest, kuid puudus soov koostööks.

Küsimusele „Millistel teemadel te mentoriga kõige sagedamini vestlesite?“, õpetajad vastasid:

*//...Ta küsis, kuidas mul läheb ja kuidas ma mõnda teemat tutvustasin klassis. Ta oli huvitatud minu tegemistest. Ma imestasingi, et kui mina andsin tunde 5-6 klass ja tema 7 klass, siis ta kordagi ei öelnud, et ma olin kehvalt õpetanud...// (R3)*

*//...Kui ta oli tunnis vaatllemas käinud, siis sellest rääkisime, mis ta nägi ja miks mina midagi nii tegin või arvan, või mõtlesin...// (R4)*

*//...Polnudki kindlaid teemasid. Igasugustest asjadest rääkisime...// (R5)*

Callahani (2016) ja Schulsi (2012) arvates on mentori ülesanneteks püstitada selgeid ja lühikesi eesmärke, luua turvaline ja konfidentsiaalne õhkkond, kus algaja õpetaja koos

mentoriga suudab oma tööelust tulenevaid probleeme reflekteerida. Respondentide vastustest selgus, et mentoraruteludel analüüsiti ja vesteldi vaadeldud tundide läbiviimisest. Lisaks räägiti erinevatel teemadel, mis hetkel olid algaja õpetaja jaoks aktuaalsed. Selgus, et eelnevalt kindlaid vestlusteemasid kokku ei lepitud.

Täiendavale küsimusele, „Millistel teemadel Te oleksite soovinud rääkida?“, vastused olid:

*//...Ma oleks tahtnud rääkida temaga arenguestlustest, et kuidas ma pean seda alustama ja kuidas see kogu protsess kulgeb. Või, mis sinna arengumappi tema paneb ja näitaks mulle mõnda enda arengumappi onju. Või noh, nii ma mõtlen pregu. Et kui mul oleks normaalne mentor, siis ma vestleks sellel teemal temaga...// (R2)*

*//...Ma arvan, et kui ma oleks talle rääkinud sellest, mis seal rühmas toimub, siis ta oleks ka aru saanud, milline totrus seal oli. Ma proovisin neid psühholoogilisi võtteid ise ka, aga ma ju nägin, et keegi ei tee koostööd...// (R6)*

Inzeri ja Crawfordi (2005) arvates on mentorlus seotud emotsionaalse toetuse ja juhendamisega. Vastustest selgus, et algajal õpetajal puudusid oskused ja teadmised, kuidas arengumappi koostada ja arenguestluste läbi viia. Respondendid oleks soovinud rääkida teemadel, mis on hetkel päevakorras ja vajavad kiiret sekkumist. Üks vastanutest soovis mentorilt pigem vaimset tuge, et saada hakkama keerulise olukorraga rühmas.

Täiendavale küsimusele, „Mis põhjusel mentor ei ole Teiega ühendust võtnud?“, saadi vastus:

*//...Ma arvan, et see asi on pigem selles, et ta ise ei tea, mida see mentor tegema peab. Või ta ei tea, mis see mentorlus on...// (R2)*

Lepiski (2016) arvates on ülioluline, et mentor omaks kogemusi, oskusi ning teadmisi mentori ülesannete täitmisest. Respondent on arvamusel, et töö poolt määratud mentoril on oluline info mentorluse kohta saamata jäänud või puudub mentoril aeg ja huvi mentorlusega tegeleda. Kuna respondent ei soovi koostööd konkreetse mentoriga teha, siis ei ole ta kontakti otsinud.

Järgmisena uuriti, millist tagasisidet nad on oma mentorilt saanud. Õpetajad vastasid:

*//...Ta rääkis oma valusatest läbikukkumistest ja julgustas mind raskustele vastu astuma. Otseselt midagi negatiivset ei olnud, pigem ikka positiivne...// (R4)*

*//...Tagasisidet olen saanud nii positiivset kui ka negatiivset. Positiivseid asju öeldakse tavaliselt vähem. Aga näiteks eile ma sain kiita, et ma olen kaks koolivalmiduskaarti ära teinud...// (R5)*

*//...Pigem on tagasisidet andnud juhtkond ja see tagasiside on olnud positiivne...// (R2)*

Schultsi (2012) arvates peaksid mentori kohtumised algaja õpetajaga toimuma regulaarselt ning andma algajale õpetajale midagi positiivset. Respondentide vastustes selgus, et tagasiside, mida nad mentorilt, kolleegidelt või juhtkonnalt said, oli samuti positiivne ja julgustav. Respondentide sõnul tõstab iga positiivne sõna enesekindlust.

Täiendavale küsimusele „Millist tagasisidet oled kolleegidelt saanud?“, olid vastused:

*//...Oma rühma õpetajalt ei saanudki. Teda need asjad ei huvitanud. Aga teiste rühmade õpetajatelt sain positiivseid tunnustusi. Neile meeldis see, mida ma tegin ja kuidas lastega tegutsesin. Aga ega me tihti ei kohtunud ka teistega, kuna oli ju see koroona... (R6)*

*//...Minu õuesõppe tegevust käis vaatamas üks õpetaja ja ta oli nii vaimustuses. Isegi ütles ahaaa, et mina ei olegi mõelnud, et nii ka saab õuesõpet teha. Enne oli siin nii, et lapsed istusid pakul ja olid õues. See oligi õuesõpe nende jaoks. Tema tagasiside oli küll üllatavalt positiivne...// (R1)*

Schultsi (2012) sõnul on kiitus või hea sõna algaja õpetaja enesehinnangu tõstmisel oodatud ja väga toetav. Vastustest selgus, et tagasiside, mida teiste rühmade kolleegidelt saadi oli positiivne. Algajad õpetajad said kolleegidelt kinnitust, et õppetegevused on sisukad ja kaasahaaravad. Selgus, et üks vastanutest suhtles oma rühma õpetajaga minimaalselt ja tagasisidet ei saanud, kuna koostöö puudus.

Küsimusele „Kuidas mentorilt saadud tagasiside on aidanud õpetajatöös hakkama saada?“ vastati:

*//...Ma ise väga ei kannata kriitikat, kuigi sellest on palju kasu just enesearengu puhul. Ilma tagasisideta on väga raske välja ujuda nendest raskustest, eriti kui ei ole kogemusi ka. Ikka on hea, kui keegi tuleb ja pöörab tähelepanu. Tagasisidest ikka õpid midagi, kas siis enda või teiste kogemustest...// (R5)*

*//...Ma kuulasin küll, mida mentor rääkis ja soovitas, aga ma tegelikult tegin ikkagi nii, nagu ise tahtsin. Ma täiendasin ennast teiste mõtetega, aga jäin enda tõekspidamiste juurde kindlaks. Või noh kohandasin neid...// (R4)*

*//...Kui saad positiivse tagasiside, siis see ju väga innustab oma tööd tegema...// (R3)*

Eisenschmidt ja Köster (2008) arvavad, kui mentor ei panusta juhendamisse piisavalt, siis ei saa algaja õpetaja konstruktiivset tagasisidet ning edaspidi ei oska algaja õpetaja tehtud vigu vältida. Vooglaid (2019) on veendunud, et pidev vigade meelde tuletamine ei pane inimest muutuma. Selleks, et parandada sooritusi ning muuta harjumusi, tuleks anda positiivset edasisidet, mis põhineks eeldusel, et sõnumi saaja on võimeline tegema tulevikus muudatusi (Vooglaid 2019). Respondendid olid samuti nõus, et tagasiside on vajalik, kuna aitab reflekteerida oma tegevusi ja tõstab nende enesekindlust. Tagasisides oodatakse pigem positiivseid ettepanekuid ja soovitusi, mitte niivõrd vigade kokku lugemist. Üks vastanutest pidas oluliseks jääda enda tõekspidamiste juurde, sest alati ei pruugi kogunud õpetaja soovitusel sobida algaja õpetaja seisukohtade ja arvamustega.

