

ANNOTATSIOON

Mentorlust on haridusvaldkonnas pikka aega peetud üheks kõige olulisemaks professionaalset arengut toetavaks tegevuseks (Castanhiera, 2016), ometi leidub vähe uuringuid, mis on keskendunud akadeemiliste töötajate mentrolusele kõrghariduses (Havery, 2017). Uuringu eesmärk oli täiendada projekti “Kompetentsikeskuste arendamine Tallinna Ülikoolis ja Tartu Ülikoolis“ raames loodud Õppejõudude professionaalse toetamise mudeli (Aava, Karu, Leppiman, Pae, 2018) ühte õpikultuuri ja ressursi elementi – mentorlust. Selleks uuriti teoreetilises osas mentorlust kõrghariduse kontekstis ning empiirilises osas viidi läbi poolstruktureeritud intervjuud nelja TLÜ HTI alustava õppejõuga. Uuringu tulemusel valmisid TLÜ HTI alustavate õppejõudude mentorprogrammi põhimõtted: Tallinna Ülikooli haridusteaduste instituudi mentorprogramm toetab kõiki alustavaid õppejõude üks-ühele teaduskonnasisese mentorlusega, pakkudes mentorit kohe, töösuhte loomisel; mentorluse eesmärk on toetada alustava õppejõu professionaalset arengut õppejõuks kujunemise teekonnal ning mentorsuhe on alustavale õppejõule vabatahtlik võimalus, potentsiaaliga kujuneda professionaalseks sõpruseks; mentorpaari ühises kasutuses on mentorkrediit–vastastikkusel kokkuleppel kasutatav professionaalsesse arengusse investeeritav aeg, mida arvestatakse mentorkohtumiste tundides kindlaksmääratud perioodi jooksul.

Need põhimõtted on koostatud TLÜ HTI alustavate õppejõudude sisseelamise kogemust uurides ja on väärtuslikuks sisendiks TLÜ HTI mentorprogrammi koostamisel.

VÕTMESÕNAD: alustav õppejõud, õppejõudude heaolu, mentorlus kõrghariduses, professionaalne areng

MÕISTED

Alustav õppejõud – õppejõud, kellel puudub varasem kõrgkoolis õpetamise kogemus ning kes on kõrgkoolis õpetanud kuni 6 semestrit kas osalise või täiskoormusega.

SISSEJUHATUS

Projekti “Kompetentsikeskuste arendamine Tallinna Ülikoolis ja Tartu Ülikoolis“ raames töötasid Tallinna Ülikooli (TLÜ) instituutide esindajad koostöös kõrgkoolididaktika arendajatega välja Õppejõudude professionaalse toetamise mudeli, mille eesmärgiks on pakkuda Tallinna Ülikooli õppejõududele enesetäiendamise ja toetamise valikuvõimalusi ja ressursse (Aava, Karu, Leppiman, Pae, 2018). Õppejõudude professionaalse arengu mudel koondab süsteemselt TLÜs juba olemasolevad professionaalse arengu toetamise võimalused kui ka arendamist vajavaid õpikultuuri elemente ja ressursse (*Õppejõudude professionaalse arengu toetamise mudel, s.a.*). Üks Õppejõudude professionaalse arengu mudeli arendamist vajav element on alustavate õppejõudude mentorprogramm.

Uuringud (Karm & Remmik, 2013; Bosanquet, Mailey, Matthews & Lodge, 2017) toovad välja, et viimase kahekümne aasta jooksul on muutnud õppejõuks saamise karjäärirtee. Varasemale, õpingutest õppejõuks kujunemise katkestusteta teekonnale, on lisandunud alternatiivseid võimalusi: õppejõuks saadakse kas otse ülikoolist tulles, teadusest või üha rohkem praktikast; õpetada on võimalik osalise tööajaga, projektipõhiselt ning muutuses on olnud ka õppejõu töö sisu, milles omavahel konkureerivad ja põimuvad nii akadeemilised kui ka mitteakadeemilised tööülesanded (Debowski, 2012; Fangel, 2012, Malcolm & Zukas, 2009; Whichurch, 2012, viidanud Karm & Remmik, 2013). Ülikoolis õpetamist alustades on alustavatel õppejõududel seega tööülesannete täimiseks erinev ettevalmistus ning teadmised ja oskused õpetamisest, teadus- ning admimistratiivtööst, mida ülikoolis õpetamise kompleksne roll nõuab, võivad vajada täiendavat toetust (Guberman, Ulvik, MacPhail & Oolbekkinki-Marchand, 2020).

Alustavate õppejõudude sisseelamist akadeemilisse töökeskkonda ja –ülesannetesse toetatakse Tallinna Ülikoolis info- ja arenduspäevade ning täienduskoolitustega, mida pakuvad mitmed erinevad tugiüksused (õppeosakond, personali osakond, Haridusinnovatsiooni keskus, Avatud Ülikool) kuid õppejõu rolli sisseelamisel tekib ka palju selliseid õpetamisega seotud küsimusi, mida ei ole võimalik lahendada koolitustega. Uuringutes on välja toodud, et kõrgkoolides leiavad sageli töötajad sellistele olukordale lahenduse ise, abivalmiste kolleegide ehk mitteformaalse näol (Harvey, Ambler & Cahir, 2017) ning tunnevad puudust korraldatud mentorsuhtest (Murumaa, 2015). Üks võimalus korraldatud juhendamisolukordade pakkumiseks on formaalne mentorlus ehk mentorprogrammi koostamine alustavatele õppejõududele.

Castanhiera (2016) toob välja, et haridusvaldkonnas on mentorlust pikka aega peetud üheks kõige olulisemaks professionaalset arengut toetavaks tegevuseks. Mentorlust on võimalik rakendada organisatsiooni töötajate karjäärilase enesearengu toetamise tööriistana nii töötajate karjääri muutuste toetamisel kui ka alustavate töötajate organisatsiooni ning tööellu sisseelamise toetajana (Rohtjärv, 2015). On levinud praktikaks, et uue töötaja sisseelamist ning arengut toetatakse organisatsiooni pikaaajalise kogemusega töötate juhendamise abil (samas, 2015).

Mentorlust on ulatuslikult rakendatud ja uuritud ettevõtluses, meditsiinivaldkonnas ja üldhariduskoolides, seetõttu on lihtne nimetada elemente ja põhimõtteid, mis kuuluvad formaalse mentorluse juurde (Henschke, 1995). See elementide etteaimatavus on abiks mentorprogrammi väljatöötamisel, kuid võib osutada ka mentorprogrammi väljatöötamise komistuskiviks, kui püüda neid üks-ühele üle kanda kõrgkooli konteksti. Ruul (2012), Harvey jt (2017) juhivad oma uurimistöös tähelepanu sellele, et ehkki mentorlusel on suur potentsiaal olla edukas strateegia akadeemiliste töötajate professionaalse õppimise toetajana, ei leidu piisavalt kirjandust ega uurimistöid ülikoolidele disainitud mentorprogrammide kohta. Seepärast on oluline enne mentroprogrammi koostamist välja selgitada erinevate osapoolte ootused ja eesmärgid ning nendest mentorprogrammi kavandamisel ja elluviimisel lähtuda.

Uurimistöo eesmärgiks on koostada mentorprogrammi põhimõtted TLÜ HTI alustavate õppejõudude vaates. Need põhimõtted on üheks sisendiks Tallinna Ülikooli haridusteaduste instituudi (HTI) alustavate õppejõudude mentorprogrammi kavandamisel. Mentorprogrammi põhimõtete koostamiseks TLÜ HTI alustavatele õppejõududele viin läbi uuringu. Küsin uurijana, kuidas saab mentorlus TLÜs toetada haridusteaduste instituudi alustavaid õppejõude?

MENTORLUSE MÕISTE KÕRGHARIDUSE KONTEKSTIS

Mentorlusel puudub üheselt mõistetav definitsioon – erinevad definitsioonid eesmärgistavad mentorlust erinevalt ning ei leidu ühte mentorluse mudelit, mis suudaks vastata kõikidele mentorluse erinevatele aspektidele (Ruul, 2012, Castanheira, 2016). Enim levinud arusaam on, et mentorlus on protsess, kus suurema kogemusega inimene (mentor) toetab väiksema kogemusega inimest (mentee) laias valikus töö- ja ametialase arengu jaoks olulistest teemades (Castanheira 2016, lk 7). Kõrgkooli kontekstis vastab sellele kirjeldusele Johnsoni (2006, lk 29, viidanud Ruul, 2012, lk 9) pakutud definitsioon, mis läheneb mentorlustele rollide

kaudu. “Mentorlus on isiklik ja vastastikune suhe, kus teaduskonna enam kogenu (enamasti vanem) töötaja tegutseb teejuhina, rolli mudelina, õpetajana ja sponsorina vähem kogenenud (enamasti nooremale) töötajale. Mentor pakub menteele võimalust saada oma valdkonna/elukutse kogukonna/võrgustiku täieõiguslikuks liikmeks, pakkudes selleks oma teadmisi, nõuandeid, soovitusi ning väljakutseid ja tuge.” (Johnson, 2006, lk 29, viidanud Ruul, 2012, lk 9). Selle definitsiooni puuduseks on, et akadeemilise karjääri puhul ei tähenda alustav õppejõud ilmtingimata noort või nooremat õppejõudu, vaid töötajat, kellel võib olla suur kogemuste pagas, kuid kes on alles alustanud akadeemilist karjääri (Bosanquet, 2016). Eelpool kirjeldatud mentorsuhte vormi võib iseloomustada ka kui defitsiidimudelit, kus mentorite roll on aidata juhenedatavatel enda teadmistest või kogemustest kasu saada (Castanhiera, 2016). Alternatiivina võiks mentorlust vaadata hoopis kui eesmärgistatud õppepartnerlust ning loobuda rõhutamast ühte osapoolt (mentorit) kui kogenumat ning selle asemel rõhutada mentorluse, kui koostöösuhte ja arengumudeli kontseptsiooni (Parlyo, Zepeda, Bengtson, 2012). Kaasaegsem vaade mentorlusele kõrghariduse kontekstis näeb mentorlust kui formaalset suhet mis „toetab ja julgustab professionaalset õppimist” (Victorian Department of Education and Early Childhood Development, 2010, 1, viidanud Harvey et al., 2017, lk160). Kõrgkooli konteksti sobib enim definitsioon, mis kirjeldab mentorlust kui professionaalset suhet, mille kujunemisel ja toimimisel on oluline roll mõlemal osapoolel (nii mentoril kui ka menteel) ning mida saab kirjelda järgmiselt:

„1. Mentorlus on määratletud eesmärgiga suhe: aitab menteel saavutada vajalikke võtmepädevusi ja konstruktiivseid tööalaseid suhteid, et ta saaks oma karjääri edukalt juhtida ja sellega rahul olla. Saavutatavad pädevused on seotud mentee olemasolevate oskuste ja karjäärieesmärkidega.

