

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Haridusinnovatsiooni õppekava

Kerstin Vestel

SOOVITUSED MENTORLUSE KORRALDAMISEKS EESTI ÜLDHARIDUSKOOLIDES  
MENTORLUST KOGENUD JA MITTEKOGENUD ALUSTAVATE ÕPETAJATE  
INTERVJUUDE PÕHJAL

Magistritöö

Juhendajad: Haridus- ja Teadusministeeriumi üldhariduspoliitika osakonnajuhataja Ülle

Matsin

MTÜ Alustavat Õpetajat Toetav Kool eestvedaja Triin Noorkõiv

Tartu 2023

## Kokkuvõte

„Soovitused mentorluse korraldamiseks Eesti üldhariduskoolides mentorlust kogenu ja mitte kogenu alustavate õpetajate intervjuude põhjal“

Alustava õpetaja toetamine on oluline. Üheks alustava õpetaja toetamisviisiks on mentorlus, mille puhul on tõestatud efektiivsus. Ligi 80%-l alustavatest õpetajatest puudub mentor ja mentorluse korraldamisel esineb puudujääke. Seetõttu on oluline anda soovitused mentorluse õnnestumiseks, põimides omavahel teooria ja alustavate õpetajate kogemused. Selleks kasutasin kvalitatiivset uurimismeetodit ja viisin läbi intervjuud kümne alustava õpetajaga. Tulemustest selgus, et mentorluse alustavate õpetajate soovid mentorluse sisule on individuaalsed. Üldiselt on kindel struktuur ja regulaarsed kohtumised alustavate õpetajate jaoks olulised. Uuringus osalenud alustavad õpetajad hindasid mentori juures empaatilisust, hinnanguvaba suhtumist ning vaadete kattuvust. Töö lõpus andsin soovitused koolijuhtidele mentorluse korraldamiseks ning nõuanded alustavatele õpetajatele mentorluse õnnestumiseks.

*Võtmesõnad: alustava õpetaja toetamine; mentorlus; mentorluse korraldamine; kvalitatiivne uurimisviis*

## Abstract

"Recommendations for organizing mentoring in Estonian general education schools based on interviews with novice teachers with and without experience of mentoring"

Supporting novice teachers is important. One way to support novice teachers is through mentoring, which has been proven to be effective. Around 80% of novice teachers lack a mentor, and there are deficiencies in organizing mentoring. Therefore, it is important to provide recommendations for the success of mentoring by integrating theory and the experiences of beginning teachers. To achieve this, I used a qualitative research method and conducted interviews with ten novice teachers. The results revealed that the expectations of novice teachers regarding the content of mentoring are individualized. Generally, a clear structure and regular meetings are important for novice teachers. The novice teachers who participated in the study valued empathy, non-judgmental attitudes, and alignment of perspectives with their mentors. At the end of the study, I provided recommendations to school leaders for organizing mentoring and advice to novice teachers for successful mentoring.

*Keywords: supporting novice teachers; mentoring; organizing mentoring; qualitative research method.*

## SISUKORD

<b>SISSEJUHATUS</b> .....	<b>4</b>
<b>1. TEOREETILINE ÜLEVAADE</b> .....	<b>6</b>
1.1 Õpetaja professionaalse arengu etapid.....	6
1.2 Tööga rahulolu kujunemine .....	7
1.3 Alustava õpetaja mentorlus.....	7
1.4 Mentorluse korraldamine .....	10
<b>2. METOODIKA</b> .....	<b>11</b>
2.1 Valim.....	11
2.2 Andmekogumine.....	12
2.3 Andmeanalüüs.....	13
2.5 Uuriija refleksiivsus .....	15
<b>3. TULEMUSED</b> .....	<b>16</b>
<b>4. ARUTELU</b> .....	<b>25</b>
<b>5. TÄNUSÕNAD</b> .....	<b>30</b>
<b>6. AUTORSUSE KINNITUS</b> .....	<b>30</b>
<b>KASUTATUD KIRJANDUS</b> .....	<b>31</b>
<b>LISA 1. INTERVJUUKAVA</b> .....	<b>35</b>
<b>LISA 2. KATEGORISEERIMISE NÄIDE</b> .....	<b>37</b>
<b>LISA 3. FLAIER NÕUANNETEGA</b> .....	<b>38</b>

## Sissejuhatus

Õpetajate järelkasv on Eesti hariduspoliitika prioriteet (Õpetajate järelkasvu tegevuskava, 2021). Haridusvaldkonna arengukavas 2021–2035 (2021) on välja toodud alustavate õpetajate toetamise olulisus selleks, et Eestis oleks piisavalt kompetentseid ja motiveeritud õpetajaid. On tõsiasi, et 41% alla 35-aastastest õpetajatest otsustavad koolist lahkuda enne viiendat tööaastat; kõigi vanusegruppide peale on see protsent 26 (Taimalu *et al.*, 2020).

Eesti õpetajaskond on vananev: sel õppeaastal on kõigist üldhariduskoolide õpetajatest 51% 50-aastased ja vanemad, 24% 60-aastased ja vanemad (Õpetajate 22/23 õa andmed, 2023). Sama statistika kohaselt on kõige enam õpetajaid on vanusegrupis 50–59. EHISe (Eesti Hariduse Infosüsteemi) andmetel on 2022/23 õppeaastal alustav õpetaja keskmiselt 37 aasta vanune, kõigi õpetajate keskmine vanus on 49. 2020/2021. õppeaastal oli õpilaste ja õpetajate ametikohtade suhtarv langenud 2012/2013. õppeaasta tasemele, mil õpilaste ja õpetajate suhtarv oli antud perioodi madalaim ehk 11,9 õpilast ühe õpetaja ametikohta kohta (Infopakett Tähtsamad tegevused 2022/2023. õppeaastal, 2022).

Üle 60-aastaste õpetajate suur osakaal annab mõista, et lähima kümne aasta jooksul on koolist demograafilistel põhjustel lahkumas umbes viiendik õpetajatest. Õpetajate keskmise vanuse tõus ja alustavate õpetajate suurem soov töölt lahkuda on põhjusteks, miks nende toetamisega tuleb tegeleda ja seda teemat põhjalikumalt uurida.

Eesti Hariduse Infosüsteemis alustavate õpetajate kohta päringud tehes defineeritakse alustavat õpetajat õpetajana, kes asub tööle esmakordselt ja kelle kohta ei ole süsteemis varasemat kirjet õpetajana töötamise kohta. Siinses magistritöös uuringi õpetajate esimese tööaasta kogemusi. Berliner (1988) on seda kirjeldanud kui noviitsi etappi.

Senised teemakäsitlelused on näidanud, et üks oluline alustavate õpetajate toetamise viis on mentorlus. Eestis ei ole küll mentori rolli, töö eesmärki, ülesandeid ja töö mahtu ühtselt defineeritud, kuid üldiselt kirjeldatakse uuringutes mentorit isikuna, kes aitab õpetajal koolikeskkonnas kohaneda, annab nõu õppemeetodite ja õpilastega suhtlemise osas, mis tõstab üleüldist õppekvaliteeti (Ewing, 2021). Mentori töö eesmärk on aidata alustaval õpetajal oma töö üle reflekteerida ja toetada teadlikult professionaalset arengut, mille abil on võimalik tõsta enesehinnangut ja aidata stressiga paremini toime tulla (Meristo & Eisenschmidt, 2012). 2017/2018. õppeaastal oli ligi pooltel alustavatel õpetajatel mentor (Noorkõiv, 2018), 2018. aasta TALISE (*The Teaching and Learning International Survey*) uuringu järgi oli viimasel viiel aastal alustanud õpetajatest mentor 17%-l (Taimalu *et al.*,

2019). Samas uuringus selgub, et koolijuhid peavad mentorlust alustava õpetaja toetamisel oluliseks, samuti väärtustavad seda õpetajad ise.

Alustava õpetaja toetamiseks on välja töötatud kutseasta programm, mis hõlmab erinevaid tegevusi, sh mentorite koolitamist. Programmis osalemine võib toetada alustava õpetaja kutsekindlust (Sellio & Vaher, 2018). Tartu Ülikoolis tegutseb alustava õpetaja tugiprogramm, mis annab võimaluse reflekteerida oma kogemuste üle ning täiendada end erialaselt (Alustava õpetaja tugiprogramm, 2021), sama ülesehitusega kutseasta programmi leiab ka Tallinna Ülikoolist. Kutseasta programmide juures koolitatakse tulevasi mentoreid nii Tartu kui ka Tallinna Ülikoolis. Mõlemas programmis koolitatakse mentoriteks õpetajaid, kellel on vähemalt 3-aastane õpetamiskogemus, programm kätkeb endas kaheksa päeva õppetööd ülikooli juures, mis aitab mõtestada mentorlust kui võimalust töökohal õppida (Mentorite koolitus, *s.a.*).

Teooriast tulenevalt on võimalik väita, et mentorlus aitab kaasa tööga kohanemisele ja ametis toimetulekule (Hobson *et al.*, 2009). Koolil on oluline roll alustava õpetaja sisseelamise kujundamisel (Tammets *et al.*, 2019). Alustavale õpetajale on vaja pakkuda mentori tuge, kuid ligi 80%-l Eesti alustavatest õpetajatest selline võimalus puudub (Taimalu *et al.*, 2019). Samuti on kirjas õpetajate järelkasvu tegevuskavas (2021), et on oluline tagada alustavale õpetajale kogunud mentor. Teame, et kõigist alustavatest õpetajatest 26% otsustab töölt lahkuda enne viiendat tööaastat (Taimalu *et al.*, 2020).

Eestis on mentorlust kui meetodit uuritud varasemalt Lainola ja Eisenschmidti poolt (2021). Alustava õpetaja mentorlust koolis on käsitletud nii Löfström ja Eisenschmidt (2009) kui Noorkõiv (2018), uuritud on ka mentori rolli (Rebane *et al.*, 2015).

Õpetajate järelkasv on täna laialdaselt teadvustatud probleem, sellest räägivad oma sõnavõttudes nii koolijuhid kui õpetajad ise. Hoolimata olemasolevatest uurimustest ja sellest, et on tõestatud mentorluse kui meetodi efektiivsus alustava õpetaja kohanemisel, püsib endiselt kõrge alustavate õpetajate lahkumise osakaal ning nende õpetajate osakaal, kellel ei ole mentorit olnud. Noorkõivu (2018) uuringust ilmneb, et probleemid tekivad sellest, kuidas koolis on mentorlus korraldatud. Teooriast selgub, mis on mentorluse mõju alustavale õpetajale, välismaal tehtud uuringutes on antud ka soovitusi mentorluse korraldamisest, kuid siiski pole minule teadaolevalt Eestis jagatud koolijuhtidele konkreetseid nõuandeid alustavate õpetajate mentorluse korraldamiseks, lõimides teooriat ja praktikat. Oma magistritööga tahan anda soovitusi mentorluse õnnestumiseks, milleks kasutan alustavate õpetajate intervjuusid.

## 1. TEOREETILINE ÜLEVAADE

### 1.1 Õpetaja professionaalse arengu etapid

Evans (2014) kirjeldab oma uurimuses õpetaja professionaalsust läbi kolme komponendi, milleks on käitumisega, hoiakutega ja intellektuaalsusega seotud komponendid. Käitumisega seotud komponendid hõlmavad tööl läbi viidavaid tegevusi, hoiakutega seotud komponendid vaateid, hoiakuid, uskumusi ja intellektuaalsusega seotud komponendid teadmisi (Evans, 2014). Samas uuringus toob autor välja, et professionaalne areng võib toimuda igasugustes olukordades, mitte ainult töötubades või koolitustel, ja professionaalse arenguga muutuvad eelpool mainitud kolm komponenti.

Õpetaja läbib esimestel tööaastatel erinevaid arenguetappe. Berliner (1988) on oma uurimises kirjeldanud viit arenguetappi, mida iga alustav õpetaja läbib oma teekonnal: noviitsi ehk uustulnuka tase (*novice*), edasijõudnud algaja tase (*advanced beginner*), kompetentse õpetaja tase (*competent*), vilunud õpetaja tase (*proficient*) ja ekspertõpetaja tase (*expert*).

Õpetaja on noviitsi tasemel esimesel ja edasijõudnud algaja tavaliselt 2.–3. tööaastal (Berliner, 1988). Berliner (1988) osutab, et on noviitsi tasemel õpetaja võtab oma otsuseid vastu pigem mõistuspäraselt, lähtudes suuresti kõikidest etteantud reeglitest ning juhistest, ja on töös suhteliselt paindumatu. Sama autori hinnangul on noviitsi tase oluline eelkõige kogemuste saamiseks, teooria ja praktika kokkuviimiseks. Edasijõudnud algaja oskab vajadusel nõuandeid eirata, kui need ei ole antud olukorras asjakohased, et oma õpetamist efektiivsemalt korraldada (Berliner, 1988). Nii noviits kui edasijõudnud algaja ei pruugi osata võtta vastutust õppetööd puudutavate otsuste osas, sest puudub oskus teha teadlikke valikuid (Berliner, 1988).