Küsimusele „Missugust tuge vajab algaja õpetaja mentorilt, et vältida probleeme ja raskusi, mis esimestel tööaastatel võivad tekkida?“, õpetajad vastasid:

*//...Kui sellel algajal õpetajal on mõni mure, siis ta saabki ja julgebki pöörduda selle mentori poole. Ja samas on see, et kui mentor teab, et ta on minu mentor, siis nagu võiks ise ka veidi huvi üles näidata ja ise küsida vahepeal. Ma ei ütlegi, et iga päev peaks küsima...// (R2)*

*//...No kui su mentor hakkab ka sulle ütleva, et sa ei saa hakkama ja et sa oled igavene tropp, siis see tropp ei tulegi sul enam tundi. Ta läheb siis pigem minema ju. Ikka sõbralikult peab ütleva asju, mis on pahasti. Või pigem hoopis jätma ütlemata. Seda positiivsust peab hoidma, sest muidu algajad õpetajad lähevad minema...// (R3)*

Schultsi (2012) arvates on mentori põhiroll väärtustada ja toetada algajat õpetajat organisatsioonis, soodustada õigeid arenguvõimalusi, mida algaja õpetaja hetkel oma arengus vajab. Respondentide vastustest selgus, et kõik seostavad tuge mentori või tugiisiku olemasoluga. Algajate õpetajate jaoks on oluline, et esimesel aastal oleks nende kõrval isik, kelle poole saavad muredega pöörduda. Intervjuudest selgus, et mentorilt

oodatakse mõistvat ja sõbralikku suhtumist, julgustamist, sotsialiseerumise tuge, materjalide jagamist, meetodite tuvustamist ja abi analüüsimisel.

Viimasele küsimusel, „Miks on/ei ole teie jaoks mentorlus oluline?“, vastasid õpetajad:

*//...Hetkel ma tunnen, et minu jaoks ei ole mentorlus vajalik, kuna olen ilma väga hästi hakkama saanud. Mul oli eelnev kogemus, kui töötasin assistendina. Aga, kui ma ei oleks lasteaias töötanud, siis oleks mul palju vaja seda mentori värki. Või noh kedagi, kelle poole ma tean, et ma saan pöörduda ja ta aitab. Aga jah, ju ma siis olin nii kõva mutt...// (R2)*

*//...Kui mentor on hea, siis on tast kasu, aga kui ta on mentor sellepärast, et ta peab olema mentor, siis ei vii see koostöö kuskile. Tihti ongi see, et mentor ei teagi, mida ta peab tegema. Ja kui see mentor tegelikult ei tahagi olla mentor, siis ta ei hakkagi uurima, mida temalt oodatakse...// (R5)*

*//...Tegelikult on ju hea, kui on keegi. Kas siis oma aimest või mujalt. Ikka on vaja kedagi, kes sind nii öelda oma tiiva alla võtab. No ma olin selle kooli vilistlane ja mul oli endiseid õpetajaid kaitsmas küll. Aga kui ma oleksin olnud täiesti võõras, siis ma oleks ilmselt täiesti plindris olnud...// (R3)*

Schulksi (2012) arvates on vajalik luua koolis kui ka lasteaias erinevaid tugiprogramme, et algaja õpetaja tuleks toime keeruliste olukordadega. Vastustest selgus, et eelneva töökogemuseta ja ilma mentorita on alguses raske õpetajatööga hakkama saada ja uue olukorraga kohaneda. Fantilli ja McDougalli (2009) uuringust selgus, et ilma piisava toetuseta saavad hakkama ainult kõige tugevamad ja sihikindlamad algajad õpetajad. Respondentide arvates on mentorluses oluline mentori enda tahtmine juhendada algajat õpetajat.

### 3.5 Arutelu ja järeldused

Bakalaureusetöö eesmärgiks oli uurida X valla koolide ja lasteaedade algajate õpetajate kohanemist ja toimetulekut esimestel tööaastatel ning nende ootusi mentoriga koostööst. Uurimuse käigus viidi läbi kuue algaja õpetajaga poolstruktureeritud intervjuu. Analüüsisides intervjuu tulemusi, saadi vastused bakalaureusetöö uurimisküsimustele.

Esimese uurimisküsimusega „Mida arvavad algajad õpetajad oma kohanemisest õpetajatööga esimestel tööaastatel?” saadi teada, et õpetajatööd alustades, tunnevad algajad õpetajad ennast positiivselt ning alustavad tööd suure õhinaga, samas tunnistasid uuringus osalejad, et nende ettekujutus õpetajatööst oli teistsugune. Moiri (1990) arvates siseneb algaja õpetaja oma uude rolli suure pühendumusega ning peab õpetaja tööd täiuslikumaks, kui see tegelikult on. Vastanute sõnul oli raskusi leppida mõttega, et lapsed ei istugi vaikselt tunnis, nagu nad olid ettekujutanud. Õpetajatel oli raske kohaneda igapäevaste kohustustega, mis õpetaja tööga kaasnevad, nagu dokumentatsiooni täitmine, õppetegevuste ettevalmistamine ning planeerimine. Saadud tulemusi kinnitab varasem Murumaa (2014) uuring, et esimesel tööaastal on algajal õpetajal puudu praktilistest oskustest ja kogemustest. Lisaks muutsid kohanemise raskeks erimeelsused õppe- ja kasvatustegevuste korraldamisel. Siin kohal saab nõustuda Remmik jt (2015: 173) arvamusega, kui organisatsiooni liikmete ja algaja õpetaja väärtushinnangud on erinevad muutub kohanemine raskeks. Tööle asudes ei julgenud mitmed algajad õpetajad vajalikku abi ning toetust kelleltki küsida, kuna ei tundnud alguses oma töökohas kedagi. Schults (2012) on arvamusel, et lasteaia kui ka kooli juhtkonna eesmärgiks ja prioriteediks peaks olema pakkuda algajale õpetajale organisatsioonisisest tuge. Käesolevast uuringust selgus, et ühe lasteasutuse juhataja vastuvõtt oli külm ja eemaletõukav ning oodatud tuge juhtkonnalt ega teiselt rühma õpetajalt ei saadud. Alustavate õpetajate teadmised toetusprogrammide kohta olid samuti tagasihoidlikud. Õpetajate sõnul aitavad kaasa kohanemisele Kutseaasta ja Noored kooli programmid, kuna seal keskendutakse nendele probleemidele, mis võivad tabada algajaid õpetajaid esimesel tööaastal. Programmides osalejate sõnul tunnevad nad ennast tööl kindlamalt, kuna pidevalt arendavad oma kutseoskusi ning on kursis uuendustega, mis puudutavad haridust. Seega saab nõustuda Eischmidti ja Köstri (2008), Ruusi ja Sarvega (2010), et eduka kutseaasta tulemuseks on kutsekindel, õppeasutuse väärtusi kandev ja enda professionaalse arenguga tegelev õpetaja, kes on pädevam õpetamistegevuses. Kohanemist soodustavad tuttav töökeskkond (kooli vilistlased), toetav juhtkond, koostöö kolleegidega, lapsed ja eelnev töökogemus (liikumine karjääriredelil assistendist õpetajaks). Veisner-Konoplitski (2020) uuringus peavad algajad õpetajad organisatsiooniga kohanemisel samuti oluliseks teisi algajaid õpetajaid, toetavat juhtkonda ja koostööd kolleegidega. Selle uuringu tulemuste põhjal võib järeldada, et algajal õpetajal puuduvad esimesel aastal kogemused, praktilised oskused ja teadmised,

kuidas kõigea üksinda hakkama saada. Seega on oluline pöörata tähelepanu algajatele õpetajatele mõeldud toetusprogrammidele ning toetavale töökeskkonnale.