2. Mentorlus on koostööl põhinev õpisuhe.

3. Mentorlus on suhe, mis areneb aja jooksul ja läbib spetsiifilised etapid“ (Bland 2009, lk12, viidanud Ruul, 2012, lk 9).

MENTOLUSE MÕJU

Formaalses mentorluses on palju ja erinevaid kasutegureid kõigile kolmele osapoolle – nii menteele, mentorile kui ka organistatsioonile (Harvey, 2017). Mentorlus toetab nii mentori

kui mentee professionaalset enesearegut ning võimaldab ka ülikoolil areneda ja kasvada koos töötajatega (Ruul, 2012). Ometi ei ole mentorprogramm imevahend, mis lahendab kõik professionaalse arenguga seotud probleemid ning sugugi mitte kõik mentorprogrammid pole edukad. Edu soodustavaid ning ebaedu põhjustavaid tegureid saab vaadata nii organisatsiooni, kui mentorprogrammi ellukutsuja tasandil kui ka mentee ja mentori interaktsiooni tasandil. (Ruul, 2012; Castanhiera, 2016; Harvey, et al., 2017)

Mentorprogrammi üks ebaedu põhjustajaid on see, et jääb määratlemata rollide selgus, vastus ning soovitud eesmärk (Ruul, 2012), seepärast on mentorprogrammi koostamisel oluline välja selgitada selle osapoolte ootused ja vajadused. Mentee vajaduste mõistmine ja kaardistamine ning nendest vajadustest mentorprogrammi eesmärgistamine aitab kaasa mentorprogrammi edukusele. Mida täpsemalt on teada alustavate õppejõudude ootused mentorile, seda paremini on teaduskonnal või ülikoolil võimalik mentoreid selleks partnerlussuhteks ette valmistada ning suureneb võimalus pakkuda mõlema osapoole jaoks rahulolu pakkuvat, professionaalset arengut toetavat partnerlust. (Ruul, 2012)

Määrava tähtsusega tegureid mentorluse õnnestumisel või ebaõnnestustumisel on veel. Mentorite määramine institutsionaalsel tasandil, ilma mentori poolse soovita võtta vastu mentori roll on üks peamisi kohti, mis määrab ära mentorluse edu või ebaõnnestumise. Ideaalis peaks mentori rolli vastu võtmine olema töötajale vabatahtlik. Kui mentoriks olemine on seotud ametipositsiooniga on oht, et alustava kolleegi juhendamisvastutus võetakse organisatsiooni sunnil, vastumeelse kohtustusena ning see seab ohtu mentorsuhte kujnemise ja tulemuslikkuse. (Hobson and Malerez, 2013, viidanud Chastanhiera, 2016)

Olulise tähtsusega on ka mentorile organisatsiooni poolt osutatud tugi. Mentorid, kellele võimaldatakse täiendkoolitusi, tunnevad ennast mentori rollis enesekindlamalt. Mentorluse edukust mõjutab ka see, kas mentorile on võimaldatud muude tööülesannete kõrvalt piisavalt aega, et püstitatud eesmärged saavutada. (Ruul, 2012)

Organisatsiooni vaade mentorlusele mõjutab mentoluse mõju. See, kuidas organisatsioon mõistab ja väärtustab õppimist (mentorsuhet) ning näeb selle protsessi osapooli, omab suurt tähtsust. Karm ja Remmik (2013) jõuavad alustavate õppejõudude õpetamisarusaamu ja õppejõuks kujunemist uurides seisukohale et alustavate õppejõudude erinevuse mõistmine on oluline lähtekoht õppejõududele suunatud professionaalse õppimise võimalusi kavandades. See kehtib ka mentorluse puhul. Menteed (alustavat õppejõudu) saab seega vaadata, kui täiskasvanud

õppijat ja mentorlust kui andragoogilist situatsiooni. Täiskasvanu õppimine toimub komplekse ja keerulise sotsiaalse, tunnetusliku, käitumusliku ja psühholoogilise protsessina, mentori väljakutseks on luua täiskasvanu õppimist toetav kaasav, suhtelist ja dialoogi väärtustav õpikeskkond, kus mõlemad osapooled on võrdväärsed partnerid (Märja, Jõgi, Lõhmus, 2021). Kui mentorlust vaadatakse kui jõustavat partnerlust, ühist õppimis- ja arenguteekonda, milles osalemine on väärtustatud, toetab see mentorluse mainet ning edu (Kent, et al., 2013, viidanud Castanhiera, 2016).

Mentori ja mentee tasandil sõltub õnnestumine mentee ja mentori suhte kvaliteedist. Määrava tähtsusega on vastastikuse usalduse ja austuse saavutamine. Mentori eksperdi maine võib mõjuda ambivalentset – kõrvuti innustusega, mis soodustab mentee vastutuse võtmist ja mõjutab mentee hoiakuid mentorluse suhtes võib see mõjuda ka aukartust tekitavalt. Mentorsuhte võib lõhkuda mentori hindav hoiak, mis tekitab mentees barjääre ning viib alla mentorsuhte kvaliteedi. (Castanhiera, 2016)

Ruul (2012) juhib tähelepanu sellele, et rahvusvahelised uuringud, mis tõstavad esile mentorluse kasu mentee, mentori ning organisatsiooni vaates on sageli tehtud ülikoolides kus on juba pikaajalised mentorluse traditsioonid ning nendesse uuringutesse tuleb seetõttu suhtuda ettevaatlikusega, sest Eestis kõrgkoolides on mentorlust alles vähe praktiseeritud ja nii pole veel teaduspõhist kinnitust, et kõik need kasutegurid peavad paika ka Eesti kõrgkoolide puhul.

Eelised, mida mentorlus sisseelamisepisoodil pakub, võib jaotada töö ja karjääriga seotud eelisteks, professionaalse ja organisatsiooni arenguga seotud eelisteks ning isikliku arenguga seotud eelisteks (Ruul, 2012). Bland (2009, lk 13-17, viidanud Ruul, 2012, lk 14) nimetab, et alustavad õppejõud, kellel on mentor tunnevat suuremat rahulolu enda karjääri ning tööga, õpetavad kvaliteetsemalt ning teevad teadustööd tulemuslikumalt, sotsialiseeruvad kiiremini ülikooli kultuuri ja akadeemilise maailma kirjutamata reeglitesse ning teenivad kõrgemat tasu. Eestis läbiviidud uuringus (Remmik, et al., 2011) selgus, et mentorlus pakub alustavatele õppejõududele võimaluse arutada kogenuma õppejõuga õpetamisega seotud spetsiifilisi kui ka üldisemaid küsimusi ning pakub psühholoogilist tuge ning tõstab kindlustunnet õpetamisega hakkama saada.

Harvey jt. (2017) juhivad enda uurimistöös tähelepanu sellele, et mentee hääl jääb mentorlusega seotud kirjanduses ja uurimistöös sageli varju. Nad avaldavad enda uurimistöös Barkami (2005) autobiograafilisest uuringust leitud refleksiooni, mis annab edasi Barkami

kogemuse ajast, mil ta oli alustav akadeemik. Refleksioonipäeviku sissekandes kirjutab Barkam menteena, et mentorlus on võimalduanud tal kogeda „kindlustunnet ja eneseväärtustamist, see on pannud teda pühendumata organistatsiooni ja enda uuele karjäärile.“ (Barkam, 2015, lk 337, viidanud Havery et al., 2016, lk 163). See sissekanne on liigutav näide mentorluse jõustavat väest, mis saab osaks õnnestunud mentorsuhte korral. Üks eelis, millest mentorluse puhul sageli ei räägita on, et õnnestunud mentorlus pakub võimalusi (pikaajaliseks) professionaalseks sõpruseks. (Harvey, 2017)

Mentee kõrval on mentorsuhtes eeliseid ka mentorile. Mentori eelised avalduvad valdavalt tema isiksuslikus arengus. (Ruul, 2012). Et mentorlus on vastastikune õppimine tõestab see, et mentori jaoks on võimalus saavutada enda karjääris uus sügavus enda senist kogemust mentorkohtumiste käigus sõnastades ning koos menteeaga kriitiliselt reflekteerides (Harvey, 2017). Mentorsuhe pakub mentorile võimalust arendada enda suhtlemis-, juhtimis- ja organiseerimisoskuseid, oskust esitada arendavaid väljakutseid (Ruul, 2012). Mentee juhendamine innustab, motiveerib, toob välja enda tugevused ja ka vajakajäämised, arendab oskust anda ja vastu võtta tagasisidet, motiveerib avastama uusi lahendusi ja lähenemisi. Mentorsuhe toob organisatsiooni kaastatuse tunde, suurendab kuuluvustunnet, pakub koostöövõimalusi ning pakub rõõmu ja rahulolutunnet, olles tunnistajaks mentee edusammudele ning tööalastele õnnestumistele õppejõuks kujunemisel. (Ruul, 2012, Harvey, et al., 2016)

Ehkki mentoprogramm on ellu kutsustud toetama alustava töötaja sisseelamist ning otsesed kasusaajad selles on mentee ning mentor, on kasutegureid selles ka organistatsiooni (Ruul, 2012). Mentorluse puhul tõstatatakse esile selle mõju töötajate töösoorituse mõjutamisele paremuse suunas – mentorlus kiirendab talendi tuvastamise, arendamise ja hoidmise protsessi (Harvey, 2017). Mentorlus tugevab organistatsiooni üldist tervist – tekitab stabiilsust, tagab parema tööalase tulemuslikkuse, soodustab kolleegide omavahelist suhtlemist ja võrgustumist, arendab kommunikatsiooni, soodustab intellektuaalse kapitali kasvamist ning organisatsiooni mälu säilitamist (Ruul, 2012). Kanuka (2005, 2, viidanud Ruul, 2012, 17) esitab mentorluse eelised kõrgkoolidele, mis seisnevad selles, et mentorlus aitab kaasa koostöise teaduskonna tekkimisele, mille väärtuseks on ideede jagamine ja õppimiseks uute viiside leidmine.

MENTORLUSE VORM KÕRGHARIDUSES

Mentorprogrammi kavandamisel on palju võimalusi ning mitmeid valikute kohti. Kõrgharidus erineb teistest sektoritest (näiteks äriettevõtetest) selle poolest, et tegemist on sõltumatute, avalik-õiguslike organisatsioonidega, mis hõlmavad mitmeid erinevaid sidusrühmi ning omavad hajutatud juhtimisstruktuure (Rytmeister 2009, viidanud Harvey, et al. 2017). Mentorprogrammi disainides on vaja lähtuda just ülikooli eripärast tulenevatest vajadustest ning jälgida, et mentorprogramm oleks vastavuses akadeemia kultuuri ning praktikaga.