Kompetentse õpetaja tasemel olija teeb juba teadlikke valikuid oma töö planeerimisel ja suudab seada ratsionaalseid ja saavutatavaid eesmärke (Berliner, 1988). Kompetentne õpetaja oskab võtta vastutust õppetöö kujundamisel, millega noviitsi ja edasijõudnud algaja tasemel olijad ei pruugi veel hakkama saada (Berliner, 1988). Vilunud õpetajal on piisavalt kogemust, mille põhjal on tekkinud intuitsioon, mis tulemuseni mingid olukorrad viivad (Berliner, 1988). Ekspertõpetaja oskab valida tõhusaid õpetamismeetodeid ja ootamatuste korral sobivaid lahendusi, mis tulevad juba automaatselt ilma vajaduseta pikemalt oma tegevust läbi mõelda (Berliner, 1988).

## 1.2 Tööga rahulolu kujunemine

Õpetaja tööga rahulolu sõltub tööga toimetulekust, stressist, sellest, kui palju aega jääb isiklikuks eluks, mõjust vaimsele tervisele ja ettevalmistusest (Taimalu *et al.*, 2019). TALIS 2018. aasta uuringus ütlesid 18% õpetajatest, et nad kogevad tööl palju stressi, alla 30-aastased õpetajad tajuvad stressi tööl rohkem, lisaks tajuvad munitsipaal- ja riigikoolide õpetajad rohkem stressi kui erakoolide õpetajad (Taimalu *et al.*, 2019). Samast uuringust selgub, et kõrgem stressitase tingib madalamat tööga rahulolu.

Läbipõlemine ja tööga rahulolematuse võivad suurendada õpetaja soovi töölt lahkuda (Madigan & Kim, 2021). Madigani ja Kimi (2021) metaanalüüsis uuriti, kuidas on seotud läbipõlemine ja tööga rahulolu õpetajate töölt lahkumisega. Uuringus leiti, et vähendades õpetajate läbipõlemist, on võimalik ka vähendada õpetajate töölt lahkumist (Madigan & Kim, 2021). Õpetajate väiksem stressitase suurendab soovi töötada õpetajana kauem kui viis aastat (Taimalu *et al.*, 2020).

Koolikollektiivil on roll alustava õpetaja esmakogemuse kujundamisel. Kollektiivi vastuvõtt sõltub õpetaja hinnang oma esimesele tööaastale – alustav õpetaja, kes tundis end koolikollektiivi oodatuna, kirjeldab suurema tõenäosusega ka oma esimest tööaastat positiivselt (Remmik *et al.*, 2015). Kolleegidega läbisaamine on parem, kui jagatakse ühiseid väärtusi ja arusaamu õpetamisest, nt nüüdisaegsetest õpimeetoditest ja nende katsetamisest (Remmik *et al.*, 2015). Algaja õpetaja professionaalset arengut võib aeglustada see, kui tema ideid ei toetata ja ta ei saa neile konstruktiivset tagasisidet (Remmik *et al.*, 2015).

## 1.3 Alustava õpetaja mentorlus

Mentor on üldiselt kogenum töötaja, kes toetab alustava töötaja professionaalset arengut ja mentee töötaja, kes kogeb mentorlust (Hussey & Campbell-Meier, 2021). Mentor saab aidata alustaval töötajal tööelus orienteeruda ja pakub hinnanguvaba tagasisidet (Hussey & Campbell-Meier, 2021).

Uuringus, kus võrreldi Austraalia ja Soome mentorlussüsteeme leiti tegevuste ühisosa: turvalise keskkonna loomine, toetamine, juhendamine, mentorluse juhtimine (Heikkinen *et al.*, 2018). Turvalise keskkonna loomine hõlmab usalduse loomist, enda avamist ning enda kogemuste ja ideede jagamist, võrdse tunde tekitamist, ühistevuste korraldamist (Heikkinen *et al.*, 2018). Toetamise all on peetud silmas seda, et mentor on kursis alustava õpetaja tööalaste tegevustega, jagab teoreetilist informatsiooni ja kirjandust ning loob turvalise ruumi, kus oleks hea õhkkond ka kriitilisteks diskussioonideks (Heikkinen *et al.*,

2018). Mentorlusega arendatakse alustava õpetaja pedagoogilisi pädevusi, luuakse koos õppeprogramme ning hinnatakse neid, Soome kogemusel tähendas juhendamine rohkem nõu andmist kogeenult õpetajalt vähema kogemusega õpetajale ja mitte nii palju koosloomet (Heikkinen *et al.*, 2018). Mentorluse juhtimine tähendas erinevate tegevuste korraldamist: tunnivaatlused, ühised pärastlõunased teejoomised, kohtumiste korraldamine ja nende struktureerimine (Heikkinen *et al.*, 2018). Samas uuringus tuli eraldi kategooriana välja nõustamine, mis hõlmas endas emotsionaalse toe pakkumist ja justkui emalikku hoolt, selline tugi alustavale õpetajale vähendas kurnatust ning ärevust ja aitas kaasa inimliku kontakti loomisele mentori ja mentee vahel.

Mentorluse kasutegureid on mitmeid. Erinevatest uuringutest tuuakse välja võimalusi, kuidas mentorlus saab alustava õpetaja sisseelamisele mõjuda positiivselt, nt võib mentorlus vähendada tööalast üksindustunnet, suurendada enesehinnangut, arendada eneserefleksiooni- ja probleemilahendamise oskuseid (Hobson *et al.*, 2009), mentorit võib pidada kõige suuremaks toeks esimesel õpetamisaastal (Marable & Raimondi, 2007). Mentee ja mentori ühine tundide planeerimine, ettevalmistamine ja tööde tagasisidestamine võivad aidata alustaval õpetajal kasutada erinevaid õppemeetodeid teadlikumalt ja eesmärgipärasemalt (Wexler, 2019). Mentori kogemused ja nõuanded on mentorlust kogunud õpetajate jaoks väärtuslikud (Ewing, 2021). Ligi kolmveerand alustavatest õpetajatest, kes kogevad mentorlust, peavad mentori olemasolu väärtuslikuks või väga väärtuslikuks (Noorkõiv, 2018). Noorkõivu (2018) läbi viidud uuringus selgus, et 47% Eesti õpetajatest, kellel oli mentor, pidasid mentori olemasolu väga väärtuslikuks ja 25% väärtuslikuks.

Mentori puhul on olulisemateks omadusteks kättesaadavus ja hinnanguvaba suhtumine (Ewing, 2021). Ewingi (2021) uuringus selgub, et mentor peab olema osav suhtleja, kes on empaatiline, usaldatav ja hoiab konfidentsiaalsust. Lisaks sellele väärtustasid alustavad õpetajad ausat tagasisidet (Ewing, 2021). Samas uuringus selgus, et alustavad õpetajad soovivad tunda end mentoriga võrdsena ja tundsid muret sellise mentorluse osas, kus mentor dikteerib üleolevalt, mida on vaja teha. Mõned alustavad õpetajad kirjeldavad mentorit kui „emafiguuri“ või „teist ema“, kellega suhted on muutunud väga lähedaseks ja toetavaks (Löfström & Eisenschmidt, 2009). Õpetajad hindavad seda, kui mentor töötab samas koolis ja tema poole saab pöörduda murede tekkimisel koheselt tööpäeva jooksul (Marable & Raimondi, 2007).

Mentorlus saab olla kooliväline ja ka koolivälise mentorluse tõhusus on tõestatud. Mentor võib olla õpetaja mõnest teisest haridusasutusest, sellisel juhul on tegemist koolivälise mentoriga (McIntyre & Hobson, 2016). Samad autorid järeldasid enda uuringus, et koolivälise

mentori eelis seisneb professionaalse identiteedi kujunemisel, milles koolivälised mentorid on alustavale õpetajale suuremaks abiks, kui mentor, kes töötab samas koolis. Sellest uuringust selgub, et alustaval õpetajal võib koolivälisele mentorile olla lihtsam rääkida töö toimuvast, sest koolivälisest mentorit tajutakse enam erapooletuna (McIntyre & Hobson, 2016). Sarnaselt koolis toimuva mentorlusega, tegeletakse kooliväliseski mentorluses professionaalse arenguga. Vestlustest koolivälise mentoriga, mis toimusid üldjuhul korra nädalas, tuli välja alustava õpetaja ebakindlus ja sõnastati professionaalse arengu jaoks olulised arengukohad (Hobson *et al.*, 2009).

Cho jt (2011) uuringus on välja toodud ideaalse mentori isikuomadused ja tööalased omadused. Isikuomaduste alla kuuluvad rahulikkus, sära, empaatilisus, kaastundlikkus, entusiastlikkus, lahkus, ausus, läbinägelikkus, lahkus ja arukus (Cho *et al.*, 2011). Tööalastest omadustest on olulised koostöisus, intellektuaalsus ja lennukas tööalane mõtlemine (Cho *et al.*, 2011). Mentorite endi hinnangul peaksid mentorid olema positiivse suhtumisega, järjekindlad ja samas rahulikud (Rebane *et al.*, 2015).

Uuringus, milles osales 136 esimese aasta õpetajat, pidasid alustavad õpetajad kõige kasulikumaks seda, kui mentor on hea kuulaja, toetab enesekahtluste korral ja on abiks lastevanematega suhtlemisel (Clark & Byrnes, 2012). Marable ja Raimondi (2007) uuringus selgub, et administratiivsed ülesanded võivad tunduda alustava õpetaja jaoks segased ning nende osas ootaksid õpetajad rohkem tuge. Alustav õpetaja ootab mentorilt koolielu tutvustamist, murede kuulamist ja tagasisidet tööle (Remmik *et al.*, 2015). Mentorlusel on osa koolikliima kujundamisel – hea suhe mentoriga aitas kaasa headele suhtele ülejäänud kolleegidega (Ewing, 2021).

Juhtkonnal on oma roll mentorluse edukusel – koolides, kus juhtkond on seotud mentorluse korraldamisega, peavad alustavad õpetajad mentorlust kasulikumaks (Clark & Byrnes, 2012). Koolides, kus õpetajal pole mentorit olnud, peetakse juhtkonna tuge tähendusrikkaks (Marable & Raimondi, 2007) ja mentori puudumisel võib mentori emotsionaalse toe rolli täita ka mõni pereliige (Remmik *et al.*, 2015).

TALISE uuringust selgub, et 17%-l alustavatest õpetajatest oli mentor (Taimalu *et al.*, 2019). Alustavat Õpetajat Toetava Kooli poolt läbi viidud uuringus leiti, et kõige enam käsitleti mentorluse käigus teemasid, mis olid seotud õpilaste käitumisega (72%), õppeprotsessi kavandamisega (60%), tundide planeerimisega (56%), õppeainega (54%) ja E-kooli / Stuudiumi ja aruandlusega (54%) (2017/18 alustavate õpetajate uuring, 2018). Samas uuringus toodi välja, et kõige vähem käsitleti teemasid, mis olid seotud enesejuhtimisega (18%), digivõimaluste kasutamisega (19%) ja eneserefleksiooniga (20%).

Mentorlusel on erinevaid liike, üheks neist on rühmamentorlus. Rühmamentorluses on üldiselt üks mentor ning mitu sama valdkonna menteed (Tiainen & Lutovac, 2022). Soome näitel on rühmamentorlus mentorluse vorm, kus alustavad õpetajad viiakse kokku kogenuma õpetajaga, kes on mentoriks ning toimuvad regulaarsed kohtumised, üldiselt väljaspool koolimaja (Korhonen *et al.*, 2017). Kohtumistel, millel osalemine on vabatahtlik, on oluline diskussioon, mille käigus arutletakse erinevate eelnevalt kokkulepitud teemade üle (Korhonen *et al.*, 2017).

Rühmamentorlus aitab alustavatel õpetajatel suurendada kuuluvustunnet professionaalsesse kogukonda (Kiviniemi *et al.*, 2021). Rühmamentorluses osalemine aitab alustavatel õpetajatel arendada oma õpetamise oskuseid ja suurendada seeläbi enesekindlust (Cavanagh & King, 2020).