Teise uurimisküsimusega „*Mida arvavad algajad õpetajad oma toimetulekust õpetajatööga esimestel tööaastatel?*” saadi teada, et õpetajad tunnevad ennast palju enesekindlamalt võrreldes ajaga, kui nad alustasid õpetajatööd. Õnnestumisteks peetakse sarnaselt Mihkelsoniga (2019) head koostööd lastevanematega ja kolleegidega ning rõõmu tuntakse selle üle, kui lapsed tulevad tundi ootusega midagi uut õppida (Mihkelson 2019). Uuringust selgus, et osadel õpetajatel oli alguses raske toime tulla laste motiveerimise ja distsipliini hoidmisega. Nende sõnul oleksid nad soovinud juhtkonna või kogunud kolleegi soovitusi ja nõuandeid, kuidas sellistes olukordades toimida. Ühe õpetaja sõnul ei tule ta siiani toime aja planeerimisega. Tal on teadmised ja oskused õpetaja tööst olemas, kuid ei suuda kõikide kohustuslike ülesannete täitmist, nagu kuuplaani ja kokkuvõtte tegemine, mahutada seitsme tunni sisse. Varasemates uuringutes on aja planeerimisega seotud raskusi käsitletud vähe, siiski peab Moir (1990) algaja õpetaja kehva aja planeerimise põhjuseks teadmiste ja oskuste puudumist. Kooliõpetajate sõnul on hetkel kõige raskem toime tulla distantsõppega, kuna puuduvad eelnevad kogemused veebitundide korraldamisest. Toimetuleku muudab raskemaks asjaolu, et võimalus kolleegidelt ja mentorilt kohest abi ja nõu saada on olematu. Crawford - Starks (2019) viitab oma töös tehnoloogilistele edusammudele, nagu e-mentorlus, mis sobiks õpetaja ja mentori koostöö suurendamiseks. Juhendamisel saab kasutada elektroonilisi vahendeid nagu e-kirjad ja videokõned. Ülikoolist saadud teoreetilisi algteadmisi peavad algajad õpetajad oluliseks, kuid puudu jääb praktilistest oskustest, millele ülikoolis pööratakse liiga vähe tähelepanu. Saadud tulemusi võib seostada Heidmetsa ja Slabina (2017) arvamusega, kelle sõnul on ootused ja nõudmised õpetajale suured, kuid senine õpetajakoolitus ja õppekava ei toeta piisavalt nüüdisaegset õpikäsitust. Enamus algajaid õpetajaid teevad koostööd kolleegidega, kellega jagatakse õppematerjale, üksteiselt saadakse infot jooksvatele küsimustele, planeeritakse ühistegevusi ja lõimitakse õppetegevusi. Schihalejev (2016) väidab, et kolleegidevaheline koostöö on õpetajate edukuse alus. Uuringust selgus, et juhtkonnalt said abi ainult pooled vastajad. Fantilli ja McDougalli (2009) arvates kohtab algajate õpetajate toetamise asemel jätkuvalt „uju või upu” kohtlemist, mis tähendab seda, et tihti peavad algajad õpetajad oma esimestel tööaastatel ise hakkama saama. Enamus õpetajaid ei lase ebaõnnestumistel oma enesekindlust mõjutada, pigem võetakse ebaõnnestumisi kui ebameeldivaid kogemusi,

millest õpitakse ja tehakse järeltõus. Üks algaja lasteaiaõpetaja ei tulnud toime õpetaja abi diktaatorliku hoiakuga laste suhtes. Hetkest, mil ta seisis laste õiguste eest ja palus õpetaja abil muuta oma suhtumist lastesse, muutus koostöö rühmas täielikult. Õpetaja tundis vaimset vägivalda, kuna teine rühmaõpetaja lõpetas temaga igasugused omavahelised suhted. Juhtkonnalt tuge otsima minnes selgus, et ka seal soositakse õpetaja abi ja probleemi näha hoopis algajas õpetajas. Kaaludes plusse ja miinuseid, otsustas õpetaja töölt lahkuda. Toetudes Eisenschmidt ja Köstri (2008) ning Vetiku (2016) materjalidele saab väita, et juhtkonna ja kolleegide toetus mõjutab algaja õpetaja tahet ja motivatsiooni töötada organisatsioonis. Fantilli ja McDougall (2009) on arvamisel, et ilma piisava toetuseta saavad hakkama ainult kõige tugevamad ja sihikindlamad algajad õpetajad. Saadud tulemustest võib järeldada, et algajatel õpetajatel on olemas teoreetilised teadmised, kuid puuduvad praktilised oskused. Selleks, et nad tuleksid toime õppetöö planeerimisega, tundide ja tegevuste läbi viimisega, laste distsiplineerimisega, vajavad nad kolleegide ja juhtkonna tuge. Seega võib järeldada, et ilma juhtkonna toetuseta, lahkub algaja õpetaja töölt esimesel tööaastal.

Kolmanda uurimisküsimusega „*Kui oluliseks peavad algajad õpetajad mentori rolli enda toetamisel ja koostöö laabumisel?*” saadi teada, et ainult pooltele algajatele õpetajatele määrati töökoha poolt mentor. Need õpetajad, kes töötasid esimesel aastal koos mentoriga, tundsid emotsionaalset tuge probleemide lahendamisel ja professionaalset arengut, kuna mentoril olid olemas kogemused ja oskused juhendamises. Samade tulemusteni jõudis Murumaa (2014) oma uuringus, mis viidi läbi Kagu-Eesti algajate lasteaiaõpetajatega. Vastusest selgus, et ühes lasteaias alles alustatakse mentorprogrammi juurutamist. Murumaa (2014) uuringust selgub samuti, et haridusasutuste suurimaks puuduseks on koolitatud ning motiveeritud mentorite puudumine. Ühe lasteaiaõpetaja sõnul määrati talle töö poolt mentor, aga koostööd nad ei tee, kuna õpetaja ei tunne ennast mugavalt ega soovi oma probleeme mentoriga jagada. Tuues paralleele Inzeri ja Crawfordi (2005) arvamustega, peaks mentoriks olema isik, kes on juhendatava poolt valitud ning kellel on seos juhendatavaga ja tekib usalduslik suhe. Lasteaiaõpetaja oli veendunud, et kui tal oleks olnud võimalus ise endale mentor valida, oleks koostöö kindlasti sujunud. Uuringus osalejad nõustuvad Pirklega (2011), Tõnismäe ja Gerni (2008: 49) ning Muschalliku ja Pulliga (2016), et hea mentor peaks olema sõbralik, toetav, usaldusväärne, eetiline, hea kuulaja, empaatiline, suurte kogemustega, kellega tekiks usalduslik suhe, kes oskab suunata