Akadeemilisele maailmale on iseloomulik teaduspõhisus (Harvey, et al., 2017). Ka mentorprogrammi arendamisel tuleks seetõttu juhendada teaduspõhisusest. Üks viis selleks on mentorluse kavandamine, läbiviimine ja hindamine kui arendus- või tegevusuuring. Selline lähenemine kaasab mentorlusega seotud osapooli (organisatsiooni juhid, mentorprogrammi juhid, mentorid, menteed), tugineb uurimistö(de) tulemustele ning aitab mentorprogrammi eesmärgistada just mentorluse rakendamise häkkava ülikooli vajadustest lähtudes, koguda sisendit selle läbiviimise kohta ning analüüsida mentorluse edu või ebaedu põhjuseid ning viia sisse parendavaid muutusi.

Mentorluselt kõrgkoolis oodatakse üha enam paindlikkust (Harvey, et al., 2017), seda on võimalik saavutada, kombineerides erinevaid mentorluse vorme ja mudeleid. Mentorlusel on järgmised vormid: klassikaline mentorlus, formaalne mentorlus, mitteformaalne mentorlus, vastastikune mentorlus, grupimentorlus, teaduskonnasisene mentorlus ja teaduskondadeülene mentorlus (Lumpkin, 2011, lk 362-363, viidanud Ruul, 2012, lk 20), online mentorlus (Harvey, et al., 2017 lk 166). Neid vorme võib vaadelda ka mentorluse kolmemõõtmelise skaala erinevate dimensioonidena: mentorluse formaliseerituse tase, mentorsuhte võimuvahetkord, mentorsuhte osapoolte asukoht organisatsioonis.

Formaliseerituse taseme skaala ühes otsas on formaalne mentorlus, teises mitteformaalne mentorlus (Ruul, 2012). Mitteformaalse mentorluse puhul selles osalejad sageli ei teadvusta seda, kui mentorsuhet, mentorlus kujuneb kahe osapoolte vahel välja loomulikult teel, vajaduspõhiselt ja on oma olemuselt intensiivne, vaba struktuuriga, hõlmab laia teemade ringi (ka eraelulisi aspekte) ja sellel pole ajalist piirangut (Ruul, 2012; Janssen, Vuuren & Jong, 2015; Aunin, 2017) Formaalse mentorluse korral viib osapooled kokku organisatsioon (kõrgkool, instituut), see on enamasti seotud ametlike mentorprogrammide või –projektidega, mentorlus on eesmärgistatud, eesmärk on laiem ja sisaldab ka organisatsiooni vajadusi ja sellel on kindel struktuur, kohtumiste sagedus ja kestvus (Aunin, 2017). Formaalsete programmide eesmärk on

säilitada kõrgkooli kultuuri, parandada töötajate töösooritust, pakkuda kindlustunnet, vähendada personali voolavust ja luua võimalusi võrgustike tekkimiseks (Ruul, 2012; Aunin, 2017, lk 7) Harvey jt (2017) uuringu ootamatu avastus oli, et kõrgkoolides toimub mentorlus sageli teadvustamata ehk mitteformaalsel teel–kolleegilt kolleegile toetust pakutakse õppejõudude seas vabatahtlikult, empaatiliselt, ilma orgasiatsiooni poolse toeta. Üheks väljakutseks mentorprogrammi kavandamisel ongi leida need viisid, mis võimaldaksid formaalselt ellu kutsutud mentorlusel saavutada võimalikult suurel määral informaalsete mentorluse tunnuseid (Aunin, 2017, Harvey, et al., 2017).

Mentorluse erinevad mudelid võimaldavad suhtuda mentorprogrammi disainimisse paindlikusega. Traditsiooniline mentorlus võib toimuda üks-ühele, traditsioonilise ekspert-algaja mudeli kohaselt, kuid võib toimuda ka kombineeritud mentorlusena (*compound mentoring*), kus ühel alustaval õppejõud on võimalik vaheldumisi kohtuda erinevate teaduskonna või ülikooli töötajatega, kes on erineva eksperdi rollis (Ruul, 2012, Harvey, 2017). Grupimentorluse puhul juhendab üks kogenum õppejõud väikest gruppi sarnaste eesmärkidega alustavaid õppejõude, vastastikune mentorlus (*peer mentoring*) on mentorluse vorm kus kohtub mentorpaar või väike grupp ühel karjääriastmel olevaid liikmeid ühisel eesmärgil (Ruul, 2012, Harvey et al., 2017) Online mentorlus toimub osalejate vahel elektrooniliste suhtluskeskkondade abil (Harvey, 2017; Mänd, 2018), näiteks erinevates online foorumites ja sotsiaalmeedia gruppides ning pakub mitmekülgsed võimalusi, ületades piire, mis on tektiatud füüsilise ruumi poolt. Samuti on kõiki eelnevaid mentorluse mudelid võimalik kohandada internetikeskkonnas läbiviimiseks, lisades mentorkohtumistele veelgi enam paindlikkust.

Üks kõrgkoolidele omane mentorluse dimensioon sisaldab skaala erinevates otspunktides teaduskonnasisest ja teaduskondadeülelt mentorlust. Teaduskonnasisese mentorluse korral on nii mentor kui ka mentee samast teaduskonnast ning see soodustab sotsialiseerumist teaduskonna töötajate vahel ning võimaldab alustaval õppejõul arendada sama valdkonna õpetamis-, teadus- ning ametikohaga seotud tegevusi (Lumkin, 2011, lk 363, viidanud Ruul, 2012 lk 25). Teaduskonnaülese mentorluse puhul on mentorpaarid üleülikoolilised ning see võimaldab interdistsiplinaarsust, väiksem seotus teaduskonnaga võib anda enesekindluse väljendada julgemalt enda nõrkusi ning erinevalt ainealasest toest saab teaduskonnaüleline mentorlus pakkuda õppejõududele objektiivsemaid vaatenurki, mis pole seotud teaduskonna vaadete ja poliitikaga. (Boice, 1992, viidanud Ruul, 2012).

MEETOD

Uurimus lähtub kvalitatiivsest uurimisviisist. Kvalitatiivne uurimisviis võimaldab uurida inimeste individuaalsete kogemuste, arusaamade ning tähenduste kaudu mitmekesisist, tegelikku elu (Hirsijärvi, Remes, Sajavaara, 2005).

Valimi moodustamiseks kasutasin eesmärgipärast valimit. Eesmärgipärase valimi puhul on võimalus uurijal valimisse valida tüüpilised esindajad, lähtudes eriteadmistest uuritavate kohta (Õunapuu, 2012). Valimi moodustamiseks pöördusin TLÜ HTI administratiivjuhi poole, kes andis valmisse kuulumise kriteeriumitest lähtudes nimekirja sobivatest intervjuu kandidaatidest. Valimisse kuulumise kriteeriumiks oli kuni kuus semestrit õpetamiskogemust Tallinna Ülikoolis, haridusteaduste instituudis ning varasem kõrgkoolis õpetamise kogemuse puudumine. Kutse intervjuule saatsin kõikidele administratiivjuhi poolt soovitatud kandidaatidele. Lõplik valim, neli alustavat õppejõudu, moodustus nendest TLÜ HTI alustavatest õppejõududest, kes olid nõus intervjuu küsimustele vastama. Intervjueeritavate anonüümsuse tagamiseks andsin neile koodid vastavalt intervjuude läbiviimise järjekorrale. Esimene intervjuu oli ühtlasi ka pilootintervjuu. Pilootintervjuu õnnestus, intervjuu kavasse ma muudatusi ei teinud ning seepärast on ka pilootintervjuuga kogutud andmeid kasutatud käesolevas uurimistöös. Intervjueeritavate taustaandmetena on esitatud tabelis (Tabel 1: Intervjueeritavate andmed) nende ametiaeg kas semestrites või täistöökohta puhul aastates koos täpsustustega (kui neid esineb).

Tabel 1: Intervjueeritavate andmed

Kood	Ametiaeg
AÕ1	1,5 semestrit täiskohaga ning 1 semester ühe ainega
AÕ2	1 aine õpetamise kogemus 2. semestrit järjest
AÕ3	2 aastat
AÕ4	1,5 semestrit

Empiiriliste andmete kogumiseks kasutasin poolstruktureeritud intervjuud, sest see andis võimaluse esitada teoreetilisele raamistikule tuginevatele intervjuu küsimustele lisaks ka

täpsustavaid küsimusi ja muuta intervjuu küsimuste järjekorda. Küsimuste järjekorra muutmine ning lisaküsimuste esitamine loob võimaluse luua intervjuueeritava usaldusliku vestluse, mis toetab intervjuueeritava mõtete ja tunnete avaldumist isiklikul teemal (Laherand, 2008). Eesti Vabariigi valitsuse poolt kehtestatud eriolukorrast tingituna leidsin alternatiivi esialgselt silmast silma kavandatud kohtumisele ning viisin intervjuud läbi online keskkonnas. Intervjuude läbiviimiseks kasutasin Zoom rakendust. Kõikide intervjuude läbiviimiseks küsisin informeeritud nõusoleku ning kõik intervjuud salvestasin.

Empiiriliste andmete analüüsiks kasutasin deduktiivset ehk suunatud sisuanalüüsi. Suunatud sisuanalüüs on struktureeritud sisuanalüüsi lähenemine, mis võimaldab kas kontrollida või edasi arendada juba varasemalt teoorias esitatud seisukohti (Laherand, 2008). Nii oli mul võimalik välja selgitada, millised teoorias pakutud mentroluse põhimõtted sobiksid TLÜ HTI alustavate õppejõudude arvates ka TLÜ HTI mentorprogrammi põhimõteteks ning toetaksid just kõrgkoolis toimuvat mentorlust.

Intervjuud transkribeerisin ning intervjuueeritavate anonüümseks muutmise eesmärgil andsin intervjuueeritavatele koodid intervjuu läbiviimise järjekorrast tulenevalt. Transkribeeritud intervjuusid kuulasin ja lugesin korduvalt, sest see aitas mul mõista teksti tervikuna. Seejärel kodeerisin intervjuu tekstimassiivi. Koodeerimine on kvalitatiivsele sisuanalüüsile iseloomulik teksti analüüs, mille käigus lahutatakse tekst väiksemateks osadeks selleks, et neid osasid hiljem kategooriatesse süstematiseerida (Kalmus, Masso, Linno, 2015). Kasutasin koodeerimisel deduktiivset koodeerimist, otsides teksidest koode mis on seotud teooriaga. Teise etapina jaotasin sarnased koodid kategooriatesse. Teksid viis kategooriat, millest neli olid seotud mentorlusega: mentorluse algus, mentorluse vorm, teaduskonna sisene mentorlus ning mentori roll ning viies kategooria, alustava õppejõu senised toimetuleku strateegiad.

TULEMUSED

Järgevalt esitan tulemused kategooriate kaupa, tulemustele lisan iseloomulikumad näited interjuudest mis on varustatud intervjuueeritava koodiga.