#### 1.4 Mentorluse korraldamine

Alustavate õpetajate sisseelamiskogemusi, sh mentorlust uurides selgus, et mentorlus ei ole alustava õpetaja jaoks toetav, kui mentoril ei ole toetamiseks aega või kui mentor ei pea kinni konfidentsiaalsuse nõuetest (Marable & Raimondi, 2007), samuti peab mentor saama õiglast tasu mentorluse eest (Hobson *et al.*, 2009). Erinevaid kogemusi uurides ja neile tuginedes toovad Marable ja Raimondi (2007) oma uuringus välja soovitused koolijuhile, kuidas korraldada mentorlust efektiivsemalt:

- mentor töötab samas õppeasutuses ja -hoones alustava õpetajaga,
- mentor on sama aine/ainevaldkonna õpetaja,
- planeeritud on korrapärased kohtumised mentori ja alustava õpetaja vahel, mis on olemas ka tunniplaanis,
- konfidentsiaalsus on oluline ja selle hoidmist tuleks ka kontrollida,
- mentorile ei tohi anda järelevalve/kontrollija rolli.

Uuringus, kus uuriti kolme alustava õpetaja mentorluskogemusi ning ühe mentori kogemusi, andis uurija soovitused mentorile, kuidas korraldada mentorlust efektiivsemalt (Ewing, 2021). Sama autor on oma uuringu põhjal andnud mentorile soovitused hoiakutest ja tegevustest, mida tasuks mentorluse juures vältida, nendeks on:

- hinnanguline suhtumine,
- korraga liiga palju nõu andmine,
- mentor võtab liiga palju vastutust oma õlule ja ei anna alustavale õpetajale võimalust ise otsuseid teha,

- mentor osaleb konfliktide lahendamises, selle asemel, et anda alustavale õpetajale strateegiaid, kuidas konflikte lahendada.

Mentoriga suhtlemisel võib tulla takistuseks see, kui puudub ühisosa, näiteks ei õpetata sama õppeainet, erinevad vaated õpetamisele ja puudub ühine arusaam mentori rollist (Remmik *et al.*, 2015). Mentori puhul kõige enam hinnatavad omadused on Rose (2003) uuringu kohaselt avatud ja selge suhtlus, mille juurde peaks kuuluma kindlasti aus tagasiside. Nii mentor kui mentee võiksid olla ideaalses mentorlussuhtes võrdsed, hoiakutelt sarnased, suhtlemisaltid, avatud, tähelepanelikud, konstruktiivsed, reflektiivsed, empaatilised, rahulikud, pühendunud, energilised, motiveeritud, ettevalimistunud ja teineteisega arvestavad (Pennanen *et al.*, 2020). Mentee hindab seda, kui mentor kuulab, annab nõu õpetamise ja klassiga toimetuleku osas ning vajadusel on valmis sekkuma, kui alustav õpetaja vajab toetust nt klassiga toimetuleku osas (Remmik *et al.*, 2015).

Teoriast selgub, mis on mentorluse mõju alustavale õpetajale, välismaal tehtud uuringutes on antud ka soovitusi mentorluse korraldamisest, kuid siiski pole Eestis jagatud koolijuhtidele konkreetseid nõuandeid mentorluse korraldamiseks, põimides teooriat ja praktikat. Siinse magistr töö eesmärk on alustavate õpetajate intervjuude põhjal välja töötada soovitused koolijuhile ja alustavale õpetajale mentorluse õnnestumiseks. Eesmärgi saavutamiseks püstitasin kolm uurimisküsimust:

1. Millist mentorlust on alustavad õpetajad kogunud?
2. Kuidas kirjeldavad alustavad õpetajad mentorluse korraldust?
3. Milline näeb alustava õpetaja meelest välja ideaalne mentorlus?

## **2. METOODIKA**

Magistr töö kasutasin kvalitatiivset uurimismeetodit. Viisin intervjuud kümne alustava õpetajaga läbi 2023. aasta jaanuaris.

### **2.1 Valim**

Magistr töö kasutasin sihipärast valimit, kus leidsin uurimiskriteeriumitele vastavad uuritavad (Rämmer, 2014). Valimisse kuulus 10 alustavat õpetajat, kelle koolis õpetajana töötamise kogemus oli kuni kaks aastat. Valimi moodustamisel lähtusin vajadusest saada alustavatelt õpetajatelt võimalikult värskeid kogemusi oma ametisse sisseelamisest ja selle toetamisest.

Intervjueeritavad leidsin nii tutvuste kaudu ja kui ka sotsiaalmeedias ning Alustavat Õpetajat Toetava Kooli võrgustiku üleskutse abiga. Valimi kokkupanemisel arvestasin, et valimisse satuks erineva tausta ja vanusega alustavaid õpetajaid. Lähtuvalt 2018. aastal mentorluse korraldust puudutanud uuringust (Noorkõiv, 2018) soovisin valimisse kaasata ka mõne alustava õpetaja, kelle koolis ei pakutud mentorlust. Seda põhjusel, et eeltoodud uuring näitas, kuidas alustavat õpetajat toetav tegevus, sealhulgas mentorlus, saab olla isetekkeline ja kooli poolt korraldamata. Ametlikku mentorlust mittekoogenud intervjueeritavate kaasamisega oli võimalus isetekkelist toetavat tegevust hõlmata kui teadvustamata mentorlust.

Uuringus osalenud õpetajate taustaandmed on näha tabelis 1:

**Tabel 1.** Valimisse kuulunud õpetajate taustaandmed.

Uuritava pseudonüüm	Vanus	Õpetajatöö kogemus aastates	Õpetatav aine	Hetkeseis
Andreas	22	1	Matemaatika	Vahetas kooli
Liis	24	2	Geograafia	Õpetajaametist lahkunud
Laura	44	1	Füüsika, keemia ja loodusõpetus	Õpetab samas koolis
Maria	24	2	Inglise keel	Õpetab samas koolis
Eliisa	27	2	Käsitöö	Õpetab samas koolis
Markus	26	1	Geograafia ja loodusained	Õpetab samas koolis
Hanna	34	2	Eesti keel ja kirjandus	Õpetab samas koolis
Saara	36	1	Eesti keel ja kirjandus	Vahetas kooli
Sofia	28	2	Eesti keel ja kirjandus	Õpetab samas koolis
Katarina	33	1	Kehaline kasvatus	Õpetab samas koolis

## 2.2 Andmekogumine

Magistritöös kasutasin poolstruktureeritud intervjuusid, kus on võimalik muuta küsimuste järjekorda ja vajadusel küsida lisaküsimusi (Lepik *et al.*, 2014). Sõltuvalt intervjuust erines küsimuste järjekord ja ka sõnastus. Küsisin avatud küsimusi, et alustavad õpetajad kirjeldaks enda kogemusi oma sõnadega. Lisaküsimuste vajadus oli iga intervjuu puhul erinev. Üldiselt

küsisin täpsustuvaid küsimusi, et saada põhjalikumaid vastuseid ja rohkem materjali andmeanalüüsi tarvis.

Intervjuu küsimused (vt Lisa 1) koosnesid kolmest plokist: sissejuhatavad küsimused, mentorlust käsitlevad küsimused ja kokkuvõtavad küsimused. Sissejuhatavate küsimuste alguses seletasin ära uuringu põhimõtted ja küsisin esmalt nõusoleku uuringus osalemiseks ja intervjuu salvestamiseks, misjärel esitasin küsimusi, et uurida alustava õpetaja praegust seisutöö, märksõnu, mis seostuvad esimese tööaastaga ja ametliku mentori olemasolu. Teise ploki küsimustel oli kaks varianti: õpetajad, kes on mentorlust kogunud ja need õpetajad, kes mentorlust kogunud ei ole. Teise ploki küsimuste eesmärk oli mentorlust kogunud õpetajatelt uurida mentorluse korraldust, mõju, ootuseid mentorlusele ja mentorluse jätkumist. Kui alustav õpetaja ei olnud mentorlust kogunud, uurisin, kuivõrd teadlik oli alustav õpetaja mentorluse olemasolust, mis põhjustel mentorlust ei toimunud, kas toimus tema jaoks muid toetavaid tegevusi ja kuidas oleks formaalse mentorluse kaudu olnud võimalik sisseelamist toetada. Kokkuvõtivate küsimustega küsisin alustavate õpetajate nägemust ideaalsest mentorlusest – millised peaksid olema mentori hoiakud, milline on korraldus ja kuidas alustav õpetaja saaks ise kaasa aidata mentorluse õnnestumisele.

Enne intervjuusid viisin 7.-8. jaanuaril 2023. aastal läbi kaks prooviintervjuud alustavate õpetajatega väljaspool valimit. Prooviintervjuude käigus tulid intervjuukavas välja mõned küsimuste kordused, mille muutsin ära ning magistritöö intervjuud viisin läbi täiendatud kujul, nagu on näha esimeses lisas.

Võtsin uuritavatega 2022. aasta detsembris meili teel ühendust ja leppisin kokku aja intervjuudeks. Intervjuud toimusid 2023. aastal 9. jaanuarist 27. jaanuarini. Kõik intervjuud toimusid veebis, kasutades keskkonda Zoom. Intervjuude pikkused jäid vahemikku 20 minutit kuni 1 tund. Salvestasin kõik intervjuud Zoomi keskkonnas, hiljem laadisin helifailid enda arvutisse eraldi kausta, millele kellelgi teisel ligipääsu ei olnud.

Tagasin kõigile osalejatele konfidentsiaalsuse, intervjuueeritavate tähistamiseks kasutasin pseudonüüme. Kõik intervjuueeritavad on andnud nõusoleku uuringus osalemiseks ja andmete edasiseks kasutamiseks.

### **2.3 Andmeanalüüs**

Magistritöös kasutasin kvalitatiivset andmeanalüüsi. Transkribeerisin esmalt intervjuud, kasutades selleks veebipõhist transkriptsiooni (Olev & Alumäe, 2022). Vaatasin transkriptsioonid üle ja parandasin neid, sest sõltuvalt intervjuu helikvaliteedist ja rääkija

kõnetempost tegi programm vigu. Kuna salvestasin intervjuud Zoomis, sõltus helikvaliteet internetiühendusest – katkendliku internetiühenduse puhul jäid sõnad aeg-ajalt poolikuks ning pidin paluma intervjuueeritaval oma mõtet korrata. Ühe intervjuu puhul ei olnud kehva helikvaliteedi tõttu võimalik veebipõhist transkriptsiooni kasutada ja transkribeerisin kogu intervjuu käsitsi. Transkribeerimise käigus muutsin kõik andmed anonüümseks, koolide nimed asendasin tähistega kool A ja B ning kõik nimed muutsin pseudonüümideks. Transkriptsiooni keskmine pikkus oli 14 lehekülge (A4, Times New Roman, kirjasuurus 12, reavahe 1,5), transkriptsioonide kogupikkus oli 148 lk.

Intervjuude kodeerimiseks kasutasin QCMap programmi, kus lõin töö jaoks projekti ning sisestasin eraldi kõik uurimisküsimused. Kodeerisin igat uurimisküsimust eraldi. Kodeerimisel leidsin tähenduslikud üksused (sõnad, laused, fraasid), mis vastasid uurimisküsimustele.

Uurimistöös kasutasin induktiivset lähenemist, mille puhul ei ole kategooriate loomisel varasemast teooriast lähtunud (Kalmus *et al.*, 2015). Intervjuu esimese küsimuse koodid sain Õpetajat Toetava Kooli läbiviidud uuringust (2017/18 alustavate õpetajate uuring, 2018), kuid kategooriad koostas in ise. Näide teise uurimisküsimuse kodeerimisest on näha tabelis 2:

**Tabel 2.** Teise uurimisküsimuse „Kuidas kirjeldavad alustavad õpetajad mentorluse korraldust?“ kodeerimise näide.

Transkriptsioon	Kood
Jah, mul oli paberi järgi justkui mentor, aga tegelikult nagu otseselt ei, kuigi mul läks niigi küllalt hästi. Mul oli mentoriks siis nii-öelda füüsikaõpetaja, kes oli ka minu õpetaja omal ajal, kellega me nagu saime hästi läbi ja tegelikult oli mulle toeks, aga teistpidi ma nägin, et tal endal oli nii palju tegemisi, et ma ei tahtnud teda segada, sest ta ei saanud selle eest nagu mingit raha või mingit asja, mis teda motiveeriks seda rohkem tegema. Ja ma nägin lihtsalt, et kui palju toimetamist tal endal on, et ma ikkagi nagu punnitasin ise üksinda, et hakkama saada, sellist nagu reaalselt süsteemset tuge tegelikult mul ei olnud ükski moment sellest.	Ametliku mentori olemasolu Mentori taust ja kogemused Mentor ületöötanud

Tabelis on näha, kuidas toimus tähenduslike üksuste leidmine, millest sõnastasin koodid. Kodeerimisel pidasin silmas, et koode ei tekiks liiga palju ja üritasin luua koodid, kuhu alla sain koondada sarnase tähendusega üksusi.