inimest märkama varjatud infot ning erinevate tehnikate ja protsesside abil iseennast avastama. Need mentori omadused on nüüdisaegses õpikäsituses väga olulised, kuna aitavad algajal kooli- ja lasteaiaõpetajal muuta oma pedagoogilisi uskumusi ning võimekust (Haridus- ja Teadusministeerium 2017). Mentorilt oodatakse tuge õppetegevuse planeerimisel, dokumentatsiooni täitmisel, abi probleemide lahendamisel, nõuandeid laste ja lastevanematega suhtlemisel, head koostööd ja üldist tuge. Algajate õpetajate sõnul on oluline, et nende kõrval oleks toetav kolleeg või mentor, kelle poole saab alati oma murega pöörduda. Murumaa (2014) uuringu tulemustest selgus samuti, et esimesel aastal hinnatakse kolleegide tuge kõrgelt. Tuginedes vastustele, võib nõustuda Erssi (2017) arvamusega, et mentorilt oodatakse õpetaja loomingulisuse toetamist, õpetaja julgustamist eksperimenteerimisel ning uute õppe- ja kasvatusemeetodite soovitamist ja tutvustamist. Uuringus osalejate sõnul ei ole kindel kohtumiste arv oluline, pigem soovitakse kohtuda vajaduspõhiselt, nagu selgus ka Simsi (2017) uuringust. Saadud tulemustest saab järeldada, et algaja õpetaja vajab enda kõrvale toetavat, sõbralikku, empaatilist ja kogemustega kolleegi või mentorit, kellele saab loota ja vajadusel abi küsida. Järelikult tuleb koolides kui ka lasteaedades rohkem panustada mentorite koolitustele, kes oskaksid pakkuda asjakohast abi, mis oleks vastavuses algaja õpetaja vajadustega.

Neljandale uurimisküsimusele „*Millist tuge vajavad algajad õpetajad oma töös mentorilt?*” saadi teada, et kõige paremini toimis üksteise tundide külastamine ning saadud kogemuste analüüsimine, mis läks hästi ja mida saaks parendada. Tammaru ja Alas (2004) on samal arvamusel, et see meetod on algajate õpetajate poolt väga oodatud, sest annab tegeliku pildi õpetamisest. Samuti räägiti mentoraruteludel teemadel, mis hetkel olid algaja õpetaja jaoks aktuaalsed. Callahan (2016) ja Schults (2012) on veendunud, et oluline on luua turvaline ja konfidentsiaalne õhkkond, kus nad koos mentoriga suudavad oma tööelust tulenevaid probleeme reflekteerida. Käesolevas töös ei saa kinnitust Lepiski (2016), Eisenschmidti ja Köstri (2008) arvamus, et mentoriks olemisel on väga oluline mentori enda tahtmine juhendada algajat õpetajat ning tal peaks olema kogemusi, oskusi ning teadmisi oma ülesannete täitmisel. Selgus, et mitmed uuringus osalenud algajad õpetajad ei saanud oodatud toetust, kuna töökoha poolt määratud mentoril oli oluline info mentorluse kohta saamata jäänud või puudus mentoril aeg ja huvi mentorlusega tegeleda. Uuringust selgus, et mentorilt oodatakse selgeid ja konkreetseid soovitusi, vaimset ja emotsionaalset tuge keeruliste olukordade lahendamisel, millele viitavad oma töödes Callahan (2016) ja

Schults (2012). Uuringus osalenud algajate õpetajate ootused mentorile sarnanesid Sari (2020) uuringus saadud tulemustega, et kiitus või hea sõna on alati toetav. Õpetajad tahavad tagasiside asemel rohkem edasisidet, kuidas minna edasi nii, et töötulemused oleksid paremad ning ootavad positiivseid ettepanekuid ja soovitusi, mitte niivõrd vigade kokku lugemist. Seega võib nõustuda Vooglaiuga (2019), et ei ole vaja niivõrd keskenduda minevikule ja sellele, mida enam muuta ei saa. Keskenduda tuleks edasisidele ja selgitada, kuidas muuta olemasolevaid harjumusi. Edasiside on õpetajate sõnul vajalik, kuna aitab reflekteerida oma tegevusi. Seega sai kinnitust Eisenschmidti ja Köstri (2008) väide, kui mentor ei panusta juhendamisse piisavalt, siis ei saa algaja õpetaja konstruktiivset edasisidet ning edaspidi ei oska algaja õpetaja tehtud vigu vältida. Vastanute sõnul on mentorlus eriti vajalik siis, kui puudub eelnev töökogemus. Seega saab nõustuda Schultsi (2012) arvamusega, selleks et algaja õpetaja tuleks toime keerulistes olukordades on vajalik luua koolis kui ka lasteaias erinevaid tugiprogramme. Need õpetajad, kes olid varem kokku puutunud kooli- või lasteaia tööga, ei pidanud mentorlust vajalikuks. Saadud tulemustest võib järeldada, et algajad õpetajad ootavad mentorilt selgeid ja konkreetseid ettepanekuid, kuidas õpetajatööga paremini hakkama saada. Seega peab edasiside olema positiivne ja julgustav, mis tõstaks algaja õpetaja enesehinnangut ja usku, et ta tuleb ise keerulistes olukordades toime. Samuti saab järeldada seda, et mentoriks sobivad need õpetajad, kellel on soov ja tahe olla mentor.

Uurimistöö tulemused näitavad, et mentorlus X vallas ei vasta algajate õpetajate ootustele. Käesoleva bakalaureusetöö tulemustest lähtuvalt teeb autor ettepanekud X valla juhtivale haridusspetsialistile, koolide ja lasteaedade direktoritele ning õppejuhtidele:

1. Pöörata rohkem tähelepanu algajate õpetajate toetamisele, kuidas kavandada tunde/tegevusi, distsipliini kehtestamist klassis või rühmas ning õpetaja tööülesannete planeerimist.
2. Anda algajal õpetajal enne tööle asumist võimalus vaadelda kolleegide tunde, et soodustada kohanemist organisatsioonis.
3. Korraldada koolitusi algajatele õpetajatele, et nad tunneksid ennast kutsekindlamalt.
4. Informeerida algajaid õpetajaid neile mõeldud toetusprogrammidest.

5. Pakkuda alustavale õpetajale tuge perioodiliste arenguvestluste näol, kus õpetaja saab rääkida oma raskustest, tunnetest, mõtetest ning rõõmudest seoses tööga.
6. Koolitada mentoreid, kes oskavad ja soovivad tegeleda mentorlusega.

Antud töö võiks huvi pakkuda koolide ja lasteaedade õppejuhtidele, kes puutuvad kokku algajate õpetajate toetamisega. Uurimistöö põhineb X valla kuue algaja õpetaja arvamusel. Töös esindatud valim oli väike, seega ei saa tulemusi üldistada. Tulevikus tuleks teema uurimisel kasutada suuremat valimit.

## KOKKUVÕTE

Nüüdisaegne õpikäsitus hõlmab endas uuendusi haridussüsteemis, kus õpetaja on muutuste elluviimisel eestvedajaks. Selleks peab muutuma õpetajate ja kooli koostöökultuur üleüldiselt, et vältida algajate õpetajate varast lahkumist koolist. Esimesel tööaastal algaja õpetaja alles kohaneb oma tööga ning raskused ja probleemid, mis tekivad on loomulik etapp õpetajaks saamisel. Professionaalse arengu toetamisel, kogemuste ja murede jagamisel, on suureks abiks ja toeks mentor, kes aitab algajal õpetajal teha teadlikumaid otsuseid, analüüsida oma tööd ning leida uusi tegutsemisviise.

Uurimistöö eesmärk oli uurida X valla koolide ja lasteaedade algajate õpetajate kohanemist ja toimetulekut esimestel tööaastatel ning nende ootusi mentoriga koostööst. Eesmärgist ja uurimisküsimustest tulenevalt sobis uuringu läbiviimiseks kvalitatiivne uurimisviis. Selleks viidi läbi uuring, milles osalesid X valla kuus algajat õpetajat kahest koolist ja kolmest lasteaiast, kellega viidi läbi poolstruktureeritud intervjuu.