MENTORSUHTE ALGUS, KOHTUMISTE SAGEDUS NING LÕPETAMINE

TLÜ HTI alustavad õppejõud tõid intervjuus välja selle, et kõige eelistatum oleks saada mentor kohe töösuhte alguses. Seda põhjendati sellega, et alustavad õppejõud võivad leida end olukorrast, kus nad küll tunnevad, et vajavad tuge, kuid ei julge võtta abiküsiija haavatavat rolli (AÕ4). Kui mentor on aga kohe alguses määratud on võimalik esimesena tema poole pöörduda (AÕ1).

Et ei tekiks niukene tunne, et kas ma nüüd olen nii hädine? Et ma ei pea kuskil seda taotlema või nõudma seda välja, vaid see ikkagi tuleb kuidagi loomulikult. (AÕ4)

/.../ kinnisematel inimestel võib olla, et nad tegelikult noh, ei taha nagu või ei ole nagu lihtne minna küsima abi või suhtlema ja siis nad nagu lihtsalt põlevad vaikselt läbi ja kaovad ära, sest TLÜ on tohutult suur organisatsioon, mis tähendab, et seal on võimalik lihtsalt ära kaduda, üksi jääda. (AÕ4)

/.../ oleks väga hea, kui alustav õppejõud saab kohe alustades võimalikult kiiresti teada, kes on see inimene, kellega ta võiks seda mentorlust ellu hakata viima. Siis sul on kohe alguses teada, et mida sa teed siis, kui sa ei tea, mida teha. (AÕ1)

Mentori määramine igale alustavale õppejõule annab teadmise, kelle poole abi otsimisega pöörduda (AÕ1). On tõenäoline, et sisseelamisperioodil tekib alustaval töötajal erinevaid küsimusi ning alati ei pruugi alustav õppejõud teada, kelle poole nende lahendamiseks pöörduda (AÕ3).

Et siis on kohe nagu, et sa ei pea ootama või sa ei pea nagu ise muretsema ja otsima ja taga ajama mingeid asju, vaid sul on juba olemas inimene, kes peaks kohe alguses juures olema /.../ (AÕ1)

/.../ aga ma vb ise ka ei osanud või et teadnud, kes või mis selles olukorras see tugi võiks olla. (AÕ3)

Intervjuudest selgus, et on võimalus, et kõikidele alustavatele õppejõududel pole mentorit tarvis või pikaajaliselt tarvis - võib olla vajadus vaid mõne kohtumise järele (AÕ3, AÕ4). Tõenäoliselt on sellised juhud pigem erandid ja sellisel juhul võiks olla võimaldatud paindlikkus ka mentorist loobumiseks.

/.../ inimesed ei pruugi alati ise ette teada, kas neil on vaja mentorit või mitte, et selles mõttes, kui ta on süsteem, et sulle määratakse mentor ja mingi aja pärast sa saad ümber hinnata, kas seda sulle on vaja, kas temast on kasu, selline süsteem võiks iseenesest sobida. (AÕ3)

Aga ma arvan, et see peaks pigem olema sedapidi, et kas tungivalt soovituslik või a´ la kohustuslik, võimalusega loobuda... kui ma tunnen, et see on tarbetu minu jaoks, siis ma võin ka loobuda. (AÕ4)

Alguses võib ülikoolil ja instituudil olla alustavate õppejõudude arvates siiski jõulisem roll, muutes esimesed kohtumised mentoriga kohustuslikuks, sest alustav õppejõud ei pruugi ise osata õigesti hinnata mentori poolt pakutavat tuge ning sellega kaasnevat kasu ega leida ka kohe iseseisvalt muid võimalusi toe otsimiseks, et saaks tekkida spontaanselt mitteformaalne mentorlus (AÕ4).

/.../teinekord seda niukest olemasolemist, uue töötaja jaoks, on vaja ka siis, kui ta ei oska nagu defineerida oma küsimusi või ei tule nagu konkreetselt abi küsima. (AÕ4).

Intervjuu vastustest selgus, et ideaalis võiks mentee ja mentori kokku viia juba sellel hetkel, kui alustav õppejõud tunniplaani lisatakse ehk õppetöö läbiviimisele eelneva semestri lõpus, tunniplaanide koostamise ajal. Varase kohtumise põhjenduseks toovad alustavad õppejõud välja selle, et väga palju küsimusi tekib just seoses õppetöö korraldamise ja kursuse planeerimisega (AÕ2). Kui mentor tekib sinu kõrvale kohe, alustamise hetkel, siis on võimalik kokku leppida kohtumised ka õppetööd ettevalmistavasse aega. Sügissemestril alustades jääb õppetöö planeerimine sageli suvesse ja nii pole ka alustaval õppejõul kontakti, kelle poole abi saamiseks pöörduda (AÕ2).

/.../isegi enne, kui ta seda tööd alustad, et see kursuse ettevalmistamine ei ole teps mitte selline asi, et ise teen omast arust kõike. Ma arvan, et see on see koht, kus tekib kõige rohkem küsimusi. (AÕ2)

Ja suvel ei ole sul kellegi käest midagi küsida. (AÕ2)

Teine argument, mis kõlas kohe töösuhte alguses mentori määramise kasuks, oli, et kui õppejõud on juba suutnud kas omal jõul, kolleegide mitteformaalse mentorluse või organisatsiooni poolt pakutava muu toetuse abil (täienduskoolitused, seminarid jm) sisse elada ja alles hiljem saab kutse mentorprogrammiga liitumiseks võib see mõjuda kui hinnang senisele (mitte)toimetulekule õppejõuna ning põhjustada küsimusi.

/.../ kui ta tekib nagu poole pealt, siis on see, et ma olen nagu juba mingid sõjad üksinda maha pidanud ja nüüd järsku öeldakse, et sa saad mentori. Et jällegi – kuidas inimene tõlgendab seda? Et kas ma ei saanud oma lahingutega hästi hakkama või miks nüüd, eksju? Et või miks mitte alguses, miks ma nii palju pidin üksi läbi tegema?(AÕ1)

Kohtumiste sageduse ja kestvuse üle võiks otsustuõigis jääda mentorile ja menteele, sest kohtumised peaksid ennekõike olema vajaduspõhised (AÕ1).

Aga nemad peavadki otsustama. See ei ole mõistlik suruda peale asju, et see koostöö suhe peab ise saama kasvada nii nagu ta tahab kasvada. Ei aita see, et sa ütled, et kohtuge iga nädal 1 tund. Jah, me võime kohtuda iga nädal 1 tund, aga kui me ei tunne vajadust? /.../ Ei ole ju mõtet suruda kohtumist peale või seda kuidagi määrata kui kumbki osapool ei tunneta, et ta seda hetkel võiks vajada. (AÕ1)

Õpetamisega alustades võib olla vajadus sagedaste kohtumiste järgi (AÕ3 Ettepanekud kohtumiste sageduste osas olid erinevad. Näiteks võiks mentor olla, kuni ühte ainet on antud 3 korda (AÕ3). Üks ettepanek, mida mentorluse alustamisel seoses kohtumiste sagedustega kaaluda oli, et igal alustaval õppejõul võiks olla niiöelda mentorkrediit – ettenähtud korda arv, mida teatud aja jooksul kasutada (AÕ2).). Interjuudest selgub, et tõenäoliselt on vajadus mentoriga kohtumise järgi ajas muutuv (AÕ1, AÕ3).

Kui ma mõtlen enda aine peale, enda esimese semestri peale, siis mina, mulle oleks väga olnud vaja seda, et ma peale igat õpetamiskorda, igat loengut saan reflekteerida. (AÕ3)

Et mulle tundub et võib-olla siis see sellise kolmanda korra loomiseni või kolmanda korra lõpuni võiks see mentor olla. Et minu puhul ongi siis 3 aastat see. Mõne aine puhul on see võib-olla siis 3 semestrit. (AÕ3)

/.../ võiks olla vähemalt teada, näiteks kui oleks mingisugune tundide arv, ütleme, mis on nagu arvestatud, et see mentee ka teab, et noh näiteks 20 tunni ulatuses selle aasta jooksul on mul võimalik tema aega kulutada, selle mentori aega. Ma arvan, et sellest täiesti piisaks. (AÕ2)

/.../ loogika ütleb niimoodi, et alguses tihedamini, pärast juba vajaduspõhisele suunatuna. (AÕ1)

Aga ilmselgelt selle mentori roll väheneks, mida edasi läheb, et esimesel aastal teda on kindlasti rohkem vaja, teisel aastal oluliselt vähem, kolmandal aastal võib-olla väga pisteliselt, võib-olla konkreetsete õpiolukordade analüüsimisel või planeerimise faasis natukene midagi läbi arutada. (AÕ3)

Intervjuudest selgus ka see, et mentee vaates on väga oluline, et mentorile on võimaldatud kohtumisteks aeg, mis sisaldub tema töökoormuses, et ei tekiks tunnet, et enda väljakutsetega mentori poole pöördudes kasutad mentori aega ilma, et sul oleks selleks õiguslikku alust (AÕ2).

Ma arvan, et see on hästi oluline selle mentee seiskohalt, et ta teab, et tal on see inimene, et ta saab selle eest palka, et ta mind aitabma tahan, et ta ei ole mingisugune vabatahtlik töö, et ma pean ennast tundma halvasti, kui ma kellegi poole pöördun, vaid et ma saan olla kindel, et see on ok, kui ma sellises X mahus tema poole pöördun ja et see on tema töö kohustus /.../ (AÕ2).

MENTORSUHTE VORM

Erinevate mentorsuhte vormide puhul olid TLÜ HTI alustavate õppejõudude eelistused ambivalentseid. Kõikidele vormidele leidis poolt- ning vastuargumente või täiendusi. Grupi mentorluse ühe plussina tõid alustavad õppejõud välja selle, et see vorm pakub võimaluse ühel eksperdil ning mitmel alustaval õppejõul samaaegselt kohtuda, üheskoos erinevate teemade üle arutada ning loob kuuluvustunde (AÕ4, AÕ3).

/.../ ühest küljest on keegi selles grupis ekspert, kes teab mida räägib, eksole, aga samas kui selles mudelis on võib-olla 1-2 teist menteed veel, et siis mõnes mõttes olukorrad on meil sarnased ja selline võib-olla emotsionaalne side või noh seotusvajadus saab võib-olla sealt pinnalt rohkem rahuldatus, et üheskoos nuputame, eksole.(AÕ4)

/.../ grupi mentorlus on kindlasti ka hästi kasulik ja hästi hea, ja ta kindlasti toetab väga hästi seda, kui on juba mingisugused ekspert- algaja paarid ja siis on võimalus näiteks algajatel jagada omavahel kogemust lisaks. (AÕ3)

Selgus, et grupimentorlus ei ole sobiv lahendus, kui alustava õppejõu toetamise vajadus on seotud pigem konkreetsemate küsimustega, nagu näiteks kursuse ettevalmistamisega (AÕ2).