Kasutasin uuringu usaldusvääruse suurendamiseks peale kodeerimist korduvkodeerimist ja kaaskodeerimist. Kaaskodeerimisel oli kodeerijal võimalus näha varem loodud koode ning vajadusel neid juurde lisada. Kaaskodeerija kodeeris intervjuud täies mahus kõikide uurimisküsimuste raames. Hilisemas võrdluses selgus, et enamus koode kattusid, kuid paaris kohas oli kaaskodeerija märganud mõnda tähenduslikku üksust, mida ma ise polnud näinud, lisasin need üksused hiljem ka oma kodeerimisse. Korduvkodeerimise viisin läbi ise nädal peale kõigi intervjuude kodeerimist. Peale korduvkodeerimise lõpetamist alustasin kategoriseerimist, iga küsimuse juurde lõin peakategooriad, koondades koodid sarnasuse alusel kategooriateks. Alakategooriaid kategoriseerimisel ei tekkinud. Näide kategoriseerimise tulemustest on nähtav lisas 2. Uurimisküsimuste alla tekkis 3–4 peakategooriat.

## 2.5 Uurija refleksiivsus

Olles selle teemaga lähedalt seotud, pean oluliseks tuua lühidalt välja enda kui uurija seosed käesoleva teemaga. Uuringut läbi viies olin ise edasijõudnud algaja tasemel õpetaja. Huvi teema vastu tekkis mul seoses isikliku keerulise kogemusega õpetajatöö esimestel aastatel. Mind kutsuti Riigikantselei poolt korraldatud Innovatsioonitiimi tööruhma, mille pani kokku Haridus- ja Teadusministeerium. Töörühma kaasati mind selleks, et alustavate õpetajate muredele lahenduste otsimisel oleks olemas alustava õpetaja nägemus. Innovatsioonitiimi tööruhmas osaledes sain sisendit antud töö probleemi sõnastamiseks ning uurimisküsimuste koostamiseks.

Kartsin esialgu, et intervjuusid läbi viies ei suuda ma enda kogemust intervjuust lahus hoida ning hakkam jagama ka oma kogemusi või andma soovitusi, kui näen, et keegi on kimpus sarnase probleemiga, millele ma ise olen juba lahenduse leidnud. Endalegi üllatuseks suutsin ise uurija rolli hästi sisse minna. Ühe prooviintervjuu käigus juhtis intervjuueeritav minu tähelepanu sellele, et ma ei tohiks kasutada hinnanguid andvaid vastuseid, näiteks „see on väga tore“ jms, edaspidi suutsin seda vältida. Leian, et minu isiklik kogemus ei saanud töö kirjutamisel takistuseks üheski etapis, vaid lisas empaatiat ning sügavama arusaama intervjuueeritavate kogemustest.

Kogu töö vältel pidasin paber kandjal uurijapäevikut, mille täimine toetas mind eelkõige andmeanalüüsi juures. Panin päevikusse kirja tähelepanekud intervjuudest, näiteks kui miski oli öeldud ironiaga, sain hiljem transkribeerides kõik märkmed kommentaaridena juurde lisada.

### **3. TULEMUSED**

Selle magistritöö eesmärk on alustavate õpetajate intervjuude põhjal välja töötada soovitused koolijuhile ja alustavale õpetajale mentorluse õnnestumiseks. Tulemused on esitatud uurimisküsimuste järgi. Tsitaatide juures on kasutatud pseudonüüme, ebaoluliste kohtade vahelejätmiseks on kasutatud (...) tähist. Tsitaate on toimetatud ning välja toodud ainult tulemuste seisukohalt olulised näited. Välja on jäetud näiteks sõnad, mis korduvad üksteise järel ning laused on pandud korrektsesse kirjakeelde, näiteks on släng muudetud kirjakeeleks ning ingliskeelsed sõnad tõlgitud eesti keelde. Iga tsitaadi lõppu on märgitud uuritava pseudonüüm.

#### **1. Milliseid teemasid erinevad mentorlused käsitlevad?**

Selle uurimisküsimuse all tekkis neli peakategooriat: koolikorraldus, õppetöö, professionaalne areng ja koostöö.

##### ***Koolikorraldus***

Selle kategooria all tuli välja see, et mentorluse käigus räägiti, kuidas koostada õppetöö korraldusega seotud dokumente, näiteks ainekaarte, haridusliku erivajadusega laste toega seotud dokumentatsiooni ja millal alustaval õpetajal erinevaid dokumente tuleb juhtkonnale esitada. Koolikorralduse all toodi välja ka koolikultuuri tutvustamine, nt kuidas tähistatakse kollektiivis sünnipäevasid, millised on traditsioonideks muutunud üritused jms. Esimesel töönalal näitas kas mentor või keegi juhtkonna liikmetest, kus asuvad klassiruumid, võtmed ja vajaminevad õppevahendid. Mentor oli inimene, kelle käest küsiti E-kooli või Stuudiumi kasutamise kohta:

Kõik Stuudiumid ja muud programmid olid mulle täiesti võõrad. Kui ma kooli läksin, polnud kunagi ise õpetaja pildist neid asju näinud, et ta (mentor – toim.) nagu oskas selliseid teadmisi ja oskusi edasi anda, et lihtsalt puhtalt õpetada millal on koolisisesed dokumentide tähtsajad, (...) mis oli nagu võõras maa. – Liis

Digivõimaluste kasutamisega seotud teemade all on mõeldud seda, et mentori käest küsiti, millised digivahendid on olemas ning vajadusel ka seda, kuidas neid kasutada. Koolikorralduslikud teemad kerkisid intervjuudes esile, kui intervjuueeritavad kirjeldasid esimesi töönalaid, edaspidi olid küsimused ja vestlused järjest enam õppetööga seotud.

## **Õppetöö**

Ainealase toe olulisus tuli välja kõigil alustavatel õpetajatel, kes kogesid mentorlust. Ainealane tugi väljendus selles, et ebakindluse korral saadi vastuseid tekkinud küsimustele, mis olid seotud õppeainega, ning see tõstis enesekindlust. Peamiselt käidi küsimas materjalide kohta ning mentor jagas oma materjale, nagu näiteks tunnikontrolle ja kontrolltöösid. Mentor tutvustas õpikuid ja muid õppematerjale ning andis nõu, milliseid materjale mingi klassi puhul kasutada, teades klasside eripärasid. Ainealane tugi toimis nende mentorluste puhul, kus mentor oli samast ainevaldkonnast või -suunast. Näiteks oli geograafiaõpetajal mentoriks füüsikaõpetaja, kes oskas ka geograafiaalastele küsimustele vastata ning kellega sai teha koostööd ainete lõimimise osas. Mõnel juhul oli mentor abiks tundide ettevalmistamisel ja planeerimisel, jagades oma õppevara ning andes soovitusi tunni ülesehituse osas.

Mentor andis nõu, kuidas saada hakkama haridusliku erivajadusega lastega, kes vajavad erinevat tuge ja teistsugust lähenemist:

Tal oli väga hea didaktiline ettevalmistust oli nagu eripedagoogikat õppinud natuke ka ja tegi neid õpiabisid. (...) Mul on hästi palju selliseid erivajadusega lapsi klassis, seega selline praktiline abi. Ta tuli ja ütles, kuidas ma mingi lapsele midagi õpetama pean, mis abivahendeid kasutama pean. – Saara

Mentorluses räägiti ka õpilase käitumise juhtimisega seotud teemadest. Selle teema all tulid välja samad aspektid, mis haridusliku erivajadusega laste toetamisel – kuidas leida sobivaid õppemeetodeid ning hoida distsipliini klassis, kus õpilaste käitumine võib olla teistsugusem või keerulisem.

Õppeprotsessi kavandamisega seotud teemad leidsid käsitlust erinevates mentorluskogemustes. Nende all pidasid alustavad õpetajad silmas peamiselt seda, kuidas mingit teemat õpetada või kuidas planeerida tunde nii, et õppeaasta lõpuks oleksid kõik vajalikud õpiväljundid saavutatud, millised teemad on olulisemad jne. Mentor võis anda nõu, kuidas näeb välja hea tunni ülesehitus, kuidas teha tundi huvitavamaks ja käsitletavaid teemasid õpiaste jaoks vastuvõetavamaks:

Näiteks kui me mingit peatükki võtame läbi ja me ei jõua kõiki ülesandeid tehtud või mingid sellised asjad, et ta aitab mulle nende asjadega toime tulla, et ma ei pea tegema kõike nagu üks ühele ja detailselt ja et kõik saaks 100% tehtud, et see ei ole nii oluline. Pigem on see, (...) kuidas sa seda edasi annad, õpetad. – Maria

Mentorluse teemadest kerkisid veel esile õpilase individuaalse arenuga seotud teemad. Mentorilt küsiti nõu selle kohta, kuidas toetada õpilasi, kelle tase on teistest erinev ja ei vasta sellele tasemele, mis peaks antud klassis olema saavutatud. Üks inglise keele õpetaja on olukorda kirjeldanud nii:

Näiteks, kuidas tegeleda, kuidas hakkama saada õpilastega, kellel puudub vajalik tase selle klassi jaoks (...), näiteks 8. klass, kus oli mõni õpilane, kes pea sõnagi ei rääkinud inglise keelt. (...) Need olid peamised olukorrad, millest me rääkisime ja ma küsisin, et kuidas hakkama saada ja mida teha, sest et ma ei oodanud, et mind sellisesse olukorda pannakse, et päris nullist peaks alustama, kui õpilane on 8. klassis. – Maria

Alustavad õpetajad tõid välja, et õppetööga seotud teemade kohta vastuste saamine lisas enesekindlust, andis uusi ideid, mida oma õpetamistöös katsetada ja suuniseid, kuidas õppetööd efektiivsemalt läbi viia ja õpilastega suhelda.

### ***Professionaalne areng***

Selle peakategooria alla koondusid teemad, mis olid seotud peamiselt enesearenguga. Kõige enam mainiti intervjuudes selle kategooria all enesejuhtimisega seotud teemasid. Oli mentoreid, kes tuletasid menteele meelde, et on oluline puhata ning poole ööni töötamine ei ole mõistlik, samuti anti nippe, kuidas võtta tööd võimalikult vähe, kui üldse, koju kaasa. Üks intervjuueritav tõi välja, et mentor õpetas oma rahulikkusega, kuidas mitte võtta tööl toimunud asju südamesse.

Kui üldiselt peeti emotsionaalsest heaolust rääkimist oluliseks, oli ka vastupidine näide, kus intervjuueritava jaoks tundus see väga pingutatud ning ta tajus seda teataval määral ajaraiskamisena:

Ma ei pea ennast selliseks väga *macho* meheks ja tundetuks, aga mingi poolvõõra inimesega läbi Zoomi kokku saades arutades oma tundeid ja millised on head ja vead ja see on selline kunstlik. Kas tahaksid hommikul kell 10.00 hommikul oma tunnetest äkki rääkida? Noh, võib-olla ma ei taha. – *Markus*

### ***Koostöö***

Mõnel juhul oli mentor abiks kolleegidega koostööga seotud teemadega. Ühel intervjuueritaval oli väärtuste konflikt mõne teise kolleegiga, kus ta tajus, et nende nägemused hariduse eesmärgist lähevad täiesti lahku, sellisel juhul aitas mentor sellega, et oli see üks toetav inimene, kes suhtus hinnanguvabalt.

Ma läksin koju, ma ei suhelnud põhimõtteliselt ühegi kolleegiga, ainuke, kellega ma suhtlesin, oli mentor ja seda oli vähe, aga ikkagi, ta pakkus seda mingitki väljundit. Mul oli vähemalt üks inimene, kellega ma nagu teadsin, et ta sihid hariduse mõttes on nagu minuga natukenegi rohkem sarnasel tasandil, kui on ülejäänutel, et ta teeb oma tööd ikkagi eesmärgipäraselt, mitte lihtsalt nagu ei istu nii-öelda palga pärast kuskil. – *Liis*

Lapsevanematega suhtlemise teemasid käsitleti samuti mentorlustes, nt mentor andis alustavale õpetajale nõu, et klassijuhataja on lapsevanemaga peamine suhtleja ja aineõpetaja

saab lapsevanemaga suhtlemist suunata klassijuhatajale. Räägiti ka sellest, kuidas vastata lapsevanema kriitilistele kirjadele neutraalselt.