Tulemustest saadi teada, et õpetajatööd alustades tunnevad algajad õpetajad ennast positiivselt ning alustavad tööd suure õhinaga. Õpetajad tunnistasid, et nende ettekujutus õpetajatööst oli teistsugune. Raske oli kohaneda igapäevaste kohustustega, mis õpetaja tööga kaasnesid. Samuti muutis kohanemise raskeks asjaolu, et enamuse haridusasutusi töötavad traditsiooniliste õppimis- ja õpetamismudelite järgi ning algajad õpetajad ei saa piisavalt toetust ülikoolist saadud uute metoodikate katsetamisel lasteaias ega koolis. Selgus, et õpetajatel on raske toime tulla laste motiveerimise, distsipliini hoidmise ja aja planeerimisega, kuna puuduvad eelnevad kogemused ja oskused. Just nendes valdkondades soovivad algajad õpetajad juhtkonna või kogenud kolleegi toetust. Uuringust selgus, et üksikud algajad õpetajad kogesid juhtkonnapoolset tuge ning pooltele vastanutest oli töökoha poolt määratud mentor. Vastanute sõnul peavad nad oluliseks, et esimestel tööaastatel oleks nende kõrval toetav, sõbralik, empaatiline ja kogemustega mentor, kelle poole saab vajadusel pöörduda oma murede ja rõõmudega. Uurimistöö ajal lahkus üks vastanutest töölt, kuna tal oli raske üksi toime tulla, sest rühmas puudus koostöö ning juhtkonnapoolne toetus. Õpetajad, kes töötasid esimesel aastal koos mentoriga tundsid emotsionaalset ja vaimset rahulolu oma tööst. Professionaalse arengu toetamisel pidasid

suurimaks eeliseks mentori tundide/tegevuste külastamist ning saadud kogemuste analüüsimist. Uuringus osalejate sõnul on oluline edasiside, mida nad mentorilt said. Oodatud on positiivsed ja praktilised soovitusel tulevikuks.

Saadud tulemuste põhjal võib järeldada, et algajal õpetajal on olemas teoreetilised teadmised, kuid puudu jääb praktilistest oskustest. Tööd alustades ei tule ta üksinda õpetajatööga toime. Seega vajab algaja õpetaja enda kõrvale toetavat ja kogemustega mentorit. Mentoriga peaks olema hea koostöö, et algaja õpetaja ei lahkuks töölt esimestel tööaastatel. Järelikult edasiside, mida mentorilt saadakse, peaks olema positiivne ja julgustav. Edasiside tõstab algaja õpetaja enesehinnangut ja usku keeruliste olukordade lahendamisel. Kui algaja õpetaja ei saa piisavalt toetust, võib ta lahkuda töölt juba esimesel tööaastal.

Töös tehti ettepanekud X valla haridusspetsialistile, koolide ja lasteaedade direktoritele ning õppejuhtidele, kuidas toetada algajaid õpetajaid esimestel tööaastatel.

Kokkuvõtteks võib öelda, et püstitatud eesmärk on saavutatud, sest uurimisküsimustele saadi vastused.

Bakalaureusetöö tulemused põhinevad X valla kuue algaja õpetaja arvamusel, seega ei saa neid üldistada. Töös esindatud valim oli väike, seega tulevikus võib seda teemat laiemalt uurida.

## SUMMARY

„Novice teacher coping during the first working years and expectations of the cooperation with their mentors”

Contemporary study approach includes renovations in our educational system where the teacher is the leader in carrying out different changes. To get so far, the cooperativeness between teachers and schools has to change in order to avoid newcomer’s early resigning. During the first year a novice teacher only gets used to her work, so the difficulties and problems are very natural. The contribution to one’s professional development, the support of sharing problems and experience would be given by a mentor. A mentor is of great help and support for a novice teacher, who helps to make purposeful decisions, analyse her work and find new ways for work.

The aim of this report was to investigate the adaptation and coping during the first working years and the first-year teachers expectations of the cooperation with their mentors of starting teachers at schools and kindergartens in X community. The qualitative research style was the best according to the aim of the research and research procedure. The research was compiled where 6 novice teachers from 2 schools and 3 kindergartens participated and a semi-structured interview was used. According to the results we can see that novice teachers feel positive and enthusiastic when they start working at school. The teachers confessed that their vision about the job was different. It was hard to adjust themselves to daily duties and routines that accompanied their work. The fact that most educational enterprises follow traditional teaching and studying models made it also hard to meet the requirements as novice teachers cannot get enough support from the universities to introduce new methods in kindergartens and schools. It became clear that motivating children, keeping discipline and planning their time are hard to follow by novice teachers as they have not got earlier experience and skills. Especially in these fields novice teachers long for support from their experienced colleagues or administration.

It appeared that only some novice teachers got the support from the administration and half of the participants were guided by a mentor. According to the responders it is really important that there would be a supportive, friendly, emphatic and experienced mentor who

they can turn to in case there is a need. During the research one teacher quit the job as it was very hard to cope with the situation as there was no cooperation in the group nor support by the administration. Those teachers who worked together with a mentor, were emotionally and mentally satisfied with their job. To support the professional development they brought out visiting and analyzing their mentor's lessons. The participants said they looked for the feedback from their mentors. Moreover, positive and practical hints and suggestions could be of great help.

While analysing the results of this research one can conclude that a novice teacher has good theoretical knowledge but runs short of practical skills. When starting one's teaching career one cannot manage alone. A novice teacher needs a supportive and experienced teacher by her side. There should be a good cooperation between the mentor and the novice teacher so that the teacher wouldn't leave school or kindergarden during her first years. It means the feedback from the mentor has to be positive and encouraging. A supportive feedback can support the self-esteem and belief in solving critical situations for the novice teacher. However, a novice teacher who has been left without any support, can leave the school during the first schoolyear.

In this research a number of proposals were made for the education specialist, the heads and deputy-heads of kindergartens and schools how to support novice teachers during their first years at work.

To sum up, one can say that the aim of the paper has been achieved as the test results have been analyzed.

The results of this BA research base on 6 novice teachers in X community only, so one cannot make any generalization. The sample used in this paper is small and it could be a possibility to study this topic further.

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

Mina, Anu Antje,

(sünnikuupäev: 22.03.1984)

Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Algajate õpetajate toimetulek oma tööga esimestel tööaastatel ja ootused koostööks mentoriga”, mille juhendaja on Nelly Randver.

1. Reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. Üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Narvas 15.05.2021

## KIRJANDUS

Akpan, J.P.; Beard, L. (2016) Using Constructivist Teaching Strategies to Enhance Academic Outcomes of Students with Special Needs. *Universal Journal of Educational Research*, Volume 4, Issue 2: 392-398 Available at [https://pdfs.semanticscholar.org/e591/1dac4c4a6d59276e7b6fbd93492a74c3823b.pdf?\\_ga=2.216404886.1418108814.1614723928-2052143444.1612701063](https://pdfs.semanticscholar.org/e591/1dac4c4a6d59276e7b6fbd93492a74c3823b.pdf?_ga=2.216404886.1418108814.1614723928-2052143444.1612701063) accessed March 03, 2021

Baumbach, A. (2019) *Mentorlus tagab eduka õppimise*. Õpetajate Leht. <https://opleht.ee/2019/05/mentorlus-tagab-eduka-oppimise/> (viimati vaadatud 08.10.2020)

Callahan, J. (2016) On the Theme: Early-Career Educators. Encouraging retention of new teachers through mentoring strategies. *The Delta Kappa Gamma Bulletin: International Journal for Professional Educators*, 83-1

Available at [http://www.deltakappagamma.org/GA-betaepsilon/Newsletters/2016\\_Jour\\_83-1\\_Early-Career-Educators\\_web.pdf#page=6](http://www.deltakappagamma.org/GA-betaepsilon/Newsletters/2016_Jour_83-1_Early-Career-Educators_web.pdf#page=6) accessed October 08, 2020

Caspersen, J.; Raaen, F.D. (2014) Novice teachers and how they cope. *Teachers and teaching*, Volume 20, Issue 2: 189-211 Available at <https://www.tandfonline-com.ezproxy.utlib.ut.ee/doi/full/10.1080/13540602.2013.848570> accessed February 12, 2021

Cherian, F.; Daniel, Y. (2008) Principal leadership in new teacher induction: becoming agents of change. *International journal of education policy & leadership*, February, Volume 3(2): 11. Available at at <file:///C:/Users/lenovo/Downloads/97-696-1-PB.pdf> accessed January 25, 2021

Crawford– Starks, L. (2019) E-mentoring 2.0: changing the workplace through technology. *Advances in the technology of managing people: contemporary issues in business* June, pp. 93-98 Available at <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/978-1-78973-073-920191008/full/html> accessed December 06, 2020

Dall'Alba, G.; Sandberg, J. (2006) Unveiling professional development: a critical review of stage models. *Review of educational research* Volume 76, No.3, pp: 383-412 Available at [https://www-jstor-org.ezproxy.utlib.ut.ee/stable/4124423?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www-jstor-org.ezproxy.utlib.ut.ee/stable/4124423?seq=1#metadata_info_tab_contents) accessed February 12, 2021

Eisenschmidt, E.; Köster, K. (2008) *Kutseaasta rakendamise haridusasutuses*. Tallinna Ülikool. vaadataud aadressilt <https://www.tlu.ee/sites/default/files/Instituudid/HTI/HIK/Kutseaasta/Kutseaasta%20rakendamise%20haridusasutuses.pdf> (viimati vaadatud 28.09.2020)

Eisenschmidt, E; Reiska, E; Oder, T (2015) *Algajate õpetajate tajutud juhtkonna tugi ning selle seosed kooliarendusse kaasatuse ja õpetajate koostööga*. Eesti Haridusteaduste Ajakiri, nr 3(1), 148-172 <https://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/eha.2015.3.1.07/7093> (viimati vaadatud 29.09.2020)

Eller, D. (2015) *Mentorite ja algajate kutseõpetajate arusaamad mentori rollist ja ülesannetest ning ootused mentorkoostööle kutse aasta alguses*. Magistritöö. Tartu Ülikool. [http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/48249/diana\\_eller.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/48249/diana_eller.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (viimati vaadatud 30.09.2020)

Erss, M. (2017) Kooliuuendus. Hariduspoliitiline kontekst. *Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade*. Koost. Mati Heidmets. Tallinn: Tallinna Ülikool: 33-45 [http://kraavikroll.haridus.ee/admin/upload/files/opikasisitus\\_TU\\_uurimus.pdf](http://kraavikroll.haridus.ee/admin/upload/files/opikasisitus_TU_uurimus.pdf) (viimati vaadatud 14.03.2021)

Fantilli, R.D.; McDougall, D.E. (2009) A study of novice teachers: challenges and supports in the first year. *Teaching and teacher education: an international journal of research and studies* August, Volume 25, Issue 6: 814-825. Available at <https://www-sciencedirect-com.ezproxy.utlib.ut.ee/science/article/pii/S0742051X09000511?via%3Dihub> accessed October 16, 2020

Gillies, R.M. (2016) Cooperative Learning: Review of Research and Practice. *Australian Journal of Teacher Education*. Volume 41, Issue 3: 39-54. Available at

[https://pdfs.semanticscholar.org/8a83/9c94a5ea1929b2a3ae414d0de00e0229ce6a.pdf?\\_ga=2.173506467.1418108814.1614723928-2052143444.1612701063](https://pdfs.semanticscholar.org/8a83/9c94a5ea1929b2a3ae414d0de00e0229ce6a.pdf?_ga=2.173506467.1418108814.1614723928-2052143444.1612701063) accessed March 02, 2021

Haridus- ja Teadusministeerium (2017) *Õpikäsitusest ja selle muutmisest*. [https://www.hm.ee/sites/default/files/har\\_min\\_broshyyr\\_12lk\\_est\\_veebi.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/har_min_broshyyr_12lk_est_veebi.pdf) (viimati vaadatud 04.03.2021)

Haridus- ja Teadusministeerium (2021) *Õpikäsitus*. <https://www.hm.ee/et/opikasisutus> (viimati vaadatud 02.03.2021)

Hea teadustava (2017) Tartu: Tartu Ülikooli eetikakeskus. [https://www.eetika.ee/sites/default/files/www\\_ut/hea\\_teadustava\\_trukis.pdf](https://www.eetika.ee/sites/default/files/www_ut/hea_teadustava_trukis.pdf) (viimati vaadatud 24.03.2021)

Heidmets, Mati; Slabina, Pille (2017) *Õpikäsitus kooliuuenduse kontekstis. Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade*. Koost. Mati Heidmets. Tallinn: Tallinna Ülikool: 4 – 8. [http://kraavikroll.haridus.ee/admin/upload/files/opikasisutus\\_TU\\_uurimus.pdf](http://kraavikroll.haridus.ee/admin/upload/files/opikasisutus_TU_uurimus.pdf) (viimati vaadatud 02.03.2021)

Heikkinen, H.L.T.; Wilkinson, J.; Aspfors, J.; Bristol, L. (2018) Understanding mentoring of new teachers: Communicative and strategic practices in Australia and Finland. *Teaching and teacher education April, Volume 71, Issue 1-11*. Available at <https://www-sciencedirect-com.ezproxy.utlib.ut.ee/science/article/pii/S0742051X17309186?via%3Dihub> accessed September 28, 2020

Hirsjärvi, S.; Remes, P.; Sajavaara, P. (2010) *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.

Hong, Y; Matsko, K.K. (2019) Looking inside and outside of mentoring: effects on new teachers organizational commitment. *American educational research journal April* Available at <https://journals-sagepub-com.ezproxy.utlib.ut.ee/doi/10.3102/0002831219843657> accessed December 12, 2020

Inzer, L.D.; Crawford, C.B. (2005) A review of formal and informal mentoring: processes, problems, and design. *Journal of leadership education, Volume 4, Issue 1* Available at

[https://journalofleadershiped.org/jole\\_articles/a-review-of-formal-and-informal-mentoring-processes-problems-and-design/](https://journalofleadershiped.org/jole_articles/a-review-of-formal-and-informal-mentoring-processes-problems-and-design/) accessed February 07, 2021

Kalmus, V; Erss, M. (2018) *Uuring õpetaja autonoomiast: vabadus õpetada õppekava või mõjutada hariduselu*. Haridus. Novaator. <https://novaator.err.ee/863071/uuring-opetaja-autonoomiast-vabadus-opetada-oppekava-voi-mojutada-hariduselu> (viimati vaadatud 13.03.2021)

Kalmus, V.; Masso, A.; Linno, M. (2015) *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. Tartu Ülikool. <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys> (viimati vaadatud 20.09.2020)