Ma välistaks ausalt öeldes selle grupimentorluse /.../ millest nagu puudust tunded alguses, on ikkagi nagu pigem see, et mingeid konkreetseid lahendusi leida nagu, või nagu enda selle kursuse spetsiifilisi, ma arvan. Ja see, et ma üldiselt räägin õpeamisest, mis on hea õpetamine või mis need üldised probleemid on või kellel mis üldse probleem, et see ei aita mind nagu edasi. (AÕ2).

Grupi mentorluse puhul tõusis esile ka eetilise käitumise küsimus. Kuidas arutada üliõpilastega seotud juhtumeid eetiliselt, grupis, kui üliõpilased võivad olla ära tuntavad? (AÕ3). Komistuskiviks võib saada ka grupi usalduse ja avatuse määr- mil millised teemad on grupi oodatud ning millised võivad tekitada osalejatele ebamugavust (AÕ3).

Mulle tundub, et on mingisuguseid asju, mida grupis ei ole alati eetiline ja õige ja hea välja tuua. Eriti, kui see on mõne tudengiga seotud probleemi lahkamine, ei ole eetiline tuua seda teiste õppejõudude ette, näiteks ja ka teiste töötajate ette, kui see neid just ei puuduta kuidagi. (AÕ3)

Ja võib-olla on ka mingeid asju, mida kõik ei julge grupis või ei taha grupis välja tuua, et isegi kui see sealt grupist välja ei lähe, ei pruugi inimene ennast seal grupis mugavalt tunda. (AÕ3)

Grupimentorlus võiks ideaalis täiendada paarimentorlust (AÕ3)

Et kui selle grupi kõrval on ka tagatud see, et on olemas ka üks ühele võimalused, siis miks mitte. (AÕ3)

Vastastikune mentorlus sai esialgu poolehoidu kui võimalus koos eesmärgi seada ning koos ühise eesmärgi täitmise suunas liikuda (AÕ1), kuid kokkuvõttes jõudsid TLÜ HTI alustavad õppejõud siiski tõdemuseni, et ehk polegi selline vormi range piiritlemine ekspertalgaja või partner-partner nii oluline. (AÕ2). Alguses on mentorli nagunii teatav edumaa, sest ta on juba organistatsiooni sisse elanud (AÕ1), eesmärk on koos luua toimiv suhe.

./../ see kolmas (võrde partnerlus) oleks ikkagi kõige parem, seal oleks see koostöisus, koosloome, koosavastamine, koos ka selline, koos alustavas rollis olemine, ütleme ./../ (AÕ1)

Ja kas siis rääkida nagu eksperdiga või rääkida nagu paarilisega, et selles mõttes ma ei tea, kas seal on nagu väga suurt vahet, mul on...mina olen hästi palju õppind sellest, et me koos teeme neid kursuseid nüüd. ./../ Me oleme koos teinud, ma ei ole enam ühtegi üksinda teinud ja see on nagu nii palju parem, kui anda ühele inimesele üks täis kurusus, et näe, nüüd võta ja tee ja vastuta ja tee üksinda. Ja sul on võib-olla seal keegi kõrval, kelle käest küsida, ja ka see kuidas sa saad koos kellegagi arutada ja läbi mõelda, ja teha – kaks pead on ikka kaks pead! (AÕ2)

Ma väga hindan sellist võrdset partnerlust, ja jällegi, kohe kui me vaatleme, et meil on mentor kui ekspert ja mentee kui newbie, alustav ekspert, tuleviku ekspert, siis tahad sa või mitte, seal on ebavõrdsus, eksju. (AÕ1)

Mulle ikka meeldib mõelda, et päeva lõpuks need kaks inimest ise vastutavad selle ees, et mis suhte nad loovad või kuidas nad toimetama hakkavad, ükskõik, mis vormi sa seda ka ei pane, need kaks inimest on ise seal loojad, kutsu kuidas tahad seda. (AÕ1)

Mentorsuhte alustamisel näevad TLÜ HTI alustavad õppejõud aktiivsema poolena mentorit, sest suhte loomise faasis on mentoril eeliseid, kuna ta tunneb ülikooli ja seetõttu on temale ootus olla algataja, suhte looja sest tema on juba ülikooliga tuttav. (AÕ1)

Kui ma mõtlen olukorrale, kus sul tulebki võib-olla täiesti uus inimene ülikooli, et siis mentor saab olla tõesti see algataja ja toetaja. (AÕ1)

Et mõistagi see, et mentoril on rohkem võimu, ütleme niimoodi, kuna ta tunneb ülikooli struktuuri, ta tunneb neid nüansse seal ja töökorda ehk siis tal on palju lihtsam minna ja alustada seda suhet kui uuel inimesel. (AÕ1)

TLÜ HTI alustavate õppejõudude hinnangul on kahtlemata oluline, et mentorluse eesmärgistamine lähtuks mentee arenguvajadustest, sest mentorlus toetab mentee sisseelamist ja professionaalset arengut. (AÕ3, AÕ2)

See ei saa olla selles mõttes nagu pedagoogiline olukord, kus keegi nagu seab eesmärgid menteele ja ütleb, kuhu peab minema, mida arutama ja mida tegema. Et seal kindlasti peab fookuses olema rohkem ikkagi see inimene (mentee) ise. Ja mentorluse eesmärk ju ometi on suunata seda inimest iseennast arendama ja ise edasi liikuma, mitte tema arengut päriselt suunama. (AÕ3)

/.../kui see tähendab ka seda, et me saame kuu alguses kokku, ja panemegi sellise plaani kokku, et see on see asi, millega ma vb tahaksin kõige rohkem tähelepanu pöörata või see on mul nõrkus onju, aga et samas ma võin igal hetkel pöörduda mentori poole, siis on tegelikult ju see kõige parem. (AÕ2)

Seega on pärast suhte loomist oluline anda aktiivsus järkjärgult menteele. Mentee poolset aktiivsust toetab tajumine, et mentor on tema jaoks olemas ning valmis keskenduma just tema küsimustele. (AÕ2)

Mina olen suhteliselt avatud suhtleja ja ka julge küsija kui ma tean, et mul on nii-öelda õigus küsida, et ma ei ole mitte tüütu vaid et see inimene ongi määratud minu kõrvadeks, eks ole, kes peab minu jutu ära kuulama /.../ (AÕ4)

Mentoril lasuks siiski ka vastutus märgata, kas aktiivsuse dünaamika mentorsuhtes on paigas. Näiteks sekkudes juhul, kui mentee ei ilmuta üles aktiivust kohtumiste osas ja olla ise initsiaator, sest see, et kohtumisi ei toimu ei pruugi üheselt tähendada, et neid ei soovita või nende toimumisest ei oleks kasu (AÕ4)

Kui näiteks mentee pole teatud perioodi jooksul oma sammu teinud, siis mentor siis näiteks vähemalt, ma ei tea, iga kuu küsib üle või leiab võimaluse kontakti hoida. (AÕ4)

TEADUSKONNASISENE MENTORLUS

Teaduskonna üleses mentorluses näevad TLÜ HTI alustavad õppejõud kasutegurit lisaks mõlema osapoole (mentee ja mentori) professionaalsele arengule, ka valdkondade ning praktikate rikastamises ja edasiarendamises. See pole aga siiski TLÜ HTI alustavate õppejõudude arvates eelistatud lahendus alustava õppejõu toetamiseks. Uuringus osalenud TLÜ

HTI alustavad õppejõud tõid välja, et nende jaoks on oluline, et mentor oleks samast insituudist(AÕ4), eelistatult ka samalt õppesuunal (AÕ1), isegi õppekavast (AÕ2, AÕ1) või omab sama/sarnase aine õpetamise kogemust, valkondlikku ekspertsust (AÕ3).

Ta peaks olema minu teaduskonnast, mitte ilmtingimata minu õppekavalt, aga ikkagi teaduskonnast, n –ö samast muinasjutust. (AÕ4)

Jah, ma arvan, et kõige rohkem töötaks ikkagi see, et see mentor oleks õppekava inimene. Keegi sellest õppekavast, kus sa siis õpetama hakkad. (AÕ2)

Minu õpetamise kontekstis saab minu mentor olla inimene, kes on varem kas selle valdkonna aineid varem õpetanud või seda tüüpi aineid näiteks õpetanud ja kes suudab minuga koos mõelda, mis võiks olla minu aine kontekstis parimad lahendused nii õpilastega suhtemisel, kui hindamisel kui õppedisaini mõttes. (AÕ3)

Igal suunal, igal, kuidas ma ütlen, õppekaval on ju väljakujunenud oma praktikad, kuidas mingeid asju tehakse...aga uue töötajana sa võib-olla ei taha endale kohe seda rolli, et tuleb uus ja kohe hakkab lammutama, et kõigepealt tahad ikkagi kohaneda ja aru saada ja mentor saab aidata sind selles kohas, kui ta on sinu valdkonna või suuna või õppekavaga seotud. (AÕ1)

Teaduskonnasisese mentorluse poolt argumendina kõlas, et erinevatel instituutidel võib esineda erinevusi õpetamisega seotud põhimõtetes ja väärtustes, välja on kujunenud erinevad õpetamisega seotud praktikad. Sellised erinevad õpetamise perspektiivid võivad põhjustada mentorpaari mittesobivust (AÕ1. AÕ4).

Minu kogemus on juba näidanud seda et erinevad instituudid, erinevad suunad teevad väga erinevaid asju. Kui on sinu valdkonna inimene, ta teab neid põhimõtteid ja ta teab neid väärtusi, sest see, mida me õpetame, on ju ka see, millest me ise lähtume, et see muidugi kõlaks kokku. Ja mul on väga raske õpetada ühtemoodi, eksju ja siis mentoriga arutan hoopis teistmoodi. Ma ei näe, et see toimiks niimoodi. (AÕ1)

././ kes mõistab seda sama mõtteruumi. (AÕ4)

Mentori määramine samalt õppekavalt oli TLÜ HTI alustavate õppejõudude poolt eelistatud ka seepärast, et sellisel juhul mentor tunneb väga hästi konteksti, millesse alustav õppejõud õpetades satub. Näiteks üliõpilasi, nende hoiakuid ja õppekavaga soetud tausta.

Millised tõesti need üliõpilased on, eksju. Mis nad on varem õppinud ja milleks nad on võimelised. See asi, mis on nagu, see kontekst on nagu nii palju oluline. Ma arvan, et keegi täitsa väljast, siis sa ei saa mingeid siukseid asju küsida, mis sul vaja nagu on. (AÕ2)

Samast õppekavast mentori määramise ühe plussina esitati ka potentsiaali õppekava meeskonna kiiremaks kokku kasvamiseks (AÕ4). Vastuargumendina samast õppekavast mentori määramisele juhiti tähelepanu ohule, et juhul kui sisseelamise pinged peaksid olema seotud õppekava meeskonnaga, ei sobi see lahendus ja tuleks kindlasti leida alternatiiv (AÕ4)

Samalt õppekavalt on see, et võib-olla see õppekava meeskond kasvab kiiremini kokku aga teisest küljest kui on nagu sisseelamise probleemid seotud nende samade õppekava inimestega, näiteks, et siis ei saa jälle, siis see nagu ei ole abiks.(AÕ4)

Selgus ka, et instituudis on alustavaid õppejõude, kes pole seotud ainult ühe õppekavaga, vaid mitmega. Oluline on leida lahendus, mis võimaldab ka nendel siiski mentorlusest osa saada (AÕ2).