Selle uurimisküsimuse puhul kerkisid kõige enam esile koolikorralduse, õppetöö, professionaalse arengu ja koostööga seotud teemad. Selle uurimisküsimuse puhul on näha, et alustavate õpetajate ootused mentorluse käigus käsitlevate teemade osas on erinevad, näiteks oli õpetajaid, kes soovisid arutleda teemade üle, mis seonduvad emotsionaalse heaoluga ja neid, kes ootasid ainult rangelt õppetööga seotuid teemasid.

## **2. Kuidas on mentorlus kooli poolt korraldatud?**

Selle uurimisküsimuse kodeerimisel tekkis kolm peakategooriat: ametliku mentori puudumine, mentori valik ja mentorluse läbiviimine.

### ***Ametliku mentori puudumine***

Ametlik mentor puudus neljal intervjuueeritaval. Ühel juhul keeldus alustav õpetaja koolijuhil pakutud mentorist, kuna tal oli selleks koolis mitteametlik nõuandja, kelle tugi oli piisav. Ülejäänud juhtudel koolis mentorlust ei pakutud, samuti ei osanud alustav õpetaja ka ise alguses mentorluse kohta uurida. Üheks probleemiks väiksemates koolides tajus alustav õpetaja seda, et oli ainult üks aineõpetaja ning selles aines ei olnud vanemat / kogenumat õpetajat, kes oleks mentoriks sobinud.

Intervjuudest oli näha, et õpetajad, kes tajusid kolleegide tuge rohkem, ei pidanud mentorluse puudumist niivõrd oluliseks kui need õpetajad, kes kolleegide poolset tuge ei tajunud.

### ***Mentori valik***

Intervjuus osalenud kuuel õpetajal oli olemas ametlik mentor. Õpetajad kirjeldasid, et kõigil juhtudel valis mentori kooli juhtkond. Mentor oli üldiselt sama aine või ainevaldkonna staažikas õpetaja, mõnel juhul oli mentoril varasem mentorikogemus, mõnel juhul mitte. Juhtus sedagi, et alustava õpetaja hinnangul pandi mentoriks inimene, kes tegelikult seda ei soovinud:

Ta ei olnud ka niimoodi koolitatud, et ta on mentor, lihtsalt öeldi (juhtkonna poolt – toim.), et sa oled töötanud algklassides seitseteist aastat, et sina nüüd hakkad mentoriks. Ega ta ise väga vaimustuses sellest ideest ei olnud. – Saara

Kahel menteel oli kogemus, kus mentor töötas mitmes koolis. Alustavate õpetajate meelest oli mentori mitmes koolis töötamine mentorlussuhte arengu seisukohtalt pigem

takistuseks. See probleem oli väiksem, kui alustaval õpetajal oli olemas teine kooliväline mentor, nt Noored Kooli programmi mentor ja ainedidaktik, kellega sai vajadusel suhelda. Mentori kahes koolis töötamise miinuseks oli see, et mitmel päeval ei olnud mentor majas ning ka koolis olles oli ta pidevalt ülekoormatud.

Mentori motivatsioonist ja soovist sõltus mentorluse toimimine – kui alustav õpetaja ei tajunud mentoripoolset huvi, siis ta parema meelega mentori poole ka ei pöördunud. Intervjuudest selgus, et mõnel juhul valiti mentoriks inimene, kes oli mentee hinnangul ületöötanud või läbipõlenud, mistõttu ei julgenud mentee minna abi küsima, kuna ei soovinud mentorit lisatööga koormata:

Mentor oli ise läbi põlenud depressioonis ja kokkukukkumise äärel (...), ta käis kohusetundlikult küsimas mu käest, et kuidas mul läheb. Muidugi oli väga tore vestelda, aga ta ei kindlasti ta ei suutnud teha seda, mida mentor võiks teha, sest ta oli ise nii läbi omadega. – Saara

Näiteks ühes intervjuus tuli välja, et mentee oli teadlik sellest, et mentor ei saa mingeid lisahüvesid, nagu lisatasud või väiksem töökoormus, seega mentee otsustas teadlikult mitte oma mentorit koormata lisatööga ja proovis kõigega ise hakkama saada, tema jaoks oli mentor inimene, kellega: „viimases hädas saab põhimõtteliselt natuke oma muresid jagada“ – Liis.

Mentori ja mentee sarnased väärtused sõltuvad mõlemast poolest, kuid intervjuudes kirjeldati aga pigem seda, et juhtkond peaks valima mentori, kelle väärtused kattuksid mentee omaga. Juhtkond võiks teada, millised väärtused on koolis töötavatel õpetajatel ja vestlusel uurida ka mentee kohta.

Kui menteel ja mentoril olid väga erinevad vaated, takistas see mentorlussuhte arengut. Näiteks tõi üks intervjuueeritav välja, et mentor tegi maha alustava õpetaja nägemust nüüdisaegsemate õppemeetodite kasutamise osas. Mitu intervjuueeritavat tõi välja, et mentoriga suhtlusel oli ülimalt oluline see, kui mentoril oli samad hariduslikud vaated:

Kui ma mõtlengi näiteks, et mulle oleks sattunud selline võib olla teistmoodi inimene, kes väga ei taha uusi asju proovida, kes väga, kes on kinni oma sellistes vanades põhimõtetes, siis meil oleks võib-olla tükk tegu olnud üldse, et me oleks saanud suheldud. – Sofia

### ***Mentorluse läbiviimine***

Mentoriga kokkuviimine toimus esimestel tööpäevadel või -nädalatel, kui keegi juhtkonnast tutvustas alustavale õpetajale koolimajas toimuvat. Mentorlus algas intervjuueeritavate sõnul kas augusti lõpus või septembri esimestel päevadel. Mentorlus kestis kas terve õppeaasta, pool õppeaastat või ei olnud mentorluse kestus täpselt paika pandud, sest

selles osas puudusid algusest peale kindlad kokkulepped. Üks intervjueeritav tajus, et mentorlus on mitteametlikult jätkunud ka järgnevatel õppeaastatel, kuid jäänud järjest harvemaks.

Lisaks individuaalsele mentorlusele toimus ühes koolis õppejuhi juhitud rühmamentorlus alustavatele õpetajatele, kus käidi esimesel poolaastal paar korda kuus koos ning räägiti tekkinud murekohtadest. Rühmamentorlus andis võimaluse jagada omavahel kogemusi ning kuulda teiste alustavate õpetajate murekohti ning soovitusi. Rühmamentorluse suurim pluss oli alustava õpetaja meelest teiste kogemuste kuulamine ja samuti see, et õppejuht proovis kõikidele muredele leida lahendusi.

Ühel õpetajal toimusid mentorluse käigus mentoripoolsed tunnivaatlused, teistel juhtudel mentor tundi vaatamas ei käinud. Enamjaolt tuli välja aga tõsiasi, et regulaarseid kohtumisi ei olnud kokku lepitud. Mentori käest käidi abi küsima siis, kui mõni probleem tekkis:

Kuigi noh, et meil ei olnud (...) ametlikke kokkusaamisi, kus me arutame (...). Meil on klassid kõrvuti ja ma lähen hüppan läbi, kui mul on midagi vaja küsida või rääkida. – Maria

Ühel intervjueeritaval olid mentoriga kokku lepitud regulaarsed kohtumised kord nädalas peale tunde. Mõni intervjueeritav tundis puudust mentorluse kindlamast struktuurist ning regulaarsetest kohtumistest, kuid olid ka intervjueeritav, kellele sobis see, et pidevaid kohtumisi ei olnud:

Kindlasti on neid, kes tahavadki pidevalt jutustada, aga ma ütlen päris ausalt, kui ma oleks iga nädal pidanud kellegagi kokku saama, siis mul siis ma ei oleks üldse neile kokkusaamistele läinud enam. – Markus

Selle uurimisküsimuse juures selgus, et suuremas osas ei ole mentorluse korraldamisel paika pandud kindlat struktuuri: kestust, regulaarseid kohtumisi ega tunnivaatlusi. Oli ka juhtum, kus mentoriks määrati inimene vastu tema tahtmist. Ka selle küsimuse puhul on näha, et ootused mentorlusele ja selle korraldusele on erinevad ja sõltuvad iga õpetaja individuaalsetest vajadustest. Suuremas osas tunti puudust struktuurist ja regulaarsusest – mentorluse sisu ei olnud kindlalt kokku lepitud, mentorlus ei olnud eesmärgistatud ega korrapäraste kokkusaamistega.

### **3. Milline näeb välja alustava õpetaja meelest ideaalne mentorlus?**

Selle uurimisküsimuse alla tekkis kolm peakategooriat: koolipoolse korraldusega saavutatavad aspektid, mentee enda mõjutatavad asjaolud ning mentori professionaalsus ja tegevused.

### ***Koolipoolse korraldusega saavutatavad aspektid***

Alustavad õpetajad ootavad, et mentor oleks samast ainevaldkonnast ning oleks oma õppeaine spetsialist, kellel oleks kauaaegne kogemus õpetamisel, tajuks õpetatava aine tervikpilti ning oskaks seeläbi menteed erialaste teadmiste juures aidata. Üks eesti keele õpetaja kirjeldas oma mõtteid nii:

Ideaalses maailmas ma arvan, et ta võiks olla kui mitte sama aine õpetaja, siis vähemalt sama aine õpetamise kogemustega (...). Ma ei kujuta ette näiteks, et matemaatikaõpetaja, füüsikaõpetaja või keemiaõpetaja oleks mulle mentor, ma arvan, et siis jääks nagu väga palju saamata. Mentorilt võiks saada neid seda nagu ainealast tuge ka. – Hanna

Intervjueeritavad tõid välja, et ootaksid mentorilt tunnivaatlusi. Tunnivaatlused võivad olla küll stressirohked, kuid kui tagasiside on konstruktiivne ning edasiviiv, ei ole liigselt kriitiline, siis tajusid alustavad õpetajad, et sellised tunnivaatlused võiksid olla toeks õpetajaameti alustamisel. Leidus ka intervjueeritavaid, kes tõid välja, et aitaks juba see, kui vaadeldakse teatud osa tunnist, mitte alati tervet tundi. Peale tunnivaatlust on oluline istuda koos mentoriga maha ja tunni üle arutleda, kõrvaltvaataja pilk erinevatele olukordadele võib alustaval õpetajal aidata asju näha teisest vaatenurgast. Tunnivaatlused võiksid õppeaasta alguses olla tihedamad ning järk-järgult jääda harvemaks. Mentor võiks alguses olla pidevalt kõrval, eriti esimesed poolaastal:

Ja tal on kogu aeg keegi kõrval, nagu konkreetselt kogu aeg keegi kõrval, vähemalt esimesel poolaastal seda ühte tööd teeb kaks inimest. Alustaval õpetajal peakski olema reaalselt keegi, kellega ta tööaja sees valmistab tundi ette, kellega ta saab arutleda. Kui ta tundi annab, siis ka samamoodi algusperioodil, et tal ongi just mentor seal tunnis kogu aeg ka olemas, et ta saabki sisse elada rahulikult ja järk-järgult mentor kaob sealt ära, et õpetaja saaks hakata tunnetama ise kontrolli hoidmist, õpilastega suhestumist. – Liis

Väljastpoolt kooli mentori olemasolu olulisuse tõid välja need õpetajad, kes osalesid Noored Kooli programmis ning kellel oli lisaks koolipoolsele mentorile ka programmi mentor. Nende meelest võiks alustaval õpetajal olla väljastpoolt kooli mentor, sest ta aitab asju näha teise pilguga, mida võib-olla seal koolis kaua töötanud kolleegid ei oska märgata, samuti annab selline mentorlus turvalise koha, kus arutleda koolis toimuva üle. Abiks võiks olla ka mitu mentorit.

Intervjueeritavad pidasid tähtsaks mentorluse selget korraldust. Mentorluse korraldus peab olema arusaadav – alustav õpetaja teab kohe alguses, kes on tema mentor, talle tutvustatakse mentorluse sisu ning eesmärgid ning ühiselt mentoriga pannakse paika tegevuskava. Regulaarsed kohtumised on alustavate õpetajate jaoks oluline mentorluse osa ja ühest mentorluskohtumisest ei piisa. Kohtumiste sageduse soov varieerus igapäevast kohtumisest kuni mentorlussessioonideni korra kuus. Mentorlust oleks vaja regulaarselt, et end „tühjaks rääkida“ ja seeläbi maandada tööga kaasnevat stressi. Välja pakuti ka kohtumist vabas õhkkonnas, koolimajast väljaspool, et saaks pingevabamalt rääkida, olemata justkui sündmuste keerises kohapeal.