Kutsestandardid: Õpetaja, tase 6 (2020) Kutsekoda  
[https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10747319?from=viimati\\_kinnitatud](https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10747319?from=viimati_kinnitatud)  
(viimati vaadatud 14.02.2021)

Laherand, M.-L. (2008) *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk

Landsberg, M. (2003) *Juhendamise kunst*. Varrak

Lazarev, M. (2014) *Õpetajaks olemine on eluviis*. Saarte Hääl. <https://saartehaal.postimees.ee/6642708/opetajaks-olemine-on-eluviis> (viimati vaadatud 16.04.2021)

Lepisk, H. (2016) *Kuidas saada mentoriks ja muuta maailma?* Inspiratsioon.ee <https://inspiratsioon.ee/mentor/> (viimati vaadatud 28.09.2020)

Lofthouse, Rachel (2019) *It changes the way you see yourself as a teacher. Turning the tide; can we use mentoring and coaching to better effect?* Leeds Beckett University. <http://eprints.leedsbeckett.ac.uk/5819/> accessed October 16, 2020

Loogma, K.; Ruus, V.-R.; Talts, L.; Poom-Valickis, K. (2009) *Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine*. Tallinna Ülikool haridusuuringute keskus. <https://www.hm.ee/sites/default/files/talis2008.pdf> (viimati vaadatud 29.01.2021)

Luik, P.; Taimsalu, M. (2016) *Pedagoogilisel praktilal ja kutseastal osalejate kogemused blogipostituste põhjal*. Eesti Haridusteaduste Ajakiri 4(1): 119-158

<https://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/eha.2016.4.1.05/7975> (viimati vaadatud 26.01.2021)

McLaughlin, C. (2010) Mentoring: What is it? How do we do it and how do we get more of it? *Health Services Research June, Volume 45(3):* 871-884. Available at <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2875765/> accessed December 11, 2020

Meristo, M.; Eisenschmidt, E. (2014) Novice teachers perceptions of school climate and self-efficacy. *International journal of educational research Volume 67, p 1-10* Available at <https://www.sciencedirect-com.ezproxy.utlib.ut.ee/science/article/pii/S0883035514000500> accessed December 11, 2020

Mihkelson, K. (2019) Karina Mihkelson. [https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2019/05/karina\\_mihkelson.pdf](https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2019/05/karina_mihkelson.pdf) (viimati vaadatud 16.04.2021)

Moir, E. (1990) Phases of first-year teaching. *California department of education* Available at <https://www.otago.ac.nz/education/otago065978> accessed January 27, 2021

Muschallik, J.; Pull, K. (2016) Mentoring in highereducation: does it enhance mentees research productivity? *Education Economics April, Volume 24, Issue 2:* 210-223 Available at <http://eds.a.ebscohost.com.ezproxy.utlib.ut.ee/eds/detail/detail?vid=13&sid=84d61f6a-3c43-4e88-a86b-6d1b770476ad%40sessionmgr4006&bdata=JnNpdGU9ZWRzLWxpdmU%3d#AN=112358047&db=bth> accessed December 02, 2020

Murumaa, M. (2014) *Algajate lasteaiaõpetajate hinnangud enda toimetulekule õpetajatööga ning mentori tegevusele Kagu-Eesti lasteaegade näitel*. Magistritöö. Tartu Ülikool. [http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/42331/murumaa\\_maire.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/42331/murumaa_maire.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (viimati vaadataud 03.10.2020)

Noredayu, A.; Mahaliza, M.; Hamidah, Y. (2016) Availability of novice teacher professionalism: a content analysis. *International journal of academic research in business and social sciences Volume 6, No.12* Available at [https://hrmars.com/papers\\_submitted/2502/Availability\\_of\\_Novice\\_Teacher\\_Professionalism\\_A\\_Content\\_Analysis.pdf](https://hrmars.com/papers_submitted/2502/Availability_of_Novice_Teacher_Professionalism_A_Content_Analysis.pdf) accessed 31.01.2021

Peitel, T. (2017) *Kuidas hinnata õpikäsituse nüüdisaegsust?* Tartu. [https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/55715/opikäsituse\\_kirjanduse\\_ylevaade\\_TY\\_raport.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/55715/opikäsituse_kirjanduse_ylevaade_TY_raport.pdf?sequence=4&isAllowed=y) (viimati vaadatud 02.03.2021)

Pirkle, S.F. (2011) Stemming the Tide: Retaining and Supporting Science Teachers. *Science Educator*, 20(2), 42-46 Available at <https://eric.ed.gov/?id=EJ960635> accessed September 29, 2020

Poom-Valickis, K.; Eisenschmidt, E. (2004) *Kutseaasta – mis ja milleks? Inglismaa kogemus*. Haridus 6-7: 29-31 <https://haridus.opleht.ee/Arhiiv/062004/lugu9.pdf> (viimati vaadatud 27.01.2021)

Rannula, J. (2020) *Uus juht. Milline on tõhus tagasiside ja mis on edasiside?* Director <https://director.ee/2020/10/01/uus-juht-milline-on-tohus-tagasiside-ja-mis-on-edasiside/> (viimati vaadatud 07.05.2021)

Remmik, M., Lepp, L., Koni, I. (2015) *Algajad õpetajad koolijuhi ja kolleegide toetusest esimesel tööaastal*. Eesti Haridusteaduste Ajakiri 3: 173-201 <file:///C:/Users/lenovo/Downloads/11984-%23%23default.genres.article%23%23-8812-1-10-20150422.pdf> (viimati vaadatud 03.10.2020)

Ruus, V-R.; Sarv, E-S. (2010) *Õpetaja esmaharidus. Olukord ja probleemid 21. sajandi algul*. Tallinna Ülikool [https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40590/Archimedes\\_opetajaharidus.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40590/Archimedes_opetajaharidus.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (viimati vaadatud 26.01.2021)

Sari, K. (2020) *Algaja kutseõpetaja ootused kohanemist toetavatele tegevustele ja kogemused pakutava toetusega kohanemisel õpetajatöoga ühe kutsekooli näitel*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool. [https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/69343/Sari\\_kulli\\_ba.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/69343/Sari_kulli_ba.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (viimati vaadatud 13.12.2020)

Schihalejev, O. (2016) *Hea kooli käsiraamat: Koostöö ja head suhted*. Eetikaveeb. Tartu Ülikool. <https://www.eetika.ee/et/hea-kooli-kasiraamat-koostoo-head-suhted> (viimati vaadatud 13.03.2021)

Schults, A. (2012) *Pedagoogide tugisüsteem*. Tartu: Tartu Linnavalitsuse haridusosakond.  
<http://www.tartu.eu/data/Pedagoogide%20tugisysteem.pdf> (viimati vaadatud 11.10.2020).