Ja võib-olla inimesed, kes on siis tõesti kuidagi mitme õppekava vahelised, et need tuleb kuidagi ära tunda ja kus siis nendel see toetus tuleb? (AÕ2)

MENTORI ROLL

Intervjuu tulemustest selgus, et üldistatult saab ootused mentorile jaotada kaheks kategooriaks. Esimese kategooria moodustavad tööle asumisega, tööülesannete korraldusliku poolega või muud informatiivsed, konkreetset vastust ootavad küsimused (AÕ1). Mentoris nähakse kontaktsikut, kes aitab alustaval töötajal töökoha ning kolleegidega tutvuda, kohaneda (AÕ3, AÕ4). Ta on ühenduslüli alustava õppejõu ja ülikooli administratiivsete tööülesannete vahel.

/.../ üksikud faktiteadmised, mida on vaja, et ma ei tea näiteks, mis ajaks on midagi vaja kuskile panna või kus see keskkond on, kus kaudu ma selle kliki pean tegema siis /.../ et seal ma tahaks nagu hästi konkreetset infot saada. (AÕ1)

Ta juhatab sind sisse valdkonda, juhatab sind sisse meeskonda, nendesse inimestesse, kellega ta igapäevaselt või koos peaks tööle hakkama /.../ (AÕ3)

Ja ma arvan, et võib-olla ikkagi see, et sulandumine, sulandumine kollektiivi, oleks toimunud kiiremini. (AÕ4)

Ta jääb ka kontaktiks, kelle poole alustav õppejõud saab pöörduda erinevate kiiret vastust ootavate küsimustega. Küsimusteks, mis on alustavatel õppejõududel on tulnud lahendada, on näiteks ülikooli ja instituudiga seotud olulisemate tähtaegadega seonduv info, aga ka

(õppe)infosüsteemide kasutamisega seotud küsimused ja muud organisatsiooni kirjutamata reeglid (AÕ2).

Ja ma mõtlen, et see õppekorraldus on ikkagi nagu piisavalt keeruline, et ja jaa, sellised...tähtjad ja, asjad, mis sul lihtsalt ei tule meelde ja siis ühel ajal on vaja mingid hinded panna, kuhu panna ja mis ma nendega teen? Ja siis sa paned midagi juba, ma ei tea, planeerid üliõpilastega kava ära ja näiteks tuleb välja, et ups, et enne semester lõpeb ära või et mingi sessiooniaega ma ei tohi näiteks panna... (AÕ2)

Samuti tekivad küsimused õppekava ning üliõpilaste tausta kohta (AÕ2).

Keegi, kes natukene tutvustab, et mis õppekava see on /.../ kus kohal see kursus nagu asetseb kogu selles süsteemis. (AÕ2)

Sest õpetamise puhul on ikkagi väga oluline, et mida ta on varem õppinud, mida ta hiljem hakkab õppima, seoste loomise võimalus, onju. Ja et millised tõesti need üliõpilased on, eksju. mis nad on varem õppinud ja milleks nad on võimelised /.../see kontekst on nagu nii palju oluline, ma arvan (AÕ2)

Mentor võib olla soovitaja, kuidas valida paljude ülikoolis pakutavate võimaluste seast just sellel hetkel parimad enesetäiendamisviisid, kooitused, võrgustikud, infotunnid.

/.../ kui ma tundsin, et on mingi koolituse võimalus, kus ma ei olnud kindel, kas ma peaks osalema /.../ siis ma sain väga selgelt ka selle läbi rääkida meeskonnaga, küsida, noh et kuna neil on vb täpsem teadmine sellest sisust ja eesmärgist, et kas see võiks olla see, mida ma otsin. (AÕ1)

Teise kategooria moodustavad ootused mentorile kui refleksioonipartnerile ja jõustajale. Intervjuudest selgub, et kõige enam tunnevad alustavad õppejõud vajadust just lahendusteni viivatest arutlustest ning samavõrd olulised on nii protsess kui ka tulemuseni jõudmine (AÕ3, AÕ1). Vastustest tõuseb esile vajadus ja soov mõelda, arutada, reflekteerida mitte üksi vaid koos.

Minu kogemus lihtsalt inimestega rääkides on ikkagi olnud alati see, et kui me juba leiame ühe koha, kus halvasti midagi on, siis ega me suudame sellest kolm tundi rääkida, ilma et me jõuaks päriselt lahenduseni või millegi kasulikuni. Elame välja küll, aga et see peaks olema niisugune reflekteeriv protsess, kus ma jõuan järgmiste sammudeni. Aga sinna tavaliselt me ei jõua. (AÕ3)

Kes ei ütle sulle ette, mida teha, vaid kes aitab enda kogemusele tuginedes sul arutleda, mis võiks olla sinu olukorras parim lahendus. Ja ta aitab sul välja mõelda, kuhu võiks liikuda. (AÕ3)

Minu jaoks kõige suurem väärtus mentori puhul on see, et ma tunnen, et ma saan temaga arutada ja et ta arutab minuga kaasa ja kui ma ütlen arutamine, ma ei mõtle küsimus-

vastus vooru, vaid selline ühine koosmõtlemine. /.../ Mulle tundub, et see on üks paremaid viise, kuidas ise mingisuguste otsuste või järeldusteni jõuda, et kui sul on mingid dilemmad. (AÕ1)

Arutamise juures on oluline ka see, kellega reflekteerida. Mentor, kes omab ise kogemust ülikoolis ja ka samas instituudis õpetamisest, on olnud sarnastes olukordades, tunneb konteksti ja on seepärast eelistatuim partner (AÕ4).

/.../ refleksioonipartner, et kas mul läheb siis hästi või kui mitte ainult nagu nõu küsimise mõttes vaid, et ma saaks nagu kellegagi rääkida, kes mõistab neid kategooriaid. Mul on küll toetav pere, aga ütleme, et akadeemikuid mul lähikonnas ei ole. Ehk siis mul ei ole kedagi, kellega rääkides ma saaks aru, et mis see paradigma on millega ma, kus ma võitlen, eksole. (AÕ4)

Õpetamisega seotud küsimused, millele üheskoos arutades vastust leida on erinevaid. Nii võib alustav õppejõud vajada arutelupartnerit näiteks õpetamisega seotud eetiliste küsimuste või konfliktsete olukordade lahendamisel (AÕ1, AÕ3).

Õppejõu töös on päris palju minu arvates eetiliste valikute kohti ja neid on väga raske üksinda teha, kuna sa alati kardad, et sa võib-olla otsustad valesti, et siis on alati hästi hea, kui sul on mentor, kellega need läbi arutada. /.../ Et ootus ei ole siin, et ütle mulle nüüd ette, vaid see arutelu koht, et ma leiaks ise selle raja. (AÕ1)

Mul oli üks konflikt näiteks mis tekkis tudengitega, mis...me lahendasime tegelikult väga hästi selle, aga lihtsalt oleks võinud natukene arutleda, et kuidas siukest asja oleks võinud ennetada, kuna ma enne tõesti ei saanud muuhulgas aru ka sellest, kuskohast see konflikt tekkis. (AÕ3)

Mentori toetust võib vaja minna ka erinevate õppemetoodiliste küsimustega, alustades kursuse planeerimisest ning lõpetades õiglase hindamisega, sest alustaval õppejõul ei pruugi olla eelnevat kogemust millele toetuda. Esimest korda kursust luues on abi kaasmõtelejast, kellega arutada erinevaid võimalikke lähenemisi ning kelle toega disainida ainekursust (AÕ2, AÕ3, AÕ4).

/.../ võib-olla just sellepärast, et ma sain nagu tuge oma nagu mõtetele... et ma oleks ju võinud ka ise nende asjade peale tulla, et mida teha ja ilmselt tulingi aga siis koos saime ise ka kinnitust, et nii võimegi teha /.../ Et ise nagu ei julge võtta selles olukorras mingisuguseid otsuseid vastu. (AÕ2)

Minu raskus oli see, et kuidas õpetada seda minu ainet pedagoogiliselt õigesti, kuidas seda teha praktiliselt niimoodi, et üliõpilased ka sinna jõuavad /.../ (AÕ3)

./../ et kuidas parimal võimalikul viisil saavutada minu aine õpiväljundeid...Mitte et ette öelda, aga et kellegagi tõesti mõtteid vahetada. (AÕ3)

Kõigepealt ma tundsin ikkagi sellest, et kuna ma olin õpetand õpilasi, kõige vanem viies klass, eksle, et kuidas näiteks tugenditega see õpetamise protsess teistmoodi välja näeb näiteks ./../ Aga et ikkagi väga konkreetseid praktilisi nippe, kuidas korraldada õppetööd minu jaoks täiesti uudses keskkonnas. (AÕ4)

Üks keerulistest kohtadest alustava õppejõule võib olla toimetulek õppijate tagasisidega. Mentoriga koos on võimalik tagasisidet analüüsida. Selline analüüs aitab tagasisidet paremini mõtestada ning läbi analüüsi jõuda tähenduslike järeldusteni. Samuti aitab mentoriga koos tagasiside analüüsimine toime tulla vaimse pingega, taastada õppejõu tööks vajalik jõustatud vaimne seisund (AÕ3, AÕ4).

Kui sa juba märkad seda protsessi käigus, et siin seal läks midagi nihu, siis uuesti seda läbi elada... tagasiside on väga keeruline olukord. ./../ tudengid võivad väga karmid olla oma ütlemistes ja ma mäletan, et see oli suhteliselt raske asi, millega hakkama saada. Aga kui sul oleks kõrval olnud keegi, kes aitab mõttestada seda, kuidas sellele läheneda ./../ kes aitaks kuidagi sellest läbi saada niimoodi, et enda psüühika vähem kannataks selle all. (AÕ3)

./../ kas see, kui neljakümnest seitse kirjutab midagi kriitilist, et kas ma peaksin meelt heitma, on see palju, on see vähe? Et kuidas võtta tundengite tagasisidet, et mis see normaalsus on?(AÕ4)

Mentoris näevad TLÜ HTI alustavad õppejõud professionaalse arengu toetajat (AÕ3). Mentor kui jõustaja, kellega kohtumine aitab kaasa paremale ajakasutusele (AÕ4), mentor kui inimene, kellelt on õigus abi küsida (AÕ3).