Mentor peaks siiski töötama ühes koolis ning olema igapäevaselt kättesaadav. Kui mentor töötab mitmes koolis ning on alustavale õpetajale olemas ainult ühel või paaril tööpäeval nädalas, ei pruugi see olla piisav. Mentorlussuhte arengu seisukohalt on oluline see, et mentoril oleks piisavalt aega:

Aga see, kes minule nagu ametlikuks mentoriks pandi, töötab kahes koolis. Ta jookseb kogu aeg meeletult ringi ja ma kujutan ette, et kui see ongi see ainus inimene, kellega sa saad suhelda, siis kindlasti ei oleks mõistlik panna sellist õpetajat mentoriks, kellel on üle mõistuse palju koormust ja ringijooksmist, et ta on ainult väga vähestel tundidel nädalas koolis. Mentoril peaks olema ka spetsiaalselt aega mentorlussuhte jaoks. – Laura

Menteel võiks olla väiksem koormus, et õpetajaametisse sisse elada ning mentorlusele rohkem keskenduda. Väiksem koormus oleks ühe õpetajaametist lahkunud alustava õpetaja hinnangul võinud aidata tal kooli tööle jääda:

Ühesõnaga, kui mu koormust ei oleks nagu vähendatud, siis ei olekski saanud miski aidata. Tegelikult see on karm reaalsus. Kui näiteks oma esimesel õpetaja aastal ma oleks ikkagi pidanud andma nii palju tunde, nagu ma täiskoormusega andsin, siis mitte miski poleks mind konkreetselt enam aidanud, sest mul ei olnud aega, mul ei oleks olnud aega seal mentoriga tegutseda, nagu see oleks võimatu olnud. – Liis

### ***Mentee enda mõjutatavad asjaolud***

Avatud ja usaldav suhtlus koosneb kahest osapooldest, seetõttu arutletakse kategooriate all eraldi, mida kumbki osapool saab teha, et usalduse tekkele kaasa aidata. Mentee peab saama aru, et mentor on olemas selleks, et teda kui alustavat õpetajat aidata. Mentee võiks näha mentorit kui turvaisikut, kellele saab oma kahtlustest ja muredest rääkida. Mentoriga tuleb olla aus – kui omavahelist klappi ja usaldust ei teki, siis tuleb ka seda öelda kas mentorile või isikule, kes koolis mentorlust korraldab.

Alustav õpetaja peaks julgema abi küsida. Intervjueeritavad julgustasid mentorilt abi küsima, et muredega mitte üksi jääda. Ideaalis on mentor on esimene inimene, kelle poole vajadusel pöörduda:

Kui sul on ikka mure, mine ja küsi selle mentori käest, see mentor ongi selleks olemas(...). Ma arvan ka seda, et kuna me oleme täiskasvanud inimesed, siis peabki ise küsima minema. – Andreas

Samamoodi nagu mentor peab ise mentorlusest huvitatud olema, peab huvi üles näitama ka mentee: „Alguses peab sul olema nagu endal ikkagi mingi sisemine soov, miks sa seal oled, siis saab mentor nagu päriselt sinuga ka tööd teha.“ – Katarina.

Teadlikkus mentorluse võimalusest enne õpetajaks asumist aitab kaasa sellele, et õpetaja oskaks alustades mentorlust küsida ning oleks kursis enda võimalustega ning sellega, millist abi ja nõu on tal õigus eeldada.

### ***Mentori professionaalsus ja tegevused***

Mentori tegevuste all toodi välja abi haridusliku erivajadusega õpilastega toimetulekuks, mille jaoks võiksid mentoril kompetentsid olemas olla või vähemalt peaks mentor oskama menteed suunata inimese poole, kellel on vajalikud teadmised ja võimalused aitamiseks olemas. Üks intervjueeritav ütles, et kui tal oleks olnud mentor, kes oleks öelnud, mis dokumente tuleb täita eritoega õpilase puhul, oleks õpilane saanud kiiremini abi ning lisatuge, samuti oleks see vähendanud õpetaja koormust esimesel tööaastal.

Alustavad õpetajad tõid välja, et mentorilt oodatakse abi koolikeskkonnaga kohanemisel. Mentor on ise kooli kogukonna liige ja teab, millised on kellegi rollid ning kuidas kolleegide omavahelised suhted toimivad. Mentor saab koolikeskkonna tutvustamisega aidata alustaval õpetajal latusamalt kohaneda. Tegevustest võiks mentor intervjueeritavate meelest aidata alustaval õpetajal tunde ette valmistada – rääkida oma tunni ülesehitustest, jagada nippe, töökavasid ja materjale, millest intervjueeritavad puudust tundsid.

Esimesel poolaastal tuleb mentoril mentorlust aktiivselt juhtida. Alustav õpetaja Maria ütles näiteks, et esialgu ei osanud ta otseselt midagi küsida, sest tal puudusid sõnad selle jaoks, mida tal teada oli vaja, aga kui mentor tuli ise küsima, et kuidas tal läheb, koorusid jutu seest järjest välja kõik teemad, mida Maria sisimas küsida tahtis, kuid alguses sõnu ei leidnud.

Alustavad õpetajad ootavad, et mentor on oma olemuselt empaatiline, toetav, nüüdisaegsete vaadetega ja näitab üles huvi ning motiveeritust. Mentor peab ise soovima mentorlust ja olema mentoriks vabatahtlikult:

Mentoriks ei saa sundida vastu tahtmist kooli poolt, et sa oled nüüd mentor ja pead tulema, mis siis, et sulle ei sobi see amet absoluutselt. Mentor peab olema ikkagi keegi, kes päriselt tahab toetada seda noort inimest. – Laura

Mentori omadustest väärtustati mentori empaatilisust. Intervjuudest selgus, et mentor ei tohiks suhtuda üleolevalt. Mentori eesmärk on toetada alustavad õpetajat, mitte ta enesekindlust ära viia, märgata tuleks ka seda, mis on hästi.

Number üks mentori isikuomadus oleks ikkagi empaatia ja mõistmine, sest see on nagu see kõige olulisem, et ta on pädev suhtleja, oskabki kõigepealt inimesena toeks olla, sest et see õpetaja töö on keeruline. –Liis

Avatud ja usaldava suhtluse saavutamiseks saab mentor omalt poolt rääkida ausalt ka sellest, mis tal hästi välja ei tule, nagu näiteks erinevad probleemid klassis. Üks intervjuueeritav ütles, et see oli talle suureks lohutuseks, kui mentor ütles, et temalgi on probleeme mõnikord klassis korra hoidmisega. See tekitas tunde, et see polegi nii, et tema alustava õpetajana ainukesena ei oska, vaid kõigil on probleeme.

Kes iganes see mentor on, selles mõttes peab sobima hästi mentoriks nagu olemuselt ja sellelt. Aktsepteerima ja mitte suruma mingisuguseid enda kas kogemusi või mõtteid peale. Lasta nagu võimalikult palju alustaval õpetajal ikkagi avastada. Et see mentor ei tohiks olla liiga kontrolliv või vahelesekkuv. Mulle tundub, et selline avastamisrõõm peab ikkagi ka olema. Jah, see on raske, aga mul on tunne, et siis õpib ikkagi kiiremini või efektiivsemalt. – Katarina

Selle uurimisküsimusest kerkib esile, et ideaalsel mentorlusel on oluline selge korraldus, kindel struktuur, mentori toetavad isikuomadused, mentori ning mentee sarnased vaated ja mentee on teadlik mentorluse võimalusest juba enne õpetajaametisse asumist.

#### **4. ARUTELU**

Magistritöö eesmärk on alustavate õpetajate intervjuude põhjal välja töötada soovitused koolijuhile ja alustavale õpetajale mentorluse õnnestumiseks. Järgnevalt esitan arutelupunktid olulisemate tulemuste kaupa.

##### ***Mentorluse korraldus: struktuur ja regulaarsus on oluline***

Alustavad õpetajad hindavad mentorluse juures struktuuri ja regulaarsust. Soov kindla struktuuri järele oli tugevam neil õpetajatel, kelle mentorluse korraldus oli kaootilisem ja polnud kindlalt paika pandud ei kestust, regulaarseid kohtumisi ega mentorluse eesmärke. Seda kinnitab ka teooria – efektiivsem on selline mentorlus, kus on paika pandud korrapärased kohtumised (Marable & Raimondi, 2007). Minu hinnangul võivad mittetoetavad mentorluskogemused tuleneda sellest, et mentor on määratud lihtsalt selle jaoks, et nii peab

olema, kuid mentorluse sisusse tegelikult ei süveneta. Regulaarsed kohtumised võivad jääda juhtkonna teadmatuse taha ja rolli võib mängida ka õpetajate ülekoormatus – kui õpetajal on nii palju kontakttunde, et menteeaga ühised kohtumised ei mahuks tunniplaani. Mentorluse korraldamisel on oluline panna paika kohtumiste sagedus.

Alustavad õpetajad pidasid oluliseks seda, et mentor oleks samast ainevaldkonnast ning oskaks pakkuda ainealast tuge. Ka varasematest uuringutest selgub, et kui mentor on teisest ainevaldkonnast, võib see olla takistuseks mentoriga suhtlemisel (Remmik *et al.*, 2015). Sellest järeldub see, et mentoriks tuleks valida inimene, kes on sama aine või valdkonna õpetaja.

Alustavate õpetajate hinnangul jäi mentori puudumine mõnes kohas selle taha, et väiksemas koolis ei olnud sama ainevaldkonna inimest. Kui ei ole õpetajat samast ainevaldkonnast, on üks võimalus leida mentor väljastpoolt kooli. Teooriast selgub, et alustav õpetaja võib tajuda koolivälise mentori suuremat erapooletust koolis toimuva osas, mis julgustab alustavat õpetajat oma muredest rääkima (McIntyre & Hobson, 2016). Kooliväline mentorlus on tõhus viis alustava õpetaja toetamiseks, seega juhul, kui koolis ei ole sobivat mentorit, tuleks organiseerida alustavale õpetajale mentorlus väljastpoolt kooli.

Kui alustav õpetaja ei taju, et mentor saab ise ka mentorlusest midagi ning see pole lihtsalt lisatöö, julgeb ta küsida abi. Hobson jt (2009) toovad oma uurimuses samuti välja mentorile õiglase töötasu olulisuse. Sellest on võimalik järeldada seda, et mentor peab tajuma, et tema töö on väärtustatud. Mentorlus tuleb korraldada nii, et mentor ei tajuks seda lisatööna, vaid selle jaoks on antud aega ja vääriline lisatasu.

### ***Usaldus ja omavaheline läbisaamine on kõige alus***

Mentori ja mentee vahelises suhtluses on mõlemal osapoolel võimalused efektiivsele mentorlussuhtele kaasa aidata. Uuringus osalenud alustavad õpetajad hindasid mentori juures empaatilisust, hinnanguvaba suhtumist ning vaadete kattuvust. Mentori juures oodati nüüdisaegseid vaateid ning valmisolekut ka ise uutele ülesannetele, õppemeetoditele võimalus anda. Mitmes uuringus on mentorite puhul samuti kirjeldatud olulise omadusena empaatilisust (Cho *et al.*, 2011; Ewing, 2021; Pennanen *et al.*, 2020). Teooria kinnitab siinkohal uurimuse tulemusi. Sellest võib järeldada, et mentori puhul oodatakse üldjoontes samu isikuomadusi, sõltumata õpetaja õpetatavast ainest.

Alustavad õpetajad hindasid tunnivaatluseid, kuid samas tõid välja ka selle, et tunnivaatlus tundub alguses stressirohke, kui tagasiside pole konstruktiivne. Hinnanguvaba, kuid samas aus tagasiside on mentorluse seisukohalt oluline (Rose, 2003). Seega tuleb

tunnivaatluseid korraldada nii, et pärast oleks aega refleksiooniks ja tagasisideks. Jällegi on oluline klapp mentoriga, kes peab olema toetav. Järelkult tuleb tunnivaatluste korraldamisel silmas pidada, et need oleksid võimalikult pingevabad, millele võib minu hinnangul kaasa aidata see, kui tunnivaatluste ajaks on mentori ja mentee vahel juba usaldus tekkinud. Mida väiksem on alustava õpetaja stressitase, seda suurem on tõenäosus, et ta tahab töötada õpetajana kauem kui viis aastat (Taimalu *et al.*, 2020).

Intervjuudest selgus, et mentee peab ka ise tundma huvi mentorluse vastu ning küsima vajadusel abi. Ideaalses mentorlussuhtes peaksid nii mentor kui mentee olema empaatilised, motiveeritud ja teineteisega arvestavad (Pennanen *et al.*, 2020). Mentorlussuhe sõltub nii mentorist kui menteest, kuid koolijuht saab omalt poolt kaasa aidata sellega, et ta valib mentori, kes sobib mentee isikuomadustega.