Sims, B. (2017) *Õpetaja arusaam mentorluse kujunemisest ja selle olemusest Tartu Ülikooli näitel*. Magistritöö. Tartu Ülikool.  
[http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/57568/sims\\_britta\\_ma.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/57568/sims_britta_ma.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (viimati vaadatud 12.12.2020)

Slabina, P. (2017) Liikumine koostöise õppimise suunas. *Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade*. Koost. Mati Heidmets. Tallinn: Tallinna Ülikool: 46–59  
[http://kraavikroll.haridus.ee/admin/upload/files/opikäsitus\\_TU\\_uurimus.pdf](http://kraavikroll.haridus.ee/admin/upload/files/opikäsitus_TU_uurimus.pdf) (viimati vaadatud 14.03.2021)

Taimalu, M. (2020) *Mida räägib meile TALIS 2018 uuring õpetajate ja koolijuhhi karjääriteest?* Eesti Haridusteaduste Ajakiri 8(1): 217-220  
[file:///C:/Users/lenovo/Downloads/16508-%23%23default.genres.article%23%23-17383-1-10-20200417%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/lenovo/Downloads/16508-%23%23default.genres.article%23%23-17383-1-10-20200417%20(1).pdf) (viimati vaadatud 18.02.2021)

TALIS (2019) *OECD rahvusvaheline õpetamise ja õppimise uuring Eestis*. Tallinn  
[https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2020/05/talis\\_eeesti\\_raporti\\_i\\_osa.pdf](https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2020/05/talis_eeesti_raporti_i_osa.pdf) (viimati vaadatud 21.02.2021)

Tammaru, T.; Alas, R. (2004) *Sissejuhatus peatükile „Pidevarendamine”*. Organisatsiooni käsiraamat: võrguteavik. Tallinn: Eesti Juhtimiskvaliteedi Keskus  
[https://www.eas.ee/images/doc/sihtasutusest/trukised/organisatsiooni\\_kasiraamat/15.pdf](https://www.eas.ee/images/doc/sihtasutusest/trukised/organisatsiooni_kasiraamat/15.pdf)  
(viimati vaadatud 21.02.2021)

Timošuk, I.; Ugaste, A.; Mets-Alunurme, K. (2018) *Õpetajate õppimiskogemused neoliberaalsete haridusmuutuste taustal*. Eesti Haridusteaduste Ajakiri 6(1): 77-101  
<file:///C:/Users/lenovo/Downloads/14106-%23%23default.genres.article%23%23-12509-1-10-20180424.pdf> (viimati vaadatud 11.02.2021)

Tönismäe, E.; Gern, H. (2008) *Juhendamine ja mentorlus*. AS Äripäev

Veisner-Konoplitski, A. (2020) *Kvalifikatsiooninõuetele mittevastavate alustavate õpetajate kirjeldused kohanemisest koolikeskkonnaga ja ootused koolipoolsele toetusele kohanemise soodustamiseks*. Magistritöö. Tartu Ülikool.

[https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/69488/VeisnerKonoplitski\\_Airi\\_ma.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/69488/VeisnerKonoplitski_Airi_ma.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (viimati vaadatud 07.11.2020)

Vetik, L. (2016) *Õpetaja pofessionaalne areng eeldab kogemuste jagamist ja reflekteerimist*. Koolielu <https://koolielu.ee/info/readnews/505479/opetaja-professionaalne-areng-eeldab-kogemuste-jagamist-ja-reflekteerimist> (viimati vaadatud 29.01.2021)

Vinter, K. (2017) *Traditsiooniline vs konstruktivistlik õpikäsitus*. Tartu. [http://kraavikroll.haridus.ee/admin/upload/files/opikasitus\\_TU\\_uurimus.pdf](http://kraavikroll.haridus.ee/admin/upload/files/opikasitus_TU_uurimus.pdf) (viimati vaadatud 02.03.2021)

Vinter, K.; Slabina, P.; Heidmets, M. (2015) *Õpikäsitus ja koolikultuur*. Õpetajate Leht. <https://opleht.ee/2015/02/opikasitus-ja-koolikultuur/> (viimati vaadatud 04.03.2021)

Vooglaid, Ü. (2019) *Elanikust Kodanikuks*. Käsiraamat isemõtlejale. <https://vooglaid.org/raamatud/elanikust-kodanikuks/suhtlemine/> (viimati vaadatud 08.05.2021)

Õun, M. (2015) *Koolijuht algaja õpetaja toetajana koolikeskkonnas kohanemisel*. Magistritöö. Tartu Ülikool. [http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/48432/mirjam\\_oun.pdf](http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/48432/mirjam_oun.pdf) (viimati vaadatud 07.11.2020)

Õunapuu, L. (2014) *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool. [http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu\\_kvalitatiivne.pdf](http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu_kvalitatiivne.pdf) (viimati vaadatud 14.03.2021)

**LISAD**

## LISA. Intervjuu kava

Bakalaureusetöö eesmärk on uurida X valla koolide ja lasteaedade algajate õpetajate kohanemist ja toimetulekut esimestel tööaastatel ning nende ootusi mentoriga koostööst.

Eesmärgi saavutamiseks püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Mida arvavad algajad õpetajad oma kohanemisest õpetajatööga esimestel tööaastatel?
2. Mida arvavad algajad õpetajad oma toimetulekust õpetajatööga esimestel tööaastatel?
3. Kui oluliseks peavad algajad õpetajad mentori rolli enda toetamisel ja koostöö laabumisel?
4. Millist tuge vajavad algajad õpetajad oma töös mentorilt?

## Üldandmed

- Kui vana Te olete?
- Millal Te õpingud lõpetasite?
- Millises kõrgkoolis te õppisite?
- Kui kaua olete õpetajana töötanud lasteaia/koolis?

1. Mida arvavad algajad õpetajad oma kohanemisest õpetajatööga esimestel tööaastatel?

- Palun meenutage ja kirjeldage, kuidas Te end tundsite alustades õpetajatööd?
- Millised hetked, tegevused tekitasid Teis pingeid ja raskusi, kui alustasite õpetajatööd?
- Milliste rõõmudega olete kokku puutunud algaja õpetajana?
- Mis aitas kohaneda õpetajana koolis/ lasteasutuses?
- Milliseid toetusprogramme Te teate, mis on mõeldud algajatele õpetajatele?
- Kuidas need programmid on aidanud Teil kohaneda õpetaja tööga?

2. Mida arvavad algajad õpetajad oma toimetulekust õpetajatööga esimestel tööaastatel?

- Kirjeldage, kuidas Te olete seni oma tööga koolis/lasteias toime tulnud?

- Millised on olnud seni Teie märkimisväärsed õnnestumised õpetaja töös?
- Millised on olnud põhilised ebaõnnestumised õpetaja töös?
- Kuidas ebaõnnestumised on mõjutasid Teie enesekindlust?
- Kuidas ülikoolist saadud teadmised aitavad Teid õpetajatöös?
- Kuidas kooli/ lasteasutuse juhtkond on Teid toetanud õpetaja töö alguses?
- Millist tuge olete saanud kolleegidelt õpetajatelt uute meetodikate ja ideede elluviimisel?

3. Kui oluliseks peavad algajad õpetajad mentori rolli enda toetamisel ja koostöö laabumisel?

- Millal teile määrati mentor?
- Kuidas Te iseloomustaksite oma mentorit?
- Kui tihti Te mentoriga kohtusite?
- Missugused olid Teie ootused koostööle mentoriga esimestel tööaastatel?
- Missugused tegevused mentoriga aitasid kaasa toimetulekule ja kohanemisele õpetajatöös?
- Mis on Teie arvates valdkonnad, milles kõige enam abi vajasite?
- Kirjeldage, milliseid eduelamusi olete kogunud seoses mentorlusega?
- Kuidas on koostöö mentoriga mõjutanud Teie professionaalset arengut ja reflekteerimise oskust?

4. Millist tuge vajavad algajad õpetajad oma töös mentorilt?

- Milliseid meetodeid kasutas mentor Teie juhendamisel?
- Millistel teemadel Te mentoriga kõige sagedamini vestlesite?
- Millist tagasisidet olete mentorilt saanud?
- Kuidas mentorilt saadud tagasiside on aidanud Teil õpetajatöös hakkama saada?
- Missugust tuge vajab algaja õpetaja mentorilt, et vältida probleeme ja raskusi, mis esimestel tööaastatel võivad tekkida?
- Miks on/ei ole Teie jaoks mentorlus oluline?