Instituudis toredaid inimesi on hästi palju. ./../ alati leiab selle inimese, kelle poole pöörduda, aga just see inimene, kes huvitub sinu professionaalsest arengust ja oskab ka toetada sind sellel teel. (AÕ3)

Ma arvan, et üks väga käega katsutav vahe võiks olla see, et kui muidu on ikka päris palju veedetud, mitte nagu päris unetuid öid, aga ikkagi nagu sellist rehendamist, et kuidas on parem ja mida teha, ja kuidas toime tulla jne, et sellist ebaefektiivset ajakasutust on olnud selle tõttu, et ei ole olnud nagu kedagi mõttekaaslast kes aitaks nagu jõuda õigetele järeldustele või asju nagu optimaalselt lahendada... et aega oleks kindlasti palju rohkem alles jäänud. (AÕ4)

Selles mõttes, muidugi ma võin seda kõike ka ise teha, üksinda, kõike seda protsessi, reflekteerida väga hästi ja saadagi aru, et siin oli see jama ja siin oli see jama, et nüüd

ma neid jamasid enam ei tee, onju, aga see on ilmselt ikkagi kergem, kui mul on olnud vahepeal keegi, kes niiöelda kohustatud mulle abi andma. (AÕ3)

ÕPPEJÕU ROLLI SISSEELAMISE KOGEMUS

Intervjuudest alustavate õppejõududega selgus, et ehkki nende sisseelamised õppejõu rolli olid kõik unikaalsed, leidsid kõik õppejõud õpetamisega alustades mitteformaalse mentori või mentorid. Erinevus oli aga selles, millisel ajahetkel.

Ühe alustava õppejõu kogemus eristus selle poolest, et tema jaoks oli toetus kohe alguses olemas. Enda õpetamise algust kirjeldab ta kui positiivset kogemust, teda toetasid õppekava õppejõud ning see toetus jõustas teda alustava õppejõuna (AÕ1)

Ma ütlen ausalt- mina tunnen, et mind kanti patjadel. Hästi palju oli sellist, et kas on midagi vaja, mida sa veel vajad, need on need inimesed, kes saavad sind aidata, kui sul on see see see küsimus, need –need –need inimesed, õppijad on...grupitaust anti ka ilusti ära, et tead, kelle ette sa lähed ja kõik sellised juhised ja juhendid...(AÕ1)

Et aga see esimese ainega, kui ma alustasin siis oli, oli küll, et ma ei mäleta, ma isegi ei tea, kui pikad need telefonikõned võisid olla või ma alati tundsin seda, et ma võin iga kell helistada. Iga kell rääkidaga ja küsida üle, kas mu mõtted võiksid olla okeid õppetöö jaoks või kuidagi otsisid sellist kinnitust ja ma ka väga palju sain seda kinnitust, et see oli hästi tore. (AÕ1)

Sellist partnerit, kes kohe õpetamisega alustamise alguses süsteemselt toetaks aga teistel intervjuus osalenud TLÜ HTI õppejõududel õpetamisega alustades polnud (AÕ2, AÕ3, AÕ4).

Ja siis, kus ma tahtsingi jõuda, et mul ei olnudki sellest kellegagi rääkida, tegelikult. (AÕ2)

Aga jällegi noh, siukest kuraatorit või nagu inimest, kelle juurde kõigi muredega minna, ei olnud. (AÕ3)

/.../ tudengite ette minevat õppejõudu tuleks toetada, aga mind ikkagi visati nagu ükski niimoodi külma vette ja hulpima sinna. (AÕ3)

Ma arvan et tegelikult, las ma mõtlen, mul ei olnud tunnet tegelikult, et mind oleks nagu toetatud. (AÕ4)

Kaks alustavat õppejõudu leidsid väljapääsu koosõpetamise teel, kui nad hakkasid koos kursuseid kavandama (AÕ2, AÕ3).

Ma olen palju mõelnud, et mul oli tohutult abi sellest, et me koos tegime seda kursust, eksju ja kui on see võimalus, et saabki kahekesi teha, siis esiteks võib-olla ongi see lisatugi (AÕ2)

Ajaga ning enda intsiatiivil oli tekkinud alustavate õppejõudude ümber toetav lähikolleegeide ring, kellega oli võimalus õpetamisega seotud probleemkohti ja muresid lahti sõlmida. (AÕ3, AÕ4)

Aga jällegi, see meeskonna kujunemine, ma olen kõigele öelnud seda ka, minu puhul, see tugisüsteem, mis mul on, tänasel päeval, see on puhtalt sellepärast olemas, et ma olen ise selle nimel pingutanud. Ma olen ise pidanud selle endale looma, ma olen ise pidanud teadlikult seda endale nõudma, käinud inimeste ukse taga kraapimas. Ja noh, see on töötanud (AÕ3)

Praeguseks mul juba vaikselt on tekkinud, on noored kolleegid /.../ ja /.../, kes on samamoodi tulnud, praegu nad on doktoriõppes aga vist pisut varem hakanud õpetama. Ja nüüd on juba ka õppekava kuraatorid /.../ nende käest saab ka juba küsida. Aga noh ütleme see kohanemine minuga, ma arvan, on nende kohanemine minuga rohkem, kui minu kohanemine nendega, on võtnud hästi palju aega. (AÕ4)

Nendele isiklikele kogemustele tuginedes toetavad TLÜ HTI alustavad õppejõud mõtet pakkuda sisselemise toetamiseks igale alustavale õppejõule mentori tuge, sest ilma toeta on alustaval õppejõul ülikoolis oht läbi põleda (AÕ3, AÕ4).

Kui tuleb ikkagi väljastpoolt ülikooli, väljastpoolt akadeemilist maailma uus inimene sisse, siis see üleminek või see harjumine selle kultuuriga võib hästi keeruline olla. Ja ma olen näind ka seda, kuidas inimesed lahkuvad sellepärast, et nad ei saa sellega hakkama, nad ei tule sellega toime. (AÕ3)

Kinnisematel inimestel võib olla, et nad tegelikult noh, ei taha nagu või ei ole nagu lihtne minna küsima abi või suhtlema ja siis nad nagu lihtsalt põlevad vaikselt läbi ja kaovad ära, sest TLÜ on tohutult suur organisatsioon, mis tähendab, et seal on võimalik lihtsalt ära kaduda, ükski jääda. (AÕ4)

Mentorluse võimaldamine mõjuks alustavale võiduna, mentorlusest saadud kogemus jääks teda edasisises karjääris toetama. (AÕ1).

Ma olen saanud sellise inimesega koos olla, mis rikkus! /.../ tähistamisväärne on see, et me oleme koos kasvanud sellel teekonnal, et me oleme koos võitnud, et siin ei saa olla seda, et justkui ainult üks osapool ainult võidab või kasvab. /.../ kui sul on olnud ideaalne

mentorlussuhe, sa ei lähe enam üksinda edasi. Ta on koguaeg sinuga kaasas! Ta on kaasas su töövõtetes /.../ta on kaasas su praktikates. (AÕI)

ARUTELU JA KOKKUVÕTE

Uuurimistöö eesmärgiks oli koostada mentorprogrammi põhimõtted TLÜ HTI alustavate õppejõudude vaates. Need põhimõtted on üheks sisendiks Tallinna Ülikooli haridusteaduste instituudi alustavate õppejõudude mentorprogrammi kavandamisel. Mentorprogrammi põhimõtete koostamiseks TLÜ HTI alustavatele õppejõududele viisin läbi neli intervjuud TLÜ HTI alustavate õppejõududega. Alustavate õppejõududena käsitlesin selles uuringus õppejõude, kellel puudus enne TLÜ HTI õppejõuna tööle asumist varasem kõrgkoolis õpetamise kogemus. Intervjuu andnud õppejõudude ametiaeg ning õpetamiskoormus TLÜ HTI-s oli erinev, see varieerus ühe ainekursuse teistkordsest õpetamisest kuni 1,5 aastani täiskohaga töötamiseni. Uurimiseesmärgi saavutamiseks küsisin uurijana, kuidas saab mentorlus TLÜs toetada haridusteaduste instituudi alustavaid õppejõude?

Uuringus sai kinnitust varasemate uuringute (Harvery, et al. , 2017) tulemus, et kõrgkoolis toimub mentorlus mitteformaalsel kujul. Mitteformaalne mentorlus võib olla algatatud alustavate õppejõudude enda poolt–alustavad õppejõud leiavad ise toetava(d) kolleegi(d), kellega arutada õpetamisolukordadega seotud küsimusi või kaasõppejõu, kellega koos ainekursusi kavandada või võtab vabatahtlikult mentori rolli alustava õppejõu ülikooli õpetama kutsunud kolleeg. Viimasel juhul kirjeldab alustav õppejõud enda teekonda õppejõuks kui toetatud ja jõustatud sisenemist ülikooli õpetama. Õppejõud, kellel pole kohe alustades olnud kolleegi, kelle poole pöörduda toovad sarnaselt eelnevatele uuringutele (Remmik & Karm, 2013), et tundsid alustades üksindust ja isoleeritust ja hakkasid ise lahendusi otsima. Nende kogemustest jäi kõlama, et instituudis on väga palju abivalmeid kolleege, kes on nõus toetama, kuid sageli ei julgeta kolleegi väärtuslikku aega enda probleemide arutamiseks kasutada. TLÜ HTI alustavatele õppejõududega läbiviidud intervjuudele tuginedes saab öelda, et formaalne mentorlus pakuks võimalusi toetada alustavatele õppejõududele sujuvamat õppejõuks kujunemist. Järgnevalt esitan uurimistulemustele tuginedes ettepanekud, mida kasutada mentorprogrammi koostamise põhimõtetenä.

Üks mentorsuhte edukuse faktoreid on mentori ning mentee esmase kohtumise õige ajastus, kohtumiste sagedus ning ajaline kestvus (Ruul, 2012). Uuringust selgus, et TLÜ HTI

alustavate õppejõudude arvates võiks igale alustavale õppejõule määrata mentori. Seda põhjendati sellega, et uue töötajana alustades tekib kohe hulgaliselt erinevaid küsimusi ning nii on teada kontaktisik, kelle poole on turvaline pöörduda, sest sageli puudub veel täpne arusaam instituudi ja ülikooli toimimisstruktuurist ning pole ettekujust sellest, kelle poole milliste küsimustega pöörduda. Alustavad õppejõud tõid välja ka selle, et suures organisatsioonisis võõralt kolleegilt abi küsima minna on haavatav olukord ning nii on oht enda murega üksi jääda, läbi põleda ning organisatsioonist lahkuda.

Uuringu tulemusel selgus, et mentori määramise ajastusel on väga oluline mõju. Sügissemestril õpetamist alustades on alustavatel õppejõududel vaja valmistuda eesolevaks semestriks, kuid ettevalmistav periood jääb suvesse ja nii pole alustaval õppejõul võimalik õppetööd kavandades mitte kellegi poole nõu saamiseks pöörduda. Mentori määramisega kohe töösuhte alguses näitab organisatsioon empaatiatunnet, sest mõistab, et karjäärimuutus nõuab palju õppimist ning pakub selles tuge enne, kui tekib vajadus abi küsida. Kui mentor määrata muul ajal, kui õppetöö läbiviimise alguses, näiteks ainekursuse õpetamise poole pealt või teisel aastal võib see mõjuda hinnanguna senisele mitte hakkamasaamisele, sest alustav õppejõud on juba omal jõul organisatsiooni töökultuuri sisse elanud ja ootamatult pakutakse talle selles tuge.