### ***Ootused mentorlusele on erinevad***

Ideaalse mentorluse kohta esitatud küsimusega soovisin esile kutsuda spontaanse unistamise. Vastaja sai oma ootusi kirjeldada täiesti vabalt. Sellest tulenevalt olid vastused individuaalselt erinevad. On alustavaid õpetajaid, kes ootavad seda, et mentor oleks kogu aeg olemas ja hoiaks „kätt pulsil“, kuid on ka neid alustavaid õpetajaid, kes eelistavad nokitseda omaette ning mentori pidevat juuresolekut ei soovi.

Teoreetilises osas selgub, et mentori töö iga menteega on ainulaadne, mentoril alustava õpetaja sisseelamise kujundamisel palju erinevaid rolle, näiteks kirjeldatakse mentorit kui teist ema (Löfström & Eisenschmidt, 2009), õppetöoga seotud teemade osas nõustajat (Heikkinen *et al.*, 2018; Remmik *et al.*, 2015), kooli keskkonna tutvustajat (Marable & Raimondi, 2007) ja mentorit peetakse isegi alustavale õpetajale kõige suuremaks toeks esimesel õpetamisaastal (Marable & Raimondi, 2007).

Sellest järeldub, et mentoril on täita väga palju erinevaid rolle ning uuringust selgus, et alustavatel õpetajatel on erinevad ootused mentorlusele. Mentorlus on oluline – tulemustest selgus, et mentorlus lisab alustavale õpetajale enesekindlust ja annab uusi ideid. Seega tuleks kohe alguses välja selgitada, millist mentorlust alustav õpetaja ise eeldab, et korraldada see nii, et alustavale õpetajale sellest päriselt oma professionaalses arengus kasu oleks. Mentorluse korraldus on läbiräägitav, mingisugune struktuur peab olema kokku lepitud ja seejuures on ootuseid võimalik juhtida.

### ***Töö piirangud ja suunad edasiseks uurimiseks***

Töö piiranguks võib olla enda tugev seotus antud teemaga – intervjuude tegemise käigus olin ise alustav õpetaja. Uurijapäeviku pidamine ning teadlikkus sellest piirangust aitas sellega toime tulla.

Peaaegu oluliseks siinkohal välja tuua valimi iseärasused. Valimisse kuulus ka neli õpetajat, kellel ei olnud ametlikku mentorit, neist kahel oli olemas mitteametlik mentor – mentorluskogemuse puudumist võib pidada piiranguks. Samas leiain, et mentorluskogemuse puudumine tõi välja valukohad, mida oleks saanud järgmisel leheküljel välja toodud nõuannetega alustavale õpetajale leevendada.

Tulevikus võiks uurida koolijuhtide nägemusi mentorluse osas. Teooriat lugedes on võimalik väita, et mentorlus, kui see on hästi korraldatud, on hea viis alustava õpetaja toetamiseks (Ewing, 2021). Paraku on uurimuses näha mentorluse kaootilist ja mitte läbimõeldud korraldust. Tasuks uurida, mis jääb puudu mentorluse efektiivseks korraldamiseks – on see teadlikkus, õpetajate puudus, vähene motiveeritus võtta endale juhendatav, ajaressursi piiratus vms.

Samuti oleks vaja edasi uurida mentorite ettevalmistuse ja arengu toetamist. Analüüsid alustavate õpetajate mentorluskogemusi, nägin, et nende kirjelduse põhjal ei ole mentorid läbinud mentorikoolitusi, seetõttu oleks oluline uurida, kuidas oleks võimalik mentoreid tõhusamalt koolitada ja ka edaspidi toetada.

### ***Töö praktiline väärtus***

Lähtuvalt teooriast ning intervjuudest, annan soovitused mentorluse efektiivseks korraldamiseks. Olen kokku pannud soovitused koolijuhile ja alustavale õpetajale ning mentorile lisanud meelespea, lisaks panin kokku flaieri (Lisa 3). Soovitused koolijuhile on teemal, kuidas mentorlust korraldada, mentorile ja menteele annan näpunäiteid, mida mentorluse puhul silmas pidada.

#### *Soovitused koolijuhile, kuidas mentorlust korraldada*

- Määratlege mentorluse mõiste ja struktuur oma koolis ja arutlege oma õpetajaskonnaga ning leppige kõigi osapooltega kokku ülesanded; ülesanded võivad olla jagatud ka mitme inimese vahel, kellest kõik ei pea olema oma kooli töötajad.
- Tagage mentorite vajalik ettevalmistus ja toetage nende järjepidevat arengut.
- Selgitage koos alustava õpetajaga välja ootused mentorlusele ning leidke talle isikuomadustelt ja pädevuste poolest sobivaim(ad) mentor(id).

- Võimaldage töögraafikute koostamisel mentorile aeg menteelega planeeritud regulaarsete kohtumiste ja tunnivaatluste läbiviimiseks ja alustavale õpetajale aeg enda arenguks ja koostööks mentoriga.
- Leidke aega, et püsida kursis mentorluse käiguga, toetage mentorluse läbiviimist, vajadusel korralduses muudatusi tehes.

#### *Soovitused alustavale õpetajale*

- Uuri mentorluse võimaluste kohta juba enne tööle asumist.
- Ole avatud kasutama mentori tuge enda arengu toetamiseks ja oma õpilastele kvaliteetsema õppimise tagamiseks.
- Analüüsi koos mentoriga oma tööalaseid õnnestumisi ja arengukohti
- Kasuta julgelt võimalusi küsida abi, kui tunned, et vajad seda, ära jää oma muredega üksi.
- Ole aus nii enda kui ka mentori vastu, julge tunnistada ebaedu ning kui mentoriga koostöö ei suju, siis räägi sellest.

Alustavate õpetajate tähelepanekuid kuulates koostasid ka meelespea mentorile, mida võiks mentoriks olles silmas pidada.

#### *Meelespea mentorile*

- Võta endale mentee, kui sa tõesti soovid ja saad toetada uue õpetaja arengut.
- Ole hinnangute andmisel ettevaatlik – anna eelkõige konstruktiivset tagasisidet.
- Usalda mentee valikuid ja anna talle võimalus katsetada teadlikult erinevaid ülikoolis õpetatud tehnikaid ja meetodeid.
- Märka seda, mis on hästi (tunnusta, ütle, mis läks hästi) ning jää ebaõnnestumiste või tagasilöökkide üle arutlemisel positiivseks.
- Leia oma menteele aega ning kasuta seda tema loovuse innustamiseks ning julgustamiseks.
- Hoia konfidentsiaalsust – alustava õpetaja jaoks on oluline, et ta saaks oma muresid jagada.

## **5. Tänuõnad**

Esiteks, suur tänu kõigile uuringus osalenud õpetajatele. Teiseks suur tänu mu juhendajatele – julgustasite ja aitasite mind igal sammul! Soovin tänada Innovatsioonitiimikaaslast, kes võtsid mind alustava õpetajana kampa ning andsid nii palju uusi ideid ja tuge töö alustamiseks. Aitäh ka mu kassidele ja Siimule, teist on alati kodus imeline tugi! Ei saa mainimata jätta ka mu vanemaid, kes on mulle tulihingeliselt kaasa elanud, luban, et nüüdseks lõpetan mõneks ajaks ülikooliõpingud.

## **6. Autorsuse kinnitus**

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

Kerstin Vestel

/Allkirjastatud digitaalselt/

24. mai 2023

## Kasutatud kirjandus

- 2017/18 alustavate õpetajate uuring. (2018). <https://docs.google.com/presentation/d/1RTP-AnSf0voKeLE0q5nx59cWCIdmsUfF7CfVIsyaO8/edit#slide=id.p>
- Alustava õpetaja tugiprogramm. (2021). <https://haridus.ut.ee/et/sisu/alustava-opetaja-tugiprogramm>
- Berliner, D. (1988). *The Development of Expertise in Pedagogy*.
- Cavanagh, M., & King, A. (2020). Peer-group mentoring for primary pre-service teachers during professional experience. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3), 287–300. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1633622>
- Cho, C. S., Ramanan, R. A., & Feldman, M. D. (2011). Defining the Ideal Qualities of Mentorship: A Qualitative Analysis of the Characteristics of Outstanding Mentors. *The American Journal of Medicine*, 124(5), 453–458. <https://doi.org/10.1016/j.amjmed.2010.12.007>
- Clark, S. K., & Byrnes, D. (2012). Through the eyes of the novice teacher: Perceptions of mentoring support. *Teacher Development*, 16(1), 43–54. <https://doi.org/10.1080/13664530.2012.666935>
- Evans, L. (2014). Leadership for professional development and learning: Enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*, 44(2), 179–198. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.860083>
- Ewing, L.-A. (2021). Mentoring novice teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 29(1), 50–69. <https://doi.org/10.1080/13611267.2021.1899585>
- Haridusvaldkonna arengukava 2021-2035. (2021). Haridus- ja Teadusministeerium.
- Heikkinen, H. L. T., Wilkinson, J., Aspors, J., & Bristol, L. (2018). Understanding mentoring of new teachers: Communicative and strategic practices in Australia and Finland. *Teaching and Teacher Education*, 71, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.025>
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Hussey, L., & Campbell-Meier, J. (2021). Are you mentoring or coaching? Definitions matter. *Journal of Librarianship and Information Science*, 53(3), 510–521. <https://doi.org/10.1177/0961000620966651>

- Infopakett Tähtsamad tegevused 2022/2023. Õppeaastal.* (2022). Haridus- ja Teadusministeerium. [https://www.hm.ee/otsing?search\\_term=Infopakett](https://www.hm.ee/otsing?search_term=Infopakett)
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kiviniemi, U., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T., & Martin, A. (2021). Running a hybrid: Mingling in-service and pre-service teachers in peer-mentoring groups. *European Journal of Teacher Education*, 44(4), 555–571. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1766442>
- Korhonen, H., Heikkinen, H. L. T., Kiviniemi, U., & Tynjälä, P. (2017). Student teachers' experiences of participating in mixed peer mentoring groups of in-service and pre-service teachers in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 61, 153–163. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.011>
- Lainola, K., & Eisenschmidt, E. (2021). *Mentorlus – koostöine õppimine ja areng hariduses*. Tallinna Ülikool. <https://www.tlu.ee/sites/default/files/HIK/Mentorlus-5-1-22.pdf>
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). Intervjuu. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/intervjuu>
- Löfström, E., & Eisenschmidt, E. (2009). Novice teachers' perspectives on mentoring: The case of the Estonian induction year. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 681–689. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.005>
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103425. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>
- Marable, M. A., & Raimondi, S. L. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(1), 25–37. <https://doi.org/10.1080/13611260601037355>
- McIntyre, J., & Hobson, A. J. (2016). Supporting beginner teacher identity development: External mentors and the third space. *Research Papers in Education*, 31(2), 133–158. <https://doi.org/10.1080/02671522.2015.1015438>
- Mentorite koolitus*. (s.a.). <https://www.tlu.ee/hti/haridusinnovatsiooni-keskuskutseastamentorile/mentorite-koolitus>
- Meristo, M., & Eisenschmidt, E. (2012). Does Induction Programme Support Novice Teachers' Intrinsic Motivation to Work? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 1497–1504. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.091>

- Noorkõiv, T. (2018). BEGINNING TEACHER MENTORING IN ESTONIA: A BASIC REVIEW OF THE CURRENT STATE AND SUGGESTIONS FOR IMPROVEMENT. *Taikomieji Tyrimai Studijose Ir Praktikoje - Applied Research in Studies and Practice*, 14(1), 52–57. Retrieved from <https://ojs.panko.lt/index.php/ARSP/article/view/54>.
- Olev, A., & Alumäe, T. (2022). Estonian Speech Recognition and Transcription Editing Service. *Baltic Journal of Modern Computing*, 10(3). <https://doi.org/10.22364/bjmc.2022.10.3.14>
- Pennanen, M., Heikkinen, H. L. T., & Tynjälä, P. (2020). Virtues of Mentors and Mentees in the Finnish Model of Teachers' Peer-group Mentoring. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), 355–371. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1554601>
- Rebane, A., Toome, H.-L., Pedaste, M., & Lukk, K. (2015). The differences of being a school mentor or a supervising teacher during the teacher students' pedagogical practice according to the mentor and supervising teachers. *EAPRIL 2014 Conference Proceedings*, 1.
- Remmik, M., Lepp, L., & Koni, I. (2015). Algajad õpetajad koolijuhi ja kolleegide toetusest esimestel tööaastatel. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 3(1), 173–201. <https://doi.org/10.12697/eha.2015.3.1.08>
- Rose, G. L. (2003). Enhancement of Mentor Selection Using the Ideal Mentor Scale. *Research in Higher Education*, 44(4), 473–494. <https://doi.org/10.1023/A:1024289000849>
- Rämmer, A. (2014). Valimi moodustamine. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/valimid>
- Selliõv, R., & Vaßer, K. (2018). *Õpetajakoolituse lõpetanud ja alustavad õpetajad EHISE andmetel*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., & Leijen, Ä. (2019). *Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena*. Tallinn.
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä., & Pedaste, M. (2020). *Õpetajad ja koolijuhid väärtustatud professionaalidena*. Tallinn.
- Tammets, K., Pata, K., & Eisenschmidt, E. (2019). Novice teachers' learning and knowledge building during the induction programme. *European Journal of Teacher Education*, 42(1), 36–51. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1523389>

Tiainen, O., & Lutovac, S. (2022). Examining peer group mentoring in teaching practicum and its impact on the process of pre-service teachers' joint reflection. *European Journal of Teacher Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2122807>

Wexler, L. J. (2019). Working together within a system: Educative mentoring and novice teacher learning. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 27(1), 44–67. <https://doi.org/10.1080/13611267.2019.1583406>

*Õpetajate 22/23 õa andmed*. (2023).

<https://www.haridussilm.ee/ee/tasemeharidus/haridustootajad/opetajad>

*Õpetajate järelkasvu tegevuskava*. (2021).

[https://www.hm.ee/sites/default/files/jarelkasvu\\_arnengusuunad\\_aastani\\_2026\\_mai\\_2021.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/jarelkasvu_arnengusuunad_aastani_2026_mai_2021.pdf)

## Lisa 1. Intervjuukava

### Sissejuhatus

- Nõusolek uuringus osalemiseks ja läbiviimise põhimõtted (salvestus, töös materjali kasutamine)
- Täna seis: töötad sa endiselt õpetajana?
- Mis märksõnad sul täna tagasivaates esimese tööaastaga seostuvad?
- Kas sul oli mentor või ei olnud?

### Mentorlus

A: Kui õpetajal oli tööd alustades mentor:

#### 1. korraldus

- Kes oli mentor? Mentori kogemused, taust, mentorikoolitusel osalemine. Kas ta oli ainuke sisuline mentor või oli veel mitteametlik nõuandja?
- Kuidas jõudsid selle mentorini, kuidas toimus kokkuviimine/-saamine?
- Millal algas ja millal lõppes mentorlus?
- Kas oli olemas ka koos juhiga läbi räägitud / kokku lepitud alusraamistik/regulaarsed kohtumised mentorlusel - teemad, formaadid, kohtumiste sagedus ja aeg.
- Kas kohtumiseks oli ette nähtud tööaja sees aeg

#### 2. hõlmatus ja mõju

- Kas sa olid kuulnud kelleltki varasemalt mentorluskogemust? Milline see kogemus oli?
- Milliseid teemasid mentorlus kätkes...
  - Enesejuhtimisega seotud teemad (kuidas planeerida oma aega, jälgida enda emotsionaalset heaolu, juhtida stressi imt)
  - Digivõimaluste kasutamisega seotud teemad
  - Eneserefleksiooni teemad ja enda tõhususe jälgimine õpetajana
  - Turvalise ja toetava õpikeskkonna loomisega seotud teemad
  - Tugivõrgustiku kasutamisega seotud teemad
  - Haridusliku erivajadusega õpilaste toetamisega seotud teemad
  - Õpilaste individuaalse arenguga seotud teemad
  - Õppekava reguleerivate dokumentidega seotud teemad (riiklik õppekava, kooli õppekava jt)
  - Kolleegidega koostöö teemad
  - Lapsevanematega suhtlemise ja nende kaasamisega seotud teemad
  - Õpilaste arengu ja tööde tagasisidestamise / hindamisega seotud teemad
  - E-kooli ja Stuudiumi ja aruandlusega seotud teemad
  - Ainega seotud teemad
  - Tundide planeerimisega seotud teemad
  - Õppeprotsessi kavandamisega seotud teemad
  - Õpilase käitumise juhtimisega seotud teemad
- Kuidas mentorlus Sind toetas?

- Mida sa tegid tänu mentori toele teisiti?
  - Milles nägid kõige suuremat väärtust?
  - Mis toetas mentorlussuhte arengut ja mis seda takistas? Näiteks see, et oli kokku lepitud selle jaoks aeg (või vastupidi: seda ei olnud), et selgitati ühiselt, mis on mentorluse sisu jmt.
- 3. ootused ja ootustele vastavus**
- Millised ootused olid sul mentorile?
  - Millest tundsid puudust? Kui oli ajapuudus, mis seda tingis/võis tingida?
  - Mis ületas ootusi?
- 4. areng aasta vältel**
- Kas ja kuidas on mentorlus jätkunud?
  - Mida täna soovitaksid aasta tagasi iseendale /taas alustades/ tänasele kellelegi teisele alustajale?

***B: Kui alustaval õpetajal ei olnud mentorlust***

- 1. Info olemasolu**
- Kuivõrd teadlik olid mentorluse saamise võimalustest?
  - Kas olid kuulnud kellegi kogemust mentorlusest, milline see kogemus oli?
- 2. Korraldus**
- Kas koolis pakuti mentorlust? Kui pakuti, kas õpetaja ise ei soovinud, mis olid selle põhjused.
- 3. Aasta hiljem**
- Kuidas oleks mentorlus saanud su sisseelamist toetada?

**Kokkuvõte**

- Kuidas näeks välja sinu arvates ideaalne alustava õpetaja mentorlus, sh kuidas see algab ja lõpeb?
- Milliseid hoiakuid, teadmisi ja oskusi ootaksid mentorilt?
- Mis nõu annaksid alustavale õpetajale, kuidas panna mentorlus enda jaoks toimima?
- Kui vaatad tagasi oma õpetajatöö algusele, mis oleks võinud sind toetada?

## Lisa 2. Kategoriseerimise näide

<i>Peakategoriad</i>	<i>Koolipoolse korraldusega saavutatavad aspektid</i>	<i>Mentee enda mõjutavad asjaolud</i>	<i>Mentori professionaalsus ja tegevused</i>
<i>Koodid</i>	Mentor on samast ainevaldkonnast	Avatud ja usaldav suhtlus mentoriga	Avatud ja usaldav suhtlus menteega
	Mentoripoolsed tunnivaatlused	Julgeb küsida abi	Mentoril on motivatsioon ja huvi
	Mentor on alguses kogu aeg kõrval	Enda soov mentorluseks	Mentor aitab koolikeskkonnaga kohaneda
	Mentor on väljastpoolt kooli	Teadlikkus mentorluse võimalustest	Mentor on toetava hoiakuga
	Mentor töötab ainult ühes koolis		Mentor juhib mentorlust aktiivselt
	Mentoril on piisavalt aega		Mentor on nüüdisaegsete vaadetega
	Kohtumised vabas õhkkonnas		Abi tundide ettevalmistamisel
	Mentorluse korraldus on selge		
	Mentoril on kauaaegne kogemus õpetajana		
	Mitu mentorit		
	Menteel väiksem koormus		
	Toimuvad regulaarsed kohtumised		
Mentori valik, kellel on sarnased väärtused			

### Lisa 3. Flaier nõuannetega.

Flaierit on võimalik printida lingilt:

[https://www.canva.com/design/DAFiDTQTAFQ/Vau1pS2dsEY4AkIIPDCFYg/view?utm\\_content=DAFiDTQTAFQ&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link&utm\\_source=publishsharelink](https://www.canva.com/design/DAFiDTQTAFQ/Vau1pS2dsEY4AkIIPDCFYg/view?utm_content=DAFiDTQTAFQ&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink)

#### Meelespea mentorile

- Võta endale mentee, kui sa tõesti soovid ja saad toetada uue õpetaja arengut.
- Ole hinnangute andmisel ettevaatlik - anna konstruktiivset tagasisidet.
- Usalda mentee valikuid ja anna talle võimalus katsetada teadlikult erinevaid ülikoolis õpetatud tehnikaid ja meetodeid.
- Märka seda, mis on hästi (tunnusta, ütle, mis läks häst) ning jää ebaõnnestumiste või tagasilöökkide üle arutlemisel positiivseks.
- Leia oma menteele aega ning kasuta seda tema loovuse innustamiseks ning julgustamiseks.
- Hoia konfidentsiaalsust - alustava õpetaja jaoks on oluline, et ta saaks oma muresid jagada.



Tsitaadid intervjuudest:

"Kui sul on ikka mure, mine ja küsi selle mentori käest, see mentor ongi selleks olemas."

"Ma tundsin, et mul on natuke kindlam, sest ma teadsin, et selline inimene on mu kõrval ja tema toetab mind ja annab mulle nõu"

## Soovitused alustava õpetaja mentorluse korraldamiseks

Kerstin Vestel  
Juhendajad: Ülle Matsin ja  
Triin Noorkõiv

## Mentorlus

Mentori töö eesmärk on aidata alustaval õpetajal oma töö üle reflekteerida ja toetada teadlikult professionaalset arengut, mille abil on võimalik tõsta enesehinnangut ja aidata stressiga paremini toime tulla (Meristo & Eisenschmidt, 2012). 2018. aasta TALISe (*The Teaching and Learning International Survey*) uuringu järgi oli viimasel viiel aastal alustanud õpetajatest mentor 17%-l (Taimalu *et al.*, 2019). Samas uuringus selgub, et koolijuhid peavad mentorlust alustava õpetaja toetamisel oluliseks, samuti väärtustavad seda õpetajad ise.

Mentorlus saab vähendada tööalast üksindustunnet, suurendada enesehinnangut, arendada eneserefleksiooni- ja probleemilahendamise oskuseid (Hobson *et al.*, 2009), mentorit võib pidada kõige suuremaks toeks esimesel õpetamisaastal (Marable & Raimondi, 2007). Mentee ja mentori ühine tundide planeerimine, ettevalmistamine ja tööde tagasisidestamine võivad aidata alustaval õpetajal kasutada erinevaid õppemeetodeid teadlikumalt ja eesmärgipärasemalt (Wexler, 2019).

Meristo, M., & Eisenschmidt, E. (2012). Does Induction Programme Support Novice Teachers' Intrinsic Motivation to Work? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 1497-1504.

Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., & Leijen, A. (2019). Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena. Tallinn.

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216.

Marable, M. A., & Raimondi, S. L. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(1), 25-37.

Wexler, L. J. (2019). Working together within a system: Educative mentoring and novice teacher learning. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 27(1), 44-67.

## Nõuanded koolijuhile

- Määratlege mentorluse mõiste ja struktuur oma koolis ja arutlege oma õpetajaskonnaga ning leppige kõigi osapooltega kokku ülesanded; ülesanded võivad olla jagatud ka mitme inimese vahel, kellest kõik ei pea olema oma kooli töötajad.
- Tagage mentorite vajalik ettevalmistus ja toetage nende järjepidevat arengut.
- Selgitage koos alustava õpetajaga välja ootused mentorlusele ning leidke talle isikuomadustelt ja pädevuste poolest sobivaim(ad) mentor(id).
- Võimaldage töögraafikute koostamisel mentorile aeg menteega planeeritud regulaarsete kohtumiste ja tunnivaatluste läbiviimiseks ja alustavale õpetajale aeg enda arenguks ja koostööks mentoriga.
- Leidke aega, et püsida kursis mentorluse käiguga, toetage mentorluse läbiviimist, vajadusel korralduses muudatusi tehes.

## Nõuanded alustavale õpetajale

- Uuri mentorluse võimaluste kohta juba enne tööle asumist.
- Ole avatud kasutama mentori tuge enda arengu toetamiseks ja oma õpilastele kvaliteetsema õppimise tagamiseks.
- Analüüsi koos mentoriga oma tööalaseid õnnestumisi ja arengukohti.
- Kasuta julgelt võimalusi küsida abi, kui tunned, et vajad seda, ära jää oma muredega üksi.
- Ole aus nii enda kui ka mentori vastu, julge tunnistada ebaedu ning kui mentoriga koostöö ei suju, siis räägi sellest.

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

Mina, Kerstin Vestel,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Soovitused mentorluse korraldamiseks Eesti üldhariduskoolides mentorlust kogenud ja mitte kogenud alustavate õpetajate intervjuude põhjal“, mille juhendajad on Ülle Matsin ja Triin Noorkõiv, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

*Kerstin Vestel*  
**24.05.2023**