Instituudilt ootavad alustavad õppejõud abi mentori ja mentee kokkuviiimisel, otsustamisõigus mentorsuhte edasisite kohtumiste sageduse üle võiks jääda alustavate õppejõudude arvates mentorpaaridele. Mentorkohtumised võiksid toimuda vajaduspõhiselt, sest õpetamisega seotud küsimused võivad tekkida erineva regulaarusega ning erinevatel sisseelamise etappidel. Alguses võib mentorkohtumisi vaja minna sagedamini, hiljem nende sagedus ilmselt langeb. Uuringu tulemusel ei selgunud küll ühte ainuvõiamlikku mentorprogrammi struktuuri ja perioodi, kuid jäi kõlma ettepanek kasutada mentorlust kui krediiti, millel on tähtajaline maht töötundides teatud perioodi vältel. Mentorkrediit annab võimaluse mentorpaaril ise ajaressurssi hallata, sest alustava õppejõu seisukohalt on oluline teada, kui palju mentoril on tema jaoks aega. Alustavad õppejõud tõstsid esile, et nende jaoks on tähtis, et võimaldatud kohtumised on mentori töökoormuse sisse arvestatud või eraldi tasustatud, et ei tekiks tunnet, et mentori aega kuritarvitatakse mentori tööülesanneteks ettenähtud aja arvelt. Viimaseks on mentorprogrammi osas alustavatel õppejõududel soov, et juhul, kui mentorsuhe ei vasta ootustele, peaks olema võimalus mentorist loobuda, sest kõik mentorsuhted ei pruugigi toimima hakata.

Uurimistulemustest selgus, et eelistatuim viis mentorluseks on traditsiooniline üks-ühele mentorlus. Et mentorluse puhul on tegemist mentee professionaalse arengu toetamisega ning menteed võib vaadata selles protsessis kui täiskasvanud õppijat, kes soovib võtta ise vastutuse enda õppimise ees (Knowles, 1980, viidanud Märja, 2021, lk 12) on TLÜ HTI alustavate õppejõudude arvates oluline, et tegemist poleks siiski vaid mentori poolt suunatud olukorraga, vaid lähteülesanded, probleemolukorrad ning küsimused tuleneksid menteelt, kes osaleks protsessis enesearengu subjektina. Et õppejõudude tee õpetamiseni on väga erinev ja erinev on ka nende eelnev töökogemus, aga aga ka töökoormus (Remmik & Karm, 2013) toetaks alustavat õppejõudu enim, kui mentor oleks sellest instituudist, kus alustav õppejõud õpeama asub. Eelistatult samal suunalt või isegi samast õppekavameeskonnast. TLÜ HTI alustavate õppejõudude jaoks on see lähenemine eelistatuim, sest soodustab meeskonnaga kokkukasvamist ning niimoodi on kättesaadav ka väga oluline taustainfo õppekava ja üliõpilaste koha ning muud instituudis kehtivad kirjutamata reeglid.

Mentoris näevad uuringus osalenud alustavad õppejõud professionaalse arengu toetajat, kellel on kaks erinevat rolli. Esimene neist on mentor kui ettevõtte töökultuuri ja struktuuri ning töökorraldusliku poole aga ka taustateadmiste (üliõilaste, õppekava) ning kirjutamata reeglite tutvustaja ja edasiandja. See, kas mentor on õige täitma just info jagamise ja suunaja rolli sõltub siiski mentorprogrammi lõppeesmärkidest. Võimalik, et tõhustades sisekommunikatsiooni või koostades juhendmaterjale ja jätkates instituudi regulaarsete kohtumistega on võimalik seda osa mentori rollist vähendada. Mentori teine roll, mis jääb alustavate õppejõudude interjvuu läbivalt esilekerkivaks on mentor, kui professionaalse arengu toetaja. Intervjuu tulemustest selgub, et kõige enam vajavad alustavad õppejõud võimalusi usalduslikuks ja tulemuslikuks koos arutamiseks. Ühise arutelu väärtus jääb refräänina kõlama kõikidest intervjuudest. Mentoriga sooviksid alustavad õppejõud arutada erinevate õpetamisolukordade üle, erinevate võimalike lahendusviiside üle ühe ja sama olukorra puhul. Esile tõstetakse seda, et mentori tugi ei seisne etteütlemisses ega valmis lahenduste pakkumises kuivõrd kriitiliseks sõbraks olemises ning lahendusteni kiiremini ja väiksema vaimse koormusega jõudmisel. Uurimistulemustest selgus, et mentor pakub seega alustavale õppejõule psühholoogilist tuge ning tõstab kindlustunnet õpetamisega hakkama saada (Remmik, et al., 2011).

Uurimistöö tulemusel sõnastan mentorsüsteemi põhimõtted TLÜ HTI alustavatele õppejõududele:

1. TLÜ haridusteaduste instituudis on alustav õppejõud toetatud mentoriga;
2. Haridusteaduste instituut pakub alustavale õppejõule mentori kohe, töösuhte alguses ja korraldab mentori ja mentee esimese kohtumise;
3. Mentorsuhe ei ole kohustus vaid võimalus, potentsiaaliga kujuneda vastastikuseks õppimiseks ning professionaalseks sõpruseks;
4. Mentorkrediit on mentorpaari vastastikkusel kokkuleppel kasutatav professionaalsesse arengusse investeeritav aeg, mida arvestatakse mentorkohtumiste tundides kindlaksmääratud perioodi jooksul;
5. Haridusteaduste instituut pakub alustavale õppejõule üks-ühele teaduskonnasisest mentorlust;
6. Mentor on alustava õppejõu professionaalset aregut toetav partner. Ta on esimene kontakt TLÜ HTI alustava õppejõu ülikooli ja instituudiga kohanemisel, lahendusteni viivate arutelude soodustaja ning alustava õppejõu võimestaja.

Edasised uurimisvõimalused oleks jätkata TLÜ HTI mentorprogrammi väljatöötamist ning elluviimist tegevusuuringuna.

Uuringut võiks korrata Tallinna Ülikooli teiste instituutide alustavate õppejõududega, et välja selgidada instituutide vahelised erinevused ja sarnasused seoses ootustega mentorlusele ning leida võimalusi mentorluse toetamiseks ka teaduskonnaülevalt.

TÄNUSÕNAD

Täna teid, Katrin Karu, PhD ja Gertha Teidla-Kunitsõn, et te minusse uskusite!

ALLIKAD

- Aava, K., Karu, K., Leppiman, A. & Pae, R. (2018). *Õppejõu professionaalse arengu toetamise mudel*. Külastatud aadressil:
[https://www.tlu.ee/sites/default/files/HIK/mudel_landscape%2Bportrait_A4_preview%20\(4\).pdf](https://www.tlu.ee/sites/default/files/HIK/mudel_landscape%2Bportrait_A4_preview%20(4).pdf)
- Aunin, E. (2017). *Mentorite ja meteede saavutuseesmärkide seosed mentorlussuhte kvaliteedi ja õppimise kvaliteediga*. (magistritöö). Tallinn: Tallinna Ülikool. Külastatud aadressil:
<https://www.etera.ee/zoom/30772/view?page=1&p=separate&search=aunin&tool=search&view=633,1002,1340,558>
- Bosanquet, A., Mailey, A., Matthews, K.-E. & Lodge, J.-M. (2017). Redefining 'early career' in academia: a collective narrative approach. *Higher Education Research & Development*, 36(5), 890–902. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1263934>
- Guberman, A., Ulvik, M., MacPhail, A. & Oolbekkinki-Marchand, H. (2020). Teacher educator's professional trajectories: evidence from Ireland, Israel, Norway and the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*. 10.1080/02619768.2020.1793948
- Harvery, M., Ambler, T., Cahir, J. (2017). Spectrum Approach to Mentoring: an evidence based approach to mentoring for academics working in higher education. *Teacher Development*, 21(1), 160–174. doi:10.1080/13664530.2016.1210537
- Henschke, J. A. (1995). *Developing A Mentoring Program Improvement Evaluation Model*. 109–115. Külastatud aadressil: https://trace.tennessee.edu/utk_IACE-browseall/447/
- Hirsijärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Kirjastus Medicina.
- Janssen, S. Vuuren, M. & Jong, M. D. T. (2015). Informal Mentoring at Work: A Review and Suggestions for Future Research. *International Journal of Management Reviews*, 00, 1–20. doi: 10.1111/ijmr.12069
- Kalmus, V., Masso, A., Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil:
<http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Karm, M. & Remmik, M. (2013). Algajate õppejõudude õpetamisarusaamad fotointervjuude põhjal. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 1(2013), 124–155. doi:
<http://dx.doi.org/10.12697/eha.2013.1.07>

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

Märja, T., Jõgi, L. & Lõhmus, M. (2021). *Andragoogika. Raamat täiskasvanutele õppimisest ja õpetamisest*. Atlex OÜ.

Murumaa, R. (2015). *Spetsialistist õppejõuks kujunemise toetamine rakenduskõrgkooli Õppejõudude kogemuses* (magistritöö). Tallinn: Tallinna Ülikool. Külastatud aadressil: <https://www.etera.ee/zoom/12024/view?page=1&p=separate&search=ReneMurumaa&tool=search>

Õppejõudude professionaalse arengu toetamise mudel. (n.d.). Külastatud aadressil: <https://www.tlu.ee/hti/haridusinnovatsiooni-keskusoppejoule/oppejoudude-professionaalse-arengu-toetamise-mudel>

Õunapuu, L. (2012). *Valimid kvantitatiivsetes ja kvalitatiivsetes uurimustes*. Külastatud aadressil: https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/27764/ettekavatsetud_valim.html

Parlyo, O., Zepeda, S.J., and Bengtson, E. (2012). The different faces of a principal mentorship. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 1(2), 120–135. DOI.10.1108/20466851211262860

Remmik, M., Karm, M., Haamer, A & Lepp, L. (2011). Early-career academic´slearning in academic communities. *International Journal for Academic Development*, 16(3), 187–199. doi:10.1080/1360144X.2011.596702

Rohtjärv, B. (2015). *Sisseelamisprogrammi kui mentorluse praktika põhimõtted töötaja arengu toetamisel* (magistritöö). Tallinn:Tallinna Ülikool.

Ruul, K. (2012). *Õppejõudude mentorlus Eesti kõrgkoolides ja selle arenguvõimalused*. (magistritöö). Tartu: Tartu Ülikool. Külastatud aadressil: http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/28547/Ruul_Karin.pdf?sequence=1&isAllowed